HAL
archives-ouvertes.fr

La loi Guizot du 28 juin 1833, une sortie de l'ancien régime scolaire ? : recherche sur l'organisation pédagogique des classes et les écoles primaires supérieures jusqu'à l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy

Herve Gevaert

▶ **To cite this version:**

Herve Gevaert. La loi Guizot du 28 juin 1833, une sortie de l'ancien régime scolaire ? : recherche sur l'organisation pédagogique des classes et les écoles primaires supérieures jusqu'à l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy. Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMC009 . tel-01816244

HAL Id: tel-01816244
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01816244

Submitted on 15 Jun 2018

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

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

Normandie Université

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité : Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

LA LOI GUIZOT DU 28 JUIN 1833, UNE SORTIE DE L'ANCIEN RÉGIME SCOLAIRE ? RECHERCHE SUR L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES CLASSES ET LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES JUSQU'À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL DE VICTOR DURUY

Présentée et soutenue par
Hervé GEVAERT

Thèse soutenue publiquement le 8 juin 2017 devant le jury composé de		
Mme Rita HOFSTETTER	Professeure d'histoire d'éducation à l'université de Genève	Examinateur
M. Jean-François CONDETTE	Professeur d'histoire contemporaine à l'Université d'Artois	Rapporteur
M. Pierre KAHN	Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen	Directeur de thèse
M. Youenn MICHEL	Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen	Examinateur
M. Gilbert NICOLAS	Professeur émérite d'histoire contemporaine à l'Université Rennes 2	Rapporteur

Thèse dirigée par Pierre KAHN, laboratoire CIRNEF

UNICAEN
UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

CIRNEF
Normandie Université

Normandie Université

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité : Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

LA LOI GUIZOT DU 28 JUIN 1833, UNE SORTIE DE L'ANCIEN RÉGIME SCOLAIRE ? RECHERCHE SUR L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES CLASSES ET LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES JUSQU'À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL DE VICTOR DURUY

Présentée et soutenue par
Hervé GEVAERT

Thèse soutenue publiquement le 8 juin 2017 devant le jury composé de		
Mme Rita HOFSTETTER	Professeure d'histoire d'éducation à l'université de Genève	Examinateur
M. Jean-François CONDETTE	Professeur d'histoire contemporaine à l'Université d'Artois	Rapporteur
M. Pierre KAHN	Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen	Directeur de thèse
M. Youenn MICHEL	Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen	Examinateur
M. Gilbert NICOLAS	Professeur émérite d'histoire contemporaine à l'Université Rennes 2	Rapporteur

Thèse dirigée par Pierre KAHN, laboratoire CIRNEF

UNICAEN UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

CIRNEF Normandie Université

À Karine, Roman et Eliott

REMERCIEMENTS

Au terme de cette thèse, il m'est agréable de remercier les personnes qui ont contribué à son écriture. Mes premières pensées vont tout naturellement vers Pierre KAHN et Youenn MICHEL, qui m'ont accordé leur confiance en acceptant d'encadrer cette recherche. Leurs conseils ont toujours été l'occasion d'un délicieux moment d'élévation intellectuelle et les rendez-vous de travail une source constante d'encouragements.

J'adresse tous mes remerciements également aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer mon travail et de l'enrichir par leurs observations.

J'ai une pensée amicale pour tous les membres du CERSE et pour les doctorants qui m'ont permis, par la pertinence de leurs échanges, de nourrir ma réflexion lors des séminaires de présentation des thèses.

J'exprime aussi ma reconnaissance à Alexandre FONTAINE pour ses éclairages et pour le dialogue à distance, et à Alexandra KLINGNER sans qui les écrits allemands du début du XIX^{e} siècle n'auraient pas livré tous leurs mystères.

Je n'oublie pas les personnels des archives de Pierrefitte, du Bas-Rhin et de Fribourg pour leur accueil, leur disponibilité et leur professionnalisme.

Enfin, un grand merci à Karine pour son précieux soutien, et à Roman et Eliott, que le temps consacré à cette recherche a parfois privé de ma présence, et moi de la leur.

Avertissement : l'orthographe des citations tirées d'ouvrages, de journaux ou d'archives du XIX^{e} siècle a été conservée selon l'usage de la langue française alors en vigueur.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La loi Guizot du 28 juin 1833 est considérée par l'historiographie scolaire comme la naissance officielle de l'école primaire française. Malgré ce statut prestigieux, la législation reste, contrairement aux lois Ferry, très méconnue en France, voire ignorée[1]. Hormis l'étude ancienne de René Lemoine, essentiellement orientée sur la réception de la loi dans le département de la Somme[2], ou le livre un peu plus récent de Christian Nique[3], aucun ouvrage spécifique ne lui a été consacré. Tout aussi symptomatique de ce désintérêt, une récente enquête révélait qu'en 2014, seules deux écoles primaires françaises portaient le nom de François Guizot.[4] Ainsi, alors que la recherche s'est intéressée, depuis 30 ans, à la figure politique et historique du ministre et historien, l'interprétation de la loi scolaire n'a, quant à elle, guère évolué.

Cette absence de recherches spécialisées sur l'acte fondateur de l'école primaire tient, selon nous, à la vision figée entretenue par les historiens sur la genèse de cette loi : il semble aller de soi qu'elle n'est que la simple capitalisation de quinze d'années de réflexion scolaire, depuis l'ordonnance du 29 février 1816 jusqu'au dernier projet sur l'instruction primaire présenté le 17 novembre 1832 à la Chambre des députés par Salverte, Laurence, Taillandier et Eschassériaux. Cette perception paraît conforter, de plus, par la portée relative attribuée à la loi, son manque d'ambition, ses difficultés d'exécution. Le prestige accordé aux lois ferrystes a également réduit la portée de l'œuvre de Guizot, alors que la continuité d'action entre les deux ministres n'a pas été suffisamment mise en valeur. Enfin, comme l'a rappelé récemment Antoine Prost, il n'existe aucune histoire générale récente de l'enseignement, et les travaux de Maurice Gontard des années 1960-1970 demeurent encore, concernant l'école primaire, la seule étude d'ensemble.[5]

Il est vrai que, d'une façon générale, la loi du 28 juin 1833 a été reconnue, au moment de sa promulgation, comme un texte digne d'un intérêt limité, étalonné à la relative valeur

[1] En 1933 déjà, René Lemoine, auteur d'une thèse sur la loi Guizot, notait qu'« *un des traits communs aux appréciations portées sur la loi du 28 juin est précisément la méconnaissance ou l'oubli de cette œuvre*. » René Lemoine, *La loi Guizot. Son application dans le département de la Seine*, Paris, Hachette, 1933, p. 571

[2] René Lemoine, *op. cit.*

[3] Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815-1840*), Paris, Nathan 1990

[4] « De Jules Ferry à Pierre Perret, l'étonnant palmarès des noms d'écoles, de collèges et de lycées en France », *Le Monde*, 16 avril 2015

[5] Antoine Prost, *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 18

idéologique de l'idée d'instruction des masses populaires dont la récurrence dans les débats de l'époque, les vaines promesses ou les projets inaboutis avaient fini, sans doute, par lasser les esprits. Loin d'être un évènement législatif de premier ordre, la loi Guizot a donc été votée sans grande ferveur ni passion.

Ce relativisme trouve également l'une de ses raisons d'être dans le caractère transitoire attribué au texte, dont les imperfections, jugées manifestes par bon nombre des contemporains, appelaient à coup sûr des évolutions prochaines. La nouvelle législation fut perçue dès sa promulgation « *comme une loi d'épreuve et de transition* » par l'un des représentants de l'enseignement mutuel, Boulay de la Meurthe[6]. De même, Prosper Dumont écrivait, dans un ouvrage récompensé par l'Académie des Sciences Morales et Politiques en 1841, que « *la loi du 28 juin 1833 doit être considérée comme un utile essai, mais non comme un monument auquel il ne serait pas permis de toucher* »[7], propos relayés par la *Revue encyclopédique* selon laquelle la nouvelle loi ne doit pas être considérée comme « *un monument législatif, comme [une] œuvre définitive* » mais être appréhendée sous son véritable point de vue, c'est-à-dire « *comme une œuvre de transition* », « *comme un résumé des innovations praticables proposées dans le moment actuel.* »[8]

Finalement, le mérite et le courage de François Guizot furent davantage salués que la loi elle-même, confortant l'idée que le charisme et la probité intellectuelle du ministre furent des éléments essentiels lors du vote du texte. Car beaucoup estimaient, malgré les récents projets visant à répandre les lumières dans toutes les classes sociales, que le temps d'instruire n'était pas encore advenu. La loi put paraître alors « *en avant des mœurs du pays* », comme l'écrit un proche du ministre, l'agronome Adolphe d'Angeville. Le *Manuel général de l'instruction primaire* avait déjà posé la même question au moment de la présentation de la loi : « *Ce qui seul peut être une question, c'est de savoir si nos mœurs sont assez avancées pour comporter une telle loi. »*[9]

En amont et aval de la parution de la loi, les critiques furent particulièrement vives du côté des partis de gauche, qui accusèrent le ministre de conservatisme, lui reprochant

[6] H. Boulay de la Meurthe, "Notice historique, statistique et normale de l'instruction primaire dans l'arrondissement de Mirecourt (Vosges) », *Manuel général de l'instruction primaire*, n°55, juillet MN, Juillet, n°55 p. 277

[7] Prosper Dumont, *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme,* Paris, Dezobry, E. Magdeleine et Cie, 1841, p. 352

[8] "De l'instruction publique et des réformes proposées par M. Guizot », *Revue encyclopédique*, T. LVII, janvier 1833, p. 18

[9] *Manuel général de l'instruction primaire*, n°1 et 2, 1832, p. 40

d'abandonner l'Instruction publique aux mains de l'Université et de l'Église, et d'avoir repoussé l'obligation, la gratuité ainsi que la scolarisation des filles, pourtant prévue dans le projet primitif. A droite, les feuilles catholiques et légitimistes prirent position au sujet de la liberté accordée par la loi aux instituteurs particuliers, qu'elles jugèrent illusoire au regard de certaines obligations estimées contradictoires, comme le brevet de moralité ou le brevet de capacité. Malgré tout, les ministres du culte, catholique et protestant, appelèrent dans leur grande majorité à coopérer à l'œuvre de Guizot, laquelle, de leur point de vue, aurait pu leur être en fin de compte beaucoup plus défavorable. Les *Annales de philosophie chrétiennes* expriment parfaitement cette obligation pour l'Église d'accompagner le mouvement amorcé par le ministre de l'Instruction :

« *La loi du 28 juin dernier a été diversement appréciée par les catholiques. Les uns ont dit anathème à cette loi, parce qu'elle est de son tems, tems d'indifférentisme où les haines voltairiennes n'éclatent guère que de loin en loin, mais où l'on a peur de la foi […] Les autres […] ont pensé que l'on pourrait se rendre gravement coupable si, par de certaines délicatesses, on négligerait de faire le bien et d'empêcher le mal*. »[10]

De manière plus consensuelle, l'un des principaux reproches énoncés à l'encontre du texte fut l'insuffisance supposée de son contenu. Parmi les nombreux exemples, Louis Blanc parle d'une loi « *d'une extrême pauvreté de vue* »[11], tandis que l'un des plus proches amis de Guizot, Rémusat, aura lui aussi des propos extrêmement durs à l'encontre de la législation du 28 juin, n'y voyant qu' « *une théorie insuffisante, de l'hésitation dans l'exécution, enfin nulle vue neuve, hardie, féconde, et une grande mesquinerie de moyens*. »[12] Plus récemment, René Lemoine évoquait une loi « *maigre de substance, pauvre de conséquence […], stérile dans ses innovations, inappliquée ou inapplicable dans ses dispositions essentielles* » et estimait qu'elle marque « *comme une régression sur la situation antérieure de 1830.* »[13]

Pourtant, le temps aidant, la reconnaissance des bienfaits de la loi Guizot s'affirma progressivement. Gilbert Nicolas note ainsi, dans son étude sur les instituteurs bretons du Second Empire, que les maîtres de la génération Guizot, nés entre 1814 et 1834, eurent « *la conviction profonde d'avoir inauguré un premier âge d'or de l'école primaire, d'avoir reçu une formation solide. Les nombreuses références à l'année 1833 ou au ministère Guizot en*

[10] *Annales de philosophie chrétienne*, vol. 7 à 8, 1833, p. 287
[11] Louis Blanc, *Histoire de dix ans.1830-1840*, T. IV, Paris, Pagnerre, 1843, p. 92
[12] cité par Maurice Gontard « Guizot et l'instruction populaire. La loi du 28 juin 1833 » *in Actes du colloque François Guizot (Paris, 22-25 octobre 1974)*, Paris, Société de l'histoire du protestantisme, 1976, p. 50
[13] René Lemoine, *op. cit.*, p. 586

témoignent. »[14] La croissance des effectifs, le développement matériel des écoles et l'amélioration des conditions d'enseignement contribuèrent à réduire les doutes initiaux.

Pour autant, il fallut attendre la parole scolaire plus tardive des grands administrateurs du ministère de l'Instruction publique pour qu'un rehaussement de la loi Guizot s'établisse véritablement. Jules Ferry évoque dans l'un de ses discours « *l'application de ministres éminents comme M. Guizot et M. Duruy* »[15] tandis que son premier collaborateur, Ferdinand Buisson, perçoit dans l'œuvre de Guizot l'idéal républicain d' « *une puissante et vivante instruction nationale.* »[16] Quelques années auparavant, le ministre de l'Instruction Jules Simon avait relevé que la loi du 28 juin « *rendait possible par voie de simple développement toutes les améliorations ultérieures.* »[17]

Problématique

Si une partie de la critique moderne de l'école a réduit de façon sensible l'esprit de la loi en convoquant abondamment l'idée de compromis politique ou en en faisant un simple prolongement de l'ordonnance du 29 février 1816[18], l'existence d'un « moment Guizot », capital dans la genèse de l'école primaire française, est aujourd'hui établie. Il est admis désormais que la nouvelle législation scolaire ouvre les temps de la pédagogie moderne, et qu'elle donne naissance à une école que René Grevet qualifie de « *contemporaine.* »[19]

Dans le prolongement de cette interprétation, François Jacquet-Francillon énonce que c'est *« en 1833, avec la loi Guizot […] que nous entrons dans l'ère moderne* », plaçant notamment

[14] Gilbert Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIXe siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004, p. 67

[15] Jules Ferry, « Discours du 20 décembre 1880 sur la loi sur l'enseignement primaire » *in Discours et opinions de Jules Ferry publiés avec commentaires et notes par Paul Robiquet*, T. IV, Paris, Armand Colin, 1896, p. 91

[16] Cité par René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France,* Paris, Septentrion Presses Universitaires, 2001, pp. 105-106

[17] *Ibid.*, p. 106

[18] Laurent Theis, biographe de Guizot, parle d'une loi au contenu « *peu novateur en soi* » et « *fruit ambigu d'un compromis nécessaire* », Laurent Theis, *Guizot. La traversée d'un siècle*, Paris, CNRS Éditions, 2014. Maurice Gontard en fait le simple prolongement de l'ordonnance de 1816 :« *Ce qu'il y a de spécifique, à mon avis, dans la loi Guizot, c'est cette double obligation qui bat monnaie, en quelque sorte, pour l'école et rend obligatoire, pour les communes, l'ouverture d'une école primaire, pour les départements, l'ouverture d'une Ecole Normale. Voilà l'essentiel de la loi Guizot. Tout le reste, ce qui était définition de l'enseignement, autorités scolaires, se trouvait déjà dans l'Ordonnance du 29 février 1816* », « Discussion sur Guizot et l'enseignement », *in Actes du colloque François Guizot (Paris, 22-25 octobre 1974, op. cit.*, p. 105-106. Même interprétation de Pierre Chevallier, Bernard Grosperrin et Jean Maillet qui estiment que la législation Guizot reprend les dispositions essentielles de l'ordonnance de 1816, les complète sans innover, tout en reconnaissant « *un relèvement intellectuel de la nation et une large augmentation des effectifs », L'Enseignement français de la Révolution à nos jours*, Paris, Mouton, 1968, p. 70 et p. 7

[19] René Grevet, « Dieu ou la République ? La naissance d'une école primaire laïque (1792-1802) », *in* Jean-François Condette (éditeur), *Education, religion, laïcité (XVI^e^-XX^e^ s.) Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants,* Villeneuve d'Ascq, IRHiS-CEGES, 2010, p. 313

à la source de cette modernité l'idée que « *la liste des connaissances requises est sensiblement renforcée, et le niveau inférieur fixée par l'ordonnance de 1816 est nettement dépassé*. »[20] Les propos de Maurice Gontard résonnent comme un écho fidèle à ceux de François Jacquet-Francillon puisqu'il considère que la loi éponyme apparaît *« comme en contradiction avec la politique conservatrice que suivra ensuite le ministre Guizot* » et qu'elle constitue « *en quelque sorte, le legs du passé libéral de François Guizot, homme de progrès, avant le virage vers le conservatisme.* »[21]

Plus spécifiquement, le texte législatif de juin 1833 ouvrirait un nouveau chapitre de l'histoire de l'école puisqu'il tournerait officiellement la page de l'Ancien Régime scolaire. Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard estiment ainsi que « *les lois Guizot […] font sortir définitivement l'enseignement primaire de l'Ancien Régime pédagogique* »[22], opinion relayée par Rainer Riemenschneider, qui souligne que « *la loi Guizot de 1833 aura l'effet d'une véritable coupure puisqu'elle clôt un « Ancien Régime scolaire » désormais révolu pour ouvrir l'ère moderne de la législation scolaire.* »[23] Pierre Albertini et Dominique Borne convoquent quant à eux l'enquête diligentée par Guizot à l'automne-hiver 1833 sur l'ensemble du territoire, dans laquelle ils perçoivent « *la dernière photographie de l'école d'Ancien Régime.* »[24] Jean-Miguel Pire confirme aussi l'idée de basculement vers un nouvel ordre. Il estime qu' « *au plan symbolique comme au plan matériel, la loi Guizot fait basculer la politique éducative dans une ère radicalement nouvelle.* »[25] Enfin, André Chervel ajoute sa voix au chapitre en affirmant que « *c'est à partir des années 30 que les choses commencent à changer, que l'école commence à bouger* » et que « *sous la Monarchie de Juillet surtout, avec Guizot, c'est l'école moderne qui s'est peu à peu mise en place.* » [26]

Si cette sortie supposée de l'Ancien Régime scolaire a été affirmée à plusieurs reprises, en revanche, les modalités et les raisons qui ont amené à ce changement n'ont jamais été

[20] François Jacquet-Francillon, *Instituteurs avant la République,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1999, p. 27
[21] Maurice Gontard, « Guizot et l'instruction populaire. La loi du 28 juin 1833 », *op. cit.*, p. 49
[22] Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, BPI-Centre Pompidou/Fayard, 2ème édition, Paris, 2000, note 2 p. 223
[23] Rainer Riemenschneider, *« Diversités régionales et unité nationale en France au XIXe siècle : une relation problématique », in* Pierre Boutan, Philippe Martel, Georges Roques, *Enseigner la région: actes du colloque international, IUFM de Montpellier, 4 et 5 février 2000,* Paris, L'Harmattan, 2001, p. 70
[24] Pierre Albertini, Dominique Borne, *L'école en France du XIXe siècle à nos jours*, 4ème édition, Paris, Hachette, 2014, p. 58
[25] Jean-Miguel Pire, *Sociologie d'un volontarisme fondateur. Guizot et le gouvernement des esprits*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 105
[26] André Chervel, *op. cit*., p. 144 et p. 167

véritablement exposées par l'historiographie de l'école[27]. De fait, plusieurs questionnements émergent légitimement : quel héritage scolaire retient la loi Guizot ? S'inscrit-elle dans une continuité historique ou, au contraire, supporte-t-elle effectivement une politique de rupture ? Si tel est le cas, quelle représentation inédite du savoir promeut-elle ? Par corrélation, comment, du côté enseignant, accompagne-t-elle la formation d'une nouvelle identité professionnelle ? Au sujet des méthodes, institue-t-elle des pratiques pédagogiques et didactiques réellement fondatrices de l'école moderne ? Enfin, quel lien nouerait désormais l'instruction et le politique, lien que Guizot a synthétisé dans sa célèbre formule de « gouvernement des esprits » ?

Disons-le d'emblée, le déroulé de ces questions nous permettra d'incliner vers l'avènement d'évolutions, à la fois formelles, pédagogiques et idéologiques constitutives de notre école contemporaine. Néanmoins, ces évolutions porteront, avant tout, sur des principes touchant l'organisation de la classe, ce qui nous amènera par conséquent à parler d'une sortie *relative* de l'Ancien Régime scolaire. Ces « formes de modernité » naissantes, que l'on pourrait aussi qualifier de « pré-modernes », ou encore, selon l'expression de Pierre Giolitto, « *de tendances profondes de l'école contemporaine* »[28], seront ainsi essentiellement visibles dans la nouvelle configuration matérielle de l'école valorisée par les élites du gouvernement de Juillet et donc, dans une moindre mesure, dans la prescription pédagogique.

Pour apprécier ces changements, nous nous adosserons sur l'idée soutenue il y a quelques années par Gilles Rouet dans sa thèse sur *L'invention de l'école*, selon laquelle ce n'est pas tant l'école qui change que la forme scolaire qui connaît des variations. « *Il n'y a pas une école qui évoluerait mais des formes scolaires qui se succèdent* »[29], soutenait-il. Afin de mesurer les transformations opérées par la loi Guizot sur la forme scolaire alors en vigueur, notre thèse s'appuiera également sur les développements qu'a donnés Guy Vincent de ce concept dans plusieurs de ses ouvrages. Ceux-ci peuvent être lus sous la forme d'une étude diachronique de la notion, depuis sa naissance au XVII[e] jusqu'à nos jours.[30] Guy Vincent définissait d'ailleurs cette forme scolaire comme une organisation éducative caractérisée par

[27] Pierre Giolitto a consacré trois volumes à la genèse de la pédagogie de l'école primaire, mais en insistant surtout, de notre point de vue, sur la préparation de sa codification que réalisera Jules Ferry. Pierre Giolitto, *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879),* Grenoble, CRDP, 1980

[28] Pierre Giolitto, *Ibid.*

[29] Gilles Rouet, *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, p. 11

[30] Guy Vincent, *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980 ; Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994 ; Guy Vincent, *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004

« *la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant leur propre fin.* »[31]

Autrement dit, le concept définit un espace centré sur la classe, une temporalité propre à l'école, une organisation des savoirs confiée à un maître chargé d'enseigner à une classe composée d'élèves du même âge. Les finalités éducatives et de contenus, rapportées à une échelle de masse, sont définies à un niveau public en lien avec l'État, notamment au travers d'objets d'enseignement structurés autour d'un ensemble de disciplines scolaires.

Puisant dans la sociologie des formes sociales, et tenant compte des approfondissements dont a bénéficié la notion depuis trente ans, Guy Vincent fait l'hypothèse qu'il existe des configurations successives et évolutives de la forme scolaire, conditionnées par des changements politiques et religieux, même si, *in fine*, sa stabilité n'est pas foncièrement contestée :

« *aujourd'hui comme hier, des variantes, des variations, des alternatives, des contre-modèles s'ébauchent ou parfois même se construisent […] l'hypothèse est la suivante : du XVII^e^ siècle à nos jours, les avatars de la forme scolaire (y compris les dérives, résistances, contre-modèles évoqués) doivent être mis en relation avec les transformations politiques dans nos sociétés, plus exactement les transformations dans le politico-religieux - la naissance et le développement de l'Etat moderne.* »[32]

Dès lors, puisqu'il existe une politisation de la forme scolaire, et que les mutations qu'elle supporte relèvent de choix rationnels, liés à des contextes historiques, il importera de se demander à quel(s) dessein(s) répondent ces évolutions.

Concrètement, notre examen reposera prioritairement sur l'analyse de la théorie scolaire énoncée dans les nombreux ouvrages de l'époque, sur les questions liées à la prescription pédagogique, aux manuels, aux méthodes, et de façon plus générale aux conditions d'enseignement dans les écoles primaires. Nous essaierons de déterminer alors à quelles

[31] Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 39

32 Guy Vincent, *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004, p. 126

intentionnalités éducatives ces orientations théoriques, parfois simples capitalisations, parfois plus novatrices, répondent, et comment elles seront reprises par Guizot et ses collaborateurs.

Le concept de forme scolaire que nous convoquons dans cette analyse se révèle cependant, de notre point de vue, inopérant lorsqu'il s'agit de comprendre des évolutions structurelles qui dépassent le seuil de la classe. Il paraît impropre, notamment, à mesurer toutes les dimensions de cette tension naissante avec l'Ancien Régime scolaire. Or, les écoles primaires supérieures, innovation la plus visible et la plus immédiate de la loi, furent pensées comme une authentique réforme structurelle dans la mesure où elles étaient supposées occuper une place inédite, celle de l'instruction intermédiaire. De fait, leur positionnement sur l'échiquier scolaire était naturellement corrélé à une double problématique, celle de l'instruction primaire, et celle de l'instruction secondaire. Victor Cousin n'avait-il pas annoncé, dans son *Rapport sur l'état de l'instruction secondaire en Prusse* de l'année 1834, que « *c'est pour remplacer la mauvaise instruction secondaire que nous avons créé l'instruction primaire supérieure.* »[33] De la même façon, deux ans plus tard, François Guizot affirmera dans son projet sur la liberté de l'enseignement secondaire que « *la liberté de l'enseignement général et le développement de l'enseignement intermédiaire, c'était là les deux idées essentielles de mon projet de loi.* »[34] Notre étude devra en conséquence adopter un point de vue plus systémique, et atteindre un niveau « macro », susceptible d'évaluer les incidences sur l'organisation curriculaire alors en vigueur et de déterminer, après avoir interrogé les motivations sous-jacentes à ces créations, le nouveau rapport entretenu avec le cursus des études de l'Ancien Régime scolaire. Nous consacrerons donc une large partie de notre travail à l'étude de la naissance de ces « écoles du milieu », à leur modèle allemand revendiqué à l'époque, les *Bürgerschulen*, à leur fonctionnement, à leur programme, ou encore à leur recrutement, afin de cerner du mieux possible le sens de leur émergence dans le paysage scolaire.

Nous poursuivrons notre recherche jusqu'à la loi sur l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy du 25 juin 1865, lequel n'aurait été, à en croire la majorité des contemporains du ministre, et plus tard des historiens de l'école, que la simple continuité, sous un autre nom, de l'enseignement primaire supérieur créé sous la monarchie de Juillet. L'inauguration, par Guizot, d'un plan des études modifiant sensiblement l'économie générale du « système » éducatif, et que Duruy se serait attaché à prolonger, légitime dès lors l'amplitude temporelle

[33] Victor Cousin, *État de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, Paris, Levrault, 1834, p. 30
[34] François Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps,* Paris, Michel Lévy, 1860, T. III, p. 110

retenue pour notre thèse. Ce temps long permettra de jauger le nouveau tissage entretenu par ces deux « enseignements du milieu » avec l'Ancien Régime scolaire, de saisir par exemple les intentions communes aux deux hommes, mais aussi, possiblement, leurs divergences, de révéler en définitive d''autres enjeux (social, économique…) susceptibles de transcender la question de l'école.

Plan de la thèse

Notre problématique peut en définitive s'exprimer au travers de la question suivante : « La loi Guizot opère-t-elle une sortie de l'Ancien Régime scolaire ? Dans l'affirmative, selon quelles modalités et avec quelles finalités s'effectue cette évolution vers des formes d'organisation pédagogique plus modernes de l'école ? En quoi, enfin, et pourquoi, les écoles primaires supérieures et l'enseignement secondaire spécial ouvrent structurellement une brèche fondatrice dans le système d'études alors en usage ? »

Avant tout développement, il nous faut expliciter tout d'abord les deux concepts convoqués dans notre interrogation, celui d'« Ancien Régime scolaire » et celui de « modernité pédagogique » (le qualificatif étant pris dans son acception large), afin d'appréhender la relation dialectique qui les unit et permet seule d'accéder à une intelligibilité avant tout dialogique.

Car si l'idée de « modernité » est « *fille du XIX^e^ siècle* », comme l'affirmait récemment Christophe Charle dans l'un de ses ouvrages[35], et que le néologisme apparu autour des années 1830, les historiens sont désormais unanimes pour affirmer que l'espoir inédit qui l'entoura s'accompagna très rapidement de doutes et de craintes qui freinèrent les intentions émancipatrices à l'égard de traditions séculaires. Emmanuel Fureix et François Jarrige parlent ainsi des « *voies sinueuses de la modernisation* », terme qu'il convient d'« *utiliser avec une grande prudence* » depuis que les révisions apportés depuis trente ans ont retrouvé « *l'originalité des arrangements et compromis* » avec le passé.[36] Mettant en avant les contradictions d'un siècle constamment en tension avec l'idée de progrès, d'une époque qui a ouvert des possibles mais en a refermé d'autres, les deux historiens concluent significativement sur une « *modernité désenchantée* ». Il nous faudra donc tenir compte, dans

[35] Christophe Charle, *Discordance des temps. Une brève histoire de la modernité*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 6

[36] Emmanuel Fureix, François Jarrige, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e^ siècle français*, Paris, La Découverte, 2015, p. 49

le repérage de certains glissements vers une autre organisation scolaire, d'une « *survie de l'Ancien Régime* » selon l'expression parlante de Pierre Goubert[37].

Concernant, justement, cette école d'Ancien Régime, nous nous référerons, pour l'appréhender, aux traits qui sont communs aux établissements scolaires de l'Europe (Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie) jusqu'à la seconde moitié du XVIII[e] siècle, tels que les a arrêtés Benoît Mély dans son ouvrage *De la séparation des Églises et de l'École. Mise en perspective historique*, soit :

- Une préoccupation continue pour le salut de l'homme : le discours de l'Église rappelle que la finalité de la vie d'ici-bas est de préparer celle de l'« autre monde »
- Un enseignement strictement confessionnel, placé uniquement sous le catéchisme propre à chaque confession
- Une légitimation des hiérarchies sociales, et notamment celle du monarque, par l'enseignement doctrinal de l'Église dispensé en milieu scolaire [38]

Benoît Mély synthétise ces similitudes identitaires qui règnent au sein des différentes organisations éducatives européennes de l'Ancien Régime par « *une relation en quelque sorte organique entre une confession unique et un État dans un territoire donné. L'État, en arrière-plan dans le champ éducatif […] n'en garantit pas moins le monopole éducatif de l'Église concernée […] tandis que celle-ci en retour lui assure, à travers l'enseignement indissolublement profane et religieux qu'elle organise, le bénéfice politique de la légitimation de son autorité par la religion.* »[39] Nous compléterons cette définition par deux autres traits hégémoniques qui semblent absents dans ce tableau de l'école décrite par B. Mély : l'autorité de l'enseignement des Humanités dans les classes du secondaire, et la pratique d'une discipline très stricte dans les écoles.

Pour saisir le second concept, celui, polymorphe et très complexe, de « modernité pédagogique », nous avons tenté de repérer son apparition dans l'historiographie de l'école. Il semble collégialement admis, à suivre Marcel Gauchet [40], Philippe Raynaud et Paul Thibaud [41] notamment, que l'idée remonte à la naissance de l'Éducation Nouvelle dans les années 1910-1920. Néanmoins, Pierre Kahn a posé, récemment, la question en des termes nouveaux

[37] Pierre Goubert, *L'Ancien Régime : les pouvoirs*, Paris, Armand Colin, 1969
[38] Benoît Mély, *De la séparation des Églises et de l'École. Mise en perspective historique*, Lausanne, Éditions Pages deux, 2004, pp. 69-71
[39] *Ibid.*, p. 71
[40] Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002
[41] Philippe Raynaud et Paul Thibaud, *La fin de l'école Républicaine,* Paris, Calmann-Lévy, 1990

et avancé une interprétation différente. De son point de vue, cette « modernité pédagogique » a une histoire intellectuelle qui procède de l'école de Jules Ferry, voire de celle de Victor Duruy et d'Octave Gréard. Et il en donne la définition suivante : « *constellation d'idées liées à l'irruption de l'individualisme démocratique dans l'école, lorsqu'il s'agit de retrouver, derrière l'élève dont il faut comprendre les problèmes, les aspirations, les stratégies cognitives particulières, les centres d'intérêt, les besoins, et dont il faut se proposer non seulement l'instruction mais aussi une certaine forme d'épanouissement.* »[42] Nous proposerons, à notre tour, une apparition plus ancienne encore du concept et alléguerons, dans le droit fil des historiens qui convoquent la thèse d'une sortie de l'Ancien Régime scolaire cités plus haut, que Guizot en jette les bases, tout au moins si l'on s'en tient à la définition que nous proposons de cette « modernité pédagogique »: mise en place officielle des structures de l'enseignement primaire, de la professionnalisation des maîtres, des contenus d'enseignement, de formes didactiques et d'outils scolaires appelés à devenir des éléments invariants de l'école contemporaine.

Si Pierre Giolitto semble corroborer notre intuition lorsqu'il affirme que très tôt, autour des années 1815-1820,' « *certains signes indiquent qu'un mouvement de rénovation des méthodes pédagogiques est en gestation »*[43], plus largement, l'hypothèse d'une généalogie de la modernité pédagogique qui se profilerait dès les premières décennies du XIX[e] siècle tendrait à être confirmée par les hommes de la III[e] République eux-mêmes, à travers la valorisation, dans le *Dictionnaire pédagogique* de Buisson, du Père Girard et de Pestalozzi[44], deux des pédagogues européens les plus admirés par les élites de la monarchie de Juillet.

Le cadre conceptuel de notre étude désormais défini, nous pouvons maintenant en présenter l'architecture. Le déficit d'études sur les origines de la loi de 1833, mentionné en ouverture, n'a pas permis, de notre point de vue, de rendre au texte son indispensable historicité, outil heuristique dont le sous-développement interprétatif en a limité considérablement le sens. Plus précisément, l'historiographie ne semble pas avoir tenu assez compte des catégories

[42] Pierre Kahn, « La tradition de la modernité : éléments pour une histoire des discours pédagogiques », *in* Henri Peyronnie et Alain Vergnoux (dir.), *Éducation et longue durée, Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005)*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2007, pp. 184-185

[43] Pierre Giolitto, *op. cit.*, p. 255

[44] Laurence Loeffel explique que le Père Girard occupe dans le *Dictionnaire* « *une place de choix dans l'histoire du combat anticlérical et dans la généalogie de la modernité pédagogique* », « Conversion laïque, présence religieuse et religiosité dans le Dictionnaire de pédagogie », *in L''école de la Troisième République en questions…, op. cit.,* p. 136 ; Dominique Ottavi mentionne que « *la modernité pédagogique était de mise dans le Dictionnaire ; mais la modernité en 1887, c'était la doctrine de Pestalozzi* », « Roger Cousinet et la société enfantine », *in* Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, 2[ème] édition, Berne, Peter Lang, 2007, p. 134

mentales structurantes de l'époque, de ses logiques particulières de pensée et d'appréhension du monde.

C'est pourquoi une première partie de notre thèse se donnera pour ambition de proposer une relecture pluridisciplinaire de la genèse de la Guizot, sous trois angles, généalogique, politique et philosophique :

- Généalogique : ce premier moment permettra de revenir sur la longue marche textuelle qui a conduit à la législation scolaire de 1833. Nous postulerons que le ministre n'a fait qu'enrichir l'un des cinq projets sur l'instruction primaire conçus entre 1830 et 1832, le projet Montalivet de 1831. Nous verrons que l'apport du philosophe Victor Cousin fut décisif, et que celui-ci suppléera Guizot, tombé gravement malade, dans l'écriture de la loi.
- Politique : nous poursuivrons ce travail génétique en montrant que la loi s'appuie sur une organisation administrative modernisée, issue de deux réformes territoriales essentielles, celles du 21 mars 1831 sur l'élection des conseillers municipaux, et celle du 22 juin 1833 sur l'élection des conseillers généraux et d'arrondissement, votée six jours avant le texte de Guizot. L'adéquation recherchée entre les lois municipales et départementales et la loi du 28 juin 1833, qui apparut aux yeux des contemporains comme une condition nécessaire au succès de la loi scolaire, a paradoxalement été ignorée jusqu'à maintenant.
- Philosophique : plus étonnant peut-être, le dernier temps de relecture de la loi éclairera ce qui, selon nous, en constitue l'essence même, sa relation avec l'éclectisme de Victor Cousin. La philosophie cousinienne s'affirmera comme le mode de saisie privilégiée du système scolaire « décentralisé » de Guizot. Elle proposera un modèle philosophico-politique où chaque entité aura un rôle à jouer dans une organisation scolaire primaire à valeur homéostatique, c'est-à-dire fondée sur l'équilibre des forces en présence.

Nous conclurons cette première partie en interrogeant la notion d'État éducateur que l'historiographie de l'école fait en grande partie coïncider avec la loi du 28 juin. Nous arguerons que le texte législatif n'en recouvre que certaines modalités, primitives, toutes submergées à l'époque par la prééminence d'un fonctionnement local de l'école. L'initiative locale a été stimulée précocement, parce que jugée plus à même de s'adapter aux réalités de terrain et de satisfaire à des besoins de formations variées.

La deuxième partie de notre travail s'intéressera à la nature pédagogique de la loi Guizot. Nous questionnerons cette sortie avancée de l'Ancien Régime scolaire à travers l'analyse du programme institutionnel, des méthodes, des manuels ou des formes sociales d'enseignement, et tenterons de saisir les variations opérées sur la forme scolaire alors en vigueur.

La troisième partie de notre thèse posera que l'époque offrait déjà, à un niveau européen, un double modèle conceptualisé d'un autre régime scolaire, que Guizot, dans notre hypothèse, s'appropriera. Il s'agit tout d'abord du projet sur l'enseignement primaire suisse de 1798 du ministre Stapfer, dans lequel le doctrinaire puisera des contenus et une méthode d'application pour sa loi. Puis du système d'instruction prussien, dont Victor Cousin fera l'éloge et duquel il importera les *Bürgerschulen* sur le territoire français. Le temps long que nous passerons au-delà des frontières permettra ainsi de saisir les problématiques de la législation Guizot dans toutes leurs extensions. L'influence suisse et prussienne prouvera que la législation de 1833 participe pleinement de cette « *Europe pédagogique* » [45] dont parle Loïc Chalmel et de la réalisation d'« *un socle interculturel de la pédagogie »,* mis au grand jour récemment par Alexandre Fontaine[46]. Au-delà de la question scolaire, les deux pays avaient l'avantage d'offrir des structures politiques susceptibles de répondre aux besoins de stabilité du régime de Louis-Philippe. Pour terminer cette troisième partie, l'élévation vers la pensée de Hegel, admiré par Cousin et par les élites gouvernementales françaises, sera un mouvement exigé pour comprendre véritablement toute la portée du voyage en Prusse, lors de l'été 1831, de Victor Cousin, héraut d'une nation française en quête d'une nouvelle philosophie.

Dans la quatrième partie, nous essaierons de comprendre comment le changement de structure réalisé à travers les écoles primaires supérieures a remanié de manière plus marquée l'organisation de l'école alors prépondérante. Avant d'évaluer la portée idéologique de cette inflexion, il importera d'opérer un travail archéologique sur l'idée d'enseignement intermédiaire, qui était loin d'être nouvelle à l'époque, puis d'instruire le *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* de Victor Cousin, source reconnue des nouvelles « écoles du milieu » de Guizot, et d'étudier enfin le transfert culturel à l'œuvre entre les *Bürgeschulen* prussiennes et les écoles primaires supérieures afin de proposer une définition « française » de ces écoles. Nous verrons que

[45] Loïc Chalmel, *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF, 1999, p. 25

[46] Alexandre Fontaine, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894),* Thèse de doctorat, Université de Fribourg / Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, 2013, p. 11. L'auteur avance que « *la pédagogie moderne se construit de manière collective dès le début du XVIII^e siècle, à partir d'un socle interculturel et donc commun aux futures « nations » européennes* », p. 24

malgré des débuts difficiles elles se mettront progressivement en place, selon des modalités très diverses. Puis nous mettrons en lumière les efforts menés de longue date par deux hommes en faveur de l'enseignement intermédiaire, Ambroise Rendu et Saint-Marc Girardin, pour donner vie à ces écoles, en détournant le projet initial de Cousin et Guizot, et en annonçant, par leur choix, l'enseignement secondaire spécial de Duruy. Une ambition commune animait cependant l'ensemble des administrateurs de l'école : promouvoir les écoles primaires supérieures pour sauver l'enseignement secondaire classique.

La dernière partie de notre travail sera consacrée à l'évolution de ces écoles primaires supérieures jusqu'à la loi sur l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy. Nous exposerons dans un premier moment les motifs qui ont conduit à la « disparition » de ces écoles décrétée par la loi Falloux, puis nous interrogerons la filiation souvent avancée entre enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire spécial puisqu'à première vue une communauté d'intentions rapprochait les deux entités scolaires. Nous aurons alors le recul historique nécessaire pour à la fois mesurer la portée et le sens de la réforme structurelle née sous Guizot et prolongée jusqu'au Second Empire, et établir si elle renforce ou au contraire desserre le lien qui unit l'école à l'Ancien Régime scolaire.

Méthode

Comme évoqué précédemment, la loi Guizot n'a guère retenu, en tant qu'objet d'étude, l'attention des historiens de l'école. Le déficit de recherches est plus prononcé encore du côté des écoles primaires supérieures de la monarchie de Juillet, qui n'ont donné lieu qu'à de très rares articles, mais pas, à notre connaissance, à d'ouvrages spécifiques. L'enseignement primaire supérieur de la III^{e} République a eu droit en revanche à davantage d'intérêt, sans que cela « *ait réussi à briser tout à fait le mur de l'indifférence* »[47] qui semble entourer l'instruction intermédiaire.

Ce constat nous a demandé en conséquence d'opérer un lourd travail de défrichement, aux archives nationales de France notamment, d'une matière scolaire parfois totalement inexploitée.

Concernant le périmètre d'étude de la loi elle-même, une entrée temporelle a été privilégiée, le créneau 1831-1836, propice à étudier l'affleurement puis l'exécution immédiate du texte.

[47] Gérard Bodé et Philippe Savoie, « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessités et limites », *Histoire de l'éducation*, 1995, vol. 66, p. 6

Les cartons des archives nationales relatifs à l'application de la législation du 28 juin ont été consultés dans leur intégralité. A la suite, tous les cartons contenant les archives sur les écoles primaires supérieures ont également été exploités, et la décennie 1840-1850, moment où l'implantation des nouvelles écoles sur le territoire français est la plus marquée et où la documentation est la plus fournie, a davantage retenu notre attention. Enfin, la période 1862-1870 a été privilégiée pour l'exploitation des fonds sur l'enseignement secondaire spécial.

Pour terminer, nous avons consulté également les archives personnelles de François Guizot, de Victor Cousin et du Père Girard, ainsi que les archives départementales du Bas-Rhin et celles de l'État de Fribourg en Suisse.

Parallèlement à ces recherches archivistiques, la littérature pédagogique s'étalant de la Restauration (1815) à la fin du Second Empire (1870) a nourri de façon décisive notre thèse. Deux sources ont été priorisées : le *Manuel général de l'Instruction primaire* et le *Journal général de l'instruction publique*. Sur un versant plus moderne, la revue d'*Histoire de l'éducation* s'est bien entendu avérée indispensable. La dimension européenne de la loi nous a conduits aussi à exploiter diverses ressources étrangères. Parmi celles-ci, les revues suisses *L'Éducateur* et *L'annuaire de l'instruction publique en Suisse* se sont révélées être une base extrêmement précieuse.

Enfin, la consultation de la législation juridique et administrative de l'école (*La législation sur l'instruction primaire* d'Octave Gréard**,** les *Bulletins des lois…)* a permis, sur la même période, d'avoir accès aux nombreux textes de loi parus dans l'enseignement primaire et secondaire.

PREMIÈRE PARTIE
FAIRE ÉMERGER UNE ORGANISATION SCOLAIRE

Chapitre 1 : La loi Guizot, ou l'écriture en miroir

1.1 La loi du 28 juin 1833 et les précédents projets sur l'Instruction publique

Nous l'avons dit dans l'introduction, l'historiographie de l'école fait de la loi Guizot la création officielle de l'école primaire française. Cette reconnaissance, légitime, n'occulte pas pour autant le travail « civilisateur » à l'œuvre depuis la Restauration, qui a permis de lever de nombreuses écoles sur le territoire français bien avant l'année 1833. Guizot n'a d'ailleurs eu de cesse de rappeler la dimension continuiste de sa loi, concédant que « « *nous avons pensé qu'en matière d'instruction publique surtout, il s'agit plutôt de régulariser et d'améliorer ce qui existe que de détruire pour inventer et renouveler sur la foi de théories hasardeuses.* »[48]

L'année 1828 peut à ce titre être considérée comme la relance officielle de l'idée d'école primaire, dont l'acte de naissance officieux remonte à l'ordonnance du 29 février 1816[49]. Des raisons politiques, principalement, expliquent ce nouveau départ : la chute, en janvier, du premier ministre Villèle amène au pouvoir un courant plus libéral, qui prend la suite de sept années de conservatisme d'un gouvernement ultra qui a consacré le triomphe du clergé et banni toutes les avancées révolutionnaires. Sur le plan scolaire, Villèle avait pris des mesures autoritaires à l'encontre de l'Université, qui aboutirent à l'épuration d'une partie importante de ses membres, dont Guizot et Cousin. Sous la férule de Frayssinous, Grand Maître de l'Université et président du Conseil royal de l'Instruction publique, l'enseignement primaire fut remis aux mains des évêques et le développement des petits séminaires soutenu.

L'arrivée du ministre Martignac en 1828 marque les prémices d'un changement. Guizot et Cousin retrouvent voix au chapitre, et c'est à partir de cette date que Vatimesnil, nouveau ministre de l'Instruction publique, assisté de Cuvier, Guéneau de Mussy et Rendu, lance la longue marche textuelle qui conduira à la loi Guizot. Et la production législative est pour le moins conséquente : pas moins de 26 textes de nature diverse (ordonnances, circulaires,

[48] François Guizot, « Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction primaire », Chambre des députés, 2 janvier 1833, *in Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les chambres de 1819 à 1848 par M. Guizot*, T. II, Paris, Michel Lévy Frères, 1863, p. 19

[49] « Ordonnance royale concernant l'instruction primaire », 29 février 1816, Octave Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, T.I, Paris, Charles de Mourgues Frères, 1847, p. 84 et suivantes

décisions, arrêtés, programmes)[50], portant sur l'organisation générale de l'instruction primaire, sépareront la circulaire du 21 avril 1828 qui inaugure la parole scolaire officielle de Vatimesnil, de la première circulaire de Guizot du 17 octobre 1832. Les propos de ce dernier lors de l'exposé des motifs en janvier 1833 sont riches de cet héritage discursif mais aussi empirique: « *L'expérience est notre guide. C'est elle seule que nous voulons suivre et que nous avons constamment suivie. Les principes et les procédés employés dans cette loi nous ont été fournis par les faits : elle ne contient pas un seul article organique qui déjà n'ait été heureusement mis en pratique.* »[51]

Effectivement, il n'est pas possible de passer sous silence les projets sur l'Instruction publique qui ont précédé le vote de la loi du 28 juin. Le tableau de la page suivante, qui offre une comparaison des cinq textes qui se sont succédés entre 1830 et 1832, depuis celui de Guernon-Ranville jusqu'à celui d'Eschassériaux, le démontre avec limpidité. Comme on peut le voir, de nombreuses mesures présentes dans ces projets seront naturellement reprises dans le texte de juin 1833.

C'est dans le projet Montalivet, auquel Cuvier et Rendu ont participé, et qui a bénéficié des idées importées d'Allemagne par Cousin[52], que l'on retrouve le plus de similitudes avec la loi Guizot (16), suivi du projet Barthe (15), du projet Daunou (14), du projet Las Cases (11) et du projet Guernon-Ranville (7).

A la lecture de ces tableaux, il apparaît de façon évidente qu'au moment du vote de la loi Guizot, un accord était acquis autour d'un socle de mesures portant sur l'organisation générale de l'école, la liberté de l'enseignement, la formation des enseignants, le traitement de l'instituteur. Les discussions étaient manifestement plus vives au sujet de la place de l'instruction religieuse dans les programmes ou sur la nature des comités de surveillance. Il est donc indéniable que la loi du 28 juin s'inscrit dans une certaine continuité idéologique, qui au-delà des projets récents, remonte originellement à l'ordonnance du 29 février 1816.

[50] Circulaire du Ministre de l'Instruction publique concernant l'organisation , l'établissement et l'entretien des Classes normales primaires (24 mars 1829), Ordonnance concernant les moyens de pourvoir aux besoins de l'Instruction primaire (14 février 1830), Ordonnance qui nomme une Commission chargée de réviser les lois, décrets et ordonnances sur l'Instruction publique, et de préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement (3 février 1831), Ordonnance concernant l'établissement d'une Ecole normale primaire à Paris (11 mars 1831),Décision portant qu'il sera établi à Paris une Commission chargée d'examiner et de réviser les ouvrages destinés à l'enseignement primaire et une bibliothèque centrale où ces ouvrages seront déposés (12 août 1832)

[51] François Guizot, *« Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction primaire », op. cit.*, p. 18

[52] Projet que nous étudierons dans la partie consacrée aux écoles primaires supérieures

Tableau comparatif des cinq projets sur l'instruction primaire déposés entre 1830 et 1832

	Gratuité indigents	Traitement instituteur	Certificat Moralité	Certificat Capacité	Écoles publiques / Écoles privées	Réunion communes
Guernon R	X	X				X
Barthe	X	X	X	X	X	X
Montalivet	X	X	X		X	
Las Cases	X	X	X	X	X	X
Eschassériaux	X	X	X	X	X	X

	Local pour instituteur	Liberté enseignement	Rétribution supplémentaire instituteur	Vote centime conseil général	Enseignement Filles	École modèle
Guernon R				X		X
Barthe	X	X	X		X	X
Montalivet	X	X	X	X	X	
Las Cases		X		X		
Eschassériaux	X		X		X	X

	Comité arrondissement	Contrôle de l'école par l'État	Vote centime commune	École normale	Vote centime État	Recours administratif instituteur
Guernon R					X	
Barthe	X				X	X
Montalivet	X	X	X	X		X
Las Cases				X		
Eschassériaux		X	X			

	Retraite instituteur	Instruction religieuse	Extension des programmes	Comité local	Respect diversité Religion	Comité cantonal
Guernon R	X					
Barthe		X	X			
Montalivet		X		X		
Las Cases	X				X	
Eschassériaux			X			X

L'analyse plus détaillée de ces divers textes permettra d'avoir une vraie photographie des différents idéaux scolaires existant à cette époque.

A cet égard, le premier numéro du *Manuel général de l'instruction primaire*, en date de novembre-décembre 1832, établit une collation de trois de ces projets, ceux de Las Cases, Eschassériaux et Montalivet, dans la perspective d'une comparaison avec le nouveau projet défendu par Guizot à la chambre des députés le 2 janvier 1833, que le journal publie à la suite.

Le *Manuel général* oriente dès le début de l'article sa réflexion vers un contenu historique : tous les projets défendus jusque-là ont amené progressivement l'opinion publique vers

davantage de vérité, vers des principes plus affirmés. Désormais « *plus pure* », l'opinion publique « *s'est éclairée, sa marche est sûre aujourd'hui. A chaque projet nouveau se révèle davantage la vérité de ce grand fait.* » L'histoire est donc source de progrès, rendant plus accrue encore la « *nécessité absolue* » [53] d'une législation scolaire.

Sur les contenus, le *Manuel* insiste sur la pertinence du nouveau projet gouvernemental quant aux éléments de la langue, là où les autres projets n'évoquaient que l'écriture ou la lecture : « *l'étude de la langue française est tout à fait nécessaire dans les lieux où des dialectes provinciaux et même des langages étrangers se sont conservés.* »[54]

Si l'absence de l'Université est reprochée dans le projet Las Cases, les différences les plus saillantes portent essentiellement sur deux points. Tout d'abord sur la reconnaissance des établissements privés : « *c'est ici qu'est le titre le plus défectueux dans les anciens projets. Ils manquent tous d'une franchise complète ; ils ne définissent pas, ils ne mentionnent pas la question vitale, la liberté de l'enseignement.* »[55]

Puis sur la certification des maîtres et les comités de surveillance : « *ce qui distingue surtout les différents projets, ce sont les dispositions qu'ils établissent pour l'examen des maîtres et la surveillance des écoles* ».[56] Le monopole octroyé au conseil général dans l'examen des maîtres et la délivrance des brevets du projet Las Cases sont ainsi rejetés.

Sur la surveillance des écoles libres, les projets précédents sont taxés d'« *incomplets* »[57] par manque d'une organisation régulière d'examens. De plus, ces écoles sont l'objet d'une surveillance plus lâche que les écoles publiques : ainsi, à propos de Las Cases et Montalivet, le *Manuel* regrette que ceux-ci « *s'accordent à faire plus forte l'action des comités sur ces écoles [communales] que sur les écoles libres.* »[58] La constitution d'un conseil local de surveillance est également l'objet de critiques sur sa composition (présence du curé notamment) mais aussi sur sa légitimité : « *il faut choisir entre les comités et les conseils locaux, ou définir le plus nettement qu'il est possible de le faire les attributions des uns et des autres.* »[59]

[53] *Manuel général*, n°1, novembre-décembre 1832, p. 11
[54] *Ibid*, p. 12
[55] *Ibid*, p. 16
[56] *Ibid*
[57] *Ibid*, p. 17
[58] *Ibid*, p. 17
[59] *Ibid*, p. 20

« *On le voit,* conclut le *Manuel, la loi nouvelle trouve dans les deux projets que nous venons d'examiner de précieux antécédens ; en tenant compte des avantages de l'une et de l'autre, mais surtout du progrès de nos idées et de l'intelligence plus pure que nous avons aujourd'hui des besoins du pays, elle donnera, comme l'a dit le ministre, une impulsion vive et décisive à l'instruction populaire.* »[60]

Ce qui ressort avec le plus d'évidence dans cette présentation des projets Las Cases, Eschassériaux et Montalivet dans leur rapport à la future loi Guizot, c'est avant tout l'absence, jugée néfaste, de l'Université, autrement dit de l'État, et la tiédeur du positionnement des deux premiers projets sur la liberté d'enseignement.

Si l'on s'intéresse désormais aux traits communs qui ressortent des cinq projets sur l'Instruction primaire, il s'avère que deux textes sont très proches de la loi Guizot, celui de Barthe du 20 janvier 1831 et celui de Montalivet du 24 octobre 1831. Cette analogie de contenu amènera le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson à écrire que le projet Barthe *« contient déjà en germe la célèbre loi de 1833 »* et que dans celui de Montalivet « *on y trouve déjà presque toutes les dispositions essentielles de la loi de 1833, dont il ne diffère que sur un petit nombre de points. »*[61] Or, il apparaît, après une lecture attentive, que le texte de Montalivet n'est que la réécriture quasi-fidèle de celui de Barthe, ce qui n'étonne guère au regard du temps réduit qui les sépare, huit mois, et de l'identité de ses auteurs, dans les deux cas les membres du Conseil royal de l'Instruction publique.

Indéniablement, la loi Guizot ne prend sens que dans ce jeu de miroirs textuels. Un travail de critique génétique s'impose donc, qui permet de faire émerger la première source de la loi Guizot, le projet Barthe du 20 janvier 1831, dont il convient de rappeler qu'il fut le premier écrit élaboré sur la matière par le gouvernement de Juillet. La présentation du texte à la Chambre, qui n'intervient que 23 jours après la nomination du nouveau ministre de l'Instruction publique, laisse à penser que la rédaction du document fut antérieure à sa prise de fonction, et que le contenu en est sorti des esprits composant le Conseil royal de l'Instruction publique.

Le projet Barthe voulait ménager tous les partis. Dans ses grandes lignes, il proclamait la liberté de l'enseignement, la municipalisation de l'école et la laïcisation de la surveillance des

[60] *Ibid*
[61] Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911

écoles dans les conseils d'arrondissement. Le texte ne donna satisfaction à personne puisque les libéraux, qui souhaitaient avoir la mainmise sur l'Instruction publique, durent composer avec l'Université, qui organisait les examens de recrutement et nommait une partie des membres des comités. Quant à l'Église, le projet la privait de la plupart de ses droits, notamment dans le domaine du contrôle des écoles où elle était totalement absente.

1.2 Un texte source: le projet Montalivet

A la suite de cette présentation du projet Barthe**,** qui ne reçut pas l'accueil espéré, le cabinet Laffitte publia en février 1831 une ordonnance royale qui nomma une commission « *chargée de la révision des lois, décrets et, ordonnances concernant l'Instruction publique ; elle préparera un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la Charte constitutionnelle* ».[62]

Sans être initialement membre officiel de cette commission, qui comprenait entre autres Cuvier, Daunou, Vatimesnil ou Rémusat, Victor Cousin en faisait partie intégrante puisqu'il fut envoyé en Allemagne par le ministre Montalivet afin d'y étudier le système scolaire des états germaniques, et plus particulièrement celui en vigueur en Prusse. Les travaux de ladite commission débutèrent le 13 mars. Cousin initia son voyage le 5 juin et revint en France à la fin du mois de juillet. Le projet de loi Montalivet fut présenté le 24 octobre, en même temps que celui d'Emmanuel de Las Cases au nom de la *Société pour l'instruction élémentaire.*

Lors de la session à la Chambre des députés, le ministre insista dans l'exposé des motifs sur deux questions principales, l'obligation scolaire et la liberté d'enseignement. Sans surprise, le principe d'une imposition de l'école auprès des parents fut repoussé, la commission de travail ayant jugé que la France n'était pas encore prête à franchir le pas que l'Allemagne avait accompli. En revanche, le second principe apparaissait comme une dette à l'égard de la Charte de 1830 qui, pour rappel, avait promis l'idée de libre concurrence entre les écoles, et à la rédaction de laquelle Guizot avait contribué.

Le projet Montalivet consacrait les pouvoirs de l'Université, imposait aux communes la charge de l'enseignement public, et rétablissait le contrôle ecclésiastique sur l'école. Il créait un comité local composé du maire, du curé ou pasteur, et de trois conseillers municipaux. Les attributions du comité d'arrondissement étaient élargies (nomination et suspension des

[62] « Ordonnance du Roi qui crée une commission chargée de réviser les lois et règlemens sur l'instruction publique »,3 février 1831, art. 2, *in* J.B. Duvergier, *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlemens et avis du Conseil-d'Etat*, Volume 31, Paris, A. Guyot, 1831, p. 99

maîtres, assurance de l'enseignement pour les élève indigents…). La législation prévoyait enfin des sanctions pour les communes refusant d'ouvrir une école.

Le texte comprenait quatre entrées, qui seront très exactement reprises, malgré un ordre différent, par la loi Guizot, et développées dans un nombre d'articles également à peu près équivalent (respectivement 27 et 25 articles).

Comparaison des titres du projet de loi Montalivet et de la loi Guizot

PROJET DE LOI MONTALIVET	**LOI GUIZOT**
Titre I Disposition générale (énoncé des matières)	*Titre I* De l'Instruction primaire et de son objet
Titre II Des Comités d'Instruction primaire	*Titre II* Des Ecoles primaires privées
Titre III Des écoles primaires privées	*Titre III* Des Ecoles primaires publiques
Titre IV Ecoles primaires communales	*Titre IV* Des autorités préposées à l'Instruction primaire

Le projet du 24 octobre 1831 supporte la même ambition « pacificatrice » qu'affichera la loi Guizot, comme le démontre la conclusion de l'exposé des motifs qui appelait déjà à une « *trêve du peuple qui nous reposera un moment des luttes animées ou des dissentimens systématiques.* »[63] Assurément, le texte est nourri par les observations de Victor Cousin consignées dans son *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Ainsi, il est proposé, comme outre-Rhin, que la rétribution mensuelle due aux maîtres soit perçue sous les mêmes règles que les contributions publiques. Le projet de loi établit de manière identique un conseil local de surveillance de l'école, toujours sur le modèle allemand. En revanche, le texte présenté par Montalivet ne mentionne à aucun moment les écoles primaires supérieures, pourtant objet de toutes les attentions de la part de Cousin lors de son séjour allemand.

L'empreinte de Georges Cuvier, nommé rapporteur du projet de loi, y fut prépondérante, et ce n'est pas un hasard si Montalivet dans son exposé des motifs avance que « *l'existence de l'instruction primaire ne date en France, avec quelques conditions de durée et de progrès, que de 1816* »[64] puisqu'on sait que le célèbre naturaliste avait été l'un des signataires de l'ordonnance du 29 février 1816. Autour des années 1930, l'historien Jean Poirier faisait

[63] *Procès-verbaux des séances de la chambre des députés, session de 1831*, T. II, Paris, A. Henry, p. 311
[64] *Ibid.,* p. 304

d'ailleurs de Cuvier le principal artisan du projet Montalivet, percevant même dans le texte de 1831 l'annonce du contenu de la future loi Guizot :

« *Enfin il élabora un nouveau projet de loi sur l'ensemble de l'instruction publique, faisant une place -aussi petite que possible- à la liberté d'enseignement. Il y établissait d'abord la suprématie de l'enseignement officiel soutenu par l'État, les départements et les communes. Il laissait en blanc le titre relatif à l'instruction primaire, avec cette mention grosse de signification : « le projet de loi déjà préparé », - le projet qui deviendra la loi Guizot en 1833.* »[65]

Au vu de l'influence visiblement capitale du baron Cuvier, nous émettons l'hypothèse que ce-dernier ne fut pas favorable, dans le projet Montalivet, à la création en France des écoles primaires supérieures que son collègue Victor Cousin avait observées en Allemagne et réclamait pour la France. Le fonctionnement des écoles primaires bourgeoises que le scientifique découvrit lors de son voyage en Hollande en 1811 lui avait en effet paru extrêmement nocif pour la formation de la jeunesse. Ces établissements n'étaient selon lui que des « *écoles incomplètes et mutilées* », privant les élèves d'une instruction générale et les soustrayant « *à la surveillance du gouvernement.* »[66]

Ce positionnement très ferme de Cuvier expliquerait donc l'absence de ces écoles dans le projet de 1831, mais éclairerait également les propos lourds de sens de Cousin lorsque celui-ci revint quelques années plus tard dans ses écrits sur la création du primaire supérieur en France :

« On voit quelle importance j'attachais, dès 1831, à la fondation d'une instruction intermédiaire entre les écoles primaires proprement dites et nos collèges ; et j'insistai vivement pour que cette instruction intermédiaire fût établie dans la loi sous le nom même qui lui appartient, qui l'explique à tous les esprits, et pouvant plaire à la vanité des familles, en substituant à nos collèges des établissements d'un ordre distingué, et qu'il était impossible de confondre avec les écoles élémentaires. Mais tout le monde ne fut pas de cet avis, et je dois

[65] Jean Poirier, « Georges Cuvier second fondateur de l'Université », *La revue de Paris*, T. IV, Juillet-Août 1932, Paris, Bureaux de la revue de Paris, 1932, p. 114

[66] Cuvier et Nöel, *Première partie du rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*, 2ème édition, La Haye, 1818, p. 55

remercier publiquement M. Guizot d'avoir eu le courage de déposer au moins dans la loi un germe que le temps et des soins habiles peuvent développer. »[67]

Georges Cuvier décède le 13 mai 1832, ce qui, dans notre hypothèse, rend alors possible l'introduction des écoles primaires supérieures dans la loi Guizot, la seule grande nouveauté par rapport au projet Montalivet. Les autres modifications restèrent en effet à la marge : il convient simplement de relever le changement, relatif, dans la composition des comités d'arrondissement et des comités locaux, ainsi que de certaines de leurs attributions (nomination des instituteurs à la charge des comités d'arrondissement, composition des membres des comités locaux). Sur le versant financier, l'imposition spéciale des communes et départements fut également revue, et la caisse d'épargne et de prévoyance remplaça la pension de retraite garantie aux instituteurs prévue par Montalivet. Enfin, l'entretien d'une école normale devint obligatoire dans la loi Guizot alors qu'elle relevait de la bonne volonté des départements dans le projet de 1831, autre signe vraisemblable du changement d'opinion de Cuvier devant ce type de formation professionnelle.[68]

Autrement dit, François Guizot n'a fait que reprendre un texte écrit deux ans auparavant, le complétant essentiellement par l'obligation d'ouverture des écoles normales, l'instauration de la liberté d'enseignement et la création des écoles primaires supérieures. Cela ne signifie pas qu'il se soit désintéressé du projet de loi scolaire, puisque des témoignages d'époque ont souligné son intérêt pour son nouveau ministère. Si Guizot s'est essentiellement appuyé sur le texte de Montalivet, outre qu'il soit à la fois une émanation de l'esprit universitaire et une production de ses fidèles amis, cela relève, de notre point de vue, de deux explications principales: la situation politique de l'époque, extrêmement sensible aux évènements contestataires du mois de juin 1832, qui le contraignirent à consacrer la plupart de son temps à la nouvelle session parlementaire prévue au mois de novembre, et la maladie grave dont il fut

[67] Victor Cousin, *Œuvres de M. Victor Cousin. Instruction publique*, T. I, Paris, Pagnerre, 1850, pp. 173-174

[68] Cousin écrira : « *De là l'idée des écoles normales primaires. Cette idée a partout prévalu en Allemagne ; mais elle n'avait pas encore pénétré en Hollande, quand M. Cuvier fit son inspection et son rapport. Aussi, sans repousser absolument les écoles normales primaires, mon illustre collègue au Conseil Royal de l'instruction publique les redoutait un peu, et il leur préférait l'ancienne et judicieuse pratique dont il avait vu de si bons résultats en 1811* » (*De l'instruction publique en Hollande*, T. I, Bruxelles, Société belge de librairie, 1838, p. 37) Cuvier avait effectivement confié dans son rapport qu'« *on a eu besoins ni de classes normales, les séminaires pour les maîtres d'écoles, ni d'aucun des moyens dispendieux ou compliqués imaginés en d'autres pays . C'est dans les écoles primaires elles-mêmes que se forment les maîtres d'écoles, et sans exiger aucuns frais particuliers.* » Georges Cuvier, Jean-François Noël, *Rapport sur les établissements d'Instruction publique en Hollande, et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale,* 1812, p. 30-31 Les débats de la commission extraparlementaires révèlent que Cuvier avait depuis changé de point de vue : « *Quand après 1830 je revins d'Allemagne où les écoles normales sont depuis longtemps établies, je trouvai M. Cuvier complètement changé et revenu de ces idées premières*. » Victor Cousin, Séance du 20 janvier 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937, p. 63

atteint entre le début de ce même mois de novembre et celui du mois de janvier, qui faillit lui coûter la vie. Soit très précisément l'époque où la future loi scolaire a été préparée selon l'historiographie de l'école.

Sans ces deux facteurs conjoncturels, sur lesquels nous allons nous arrêter, il est permis d'imaginer que la législation du 28 juin 1833 eût été quelque peu différente. Quoi qu'il en soit, la biographie des mois d'octobre à décembre 1832 de Guizot éclaire, selon nous, d'un jour nouveau la genèse de la loi. Nous nous proposons en conséquence de suivre le calendrier professionnel du doctrinaire, tel que l'intéressé lui-même l'a consigné dans ses *Mémoires*.

1.3 D'autres priorités gouvernementales pour Guizot

Dans l'œuvre volumineuse qu'il rédige à partir de 1858, dans laquelle il retrace son itinéraire politique, Guizot revient de longues pages durant sur les évènements qui ont suivi le décès, le 16 mai 1832, de Casimir Périer, alors président du Conseil, et sur les conséquences politiques que cette disparition entraîna : l'instauration du gouvernement Soult, le 11 octobre 1832. Le décès de celui qui restaura en France une certaine stabilité politique mêlant mesures énergiques et idéal du juste-milieu, provoqua dans les rangs de l'opposition un mouvement de revendication du pouvoir laissé vacant. « *M. Périer mort, tous les démocrates, politiques ou anarchiques, crurent leur jour venu et reprirent leurs allures de violence et d'agression* », écrira Guizot.[69]

Cette agitation politique se concrétisa principalement au cours de deux évènements, dont l'un ne sera que la conséquence de l'autre. Tout d'abord, pour convaincre l'opinion de la nécessité d'un renversement des institutions, les opposants au régime en place et à la Charte publièrent fin mai 1832 un texte qui fit grand bruit, connu sous le nom de *Compte-rendu*, texte supportant un contenu ouvertement républicain même si habilement le mot n'y apparaît jamais. Le document publié par 39 députés résonna comme une condamnation virulente du ministère Périer et laissait augurer d'un retour prochain du courant révolutionnaire sur la scène politique. Le second évènement, qui fut la prolongation de ce premier souffle oppositionnel, se déroula les 5 et 6 juin à l'occasion des obsèques du général Lamarque. Sous l'impulsion de meneurs républicains, les funérailles se transformèrent rapidement en manifestation, qui dégénéra en affrontements. Elles s'achevèrent par une violente répression dans la capitale, que Victor Hugo immortalisera quelques années après dans *Les misérables*.

[69] François Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps,* T. II, Paris, Michel Lévy Frères, 1859, p. 336

C'est peu dire que la rentrée parlementaire, prévue en novembre, s'annonçait extrêmement tumultueuse, puisque l'opposition était disposée à poursuivre ses attaques coûte que coûte. Guizot se rappelait, toujours dans ses *Mémoires*, l'inquiétude liée à un possible renversement du gouvernement : *« Au dedans et au dehors, la situation devenait pressante : la guerre civile légitimiste échouait dans l'ouest comme l'insurrection républicaine à Paris ; mais en échouant elle ne finissait pas ; et à Paris, devant un cabinet sans force et sans avenir, les troubles étaient toujours près de recommencer. »*[70]

Le cabinet Soult, si tôt constitué le 11 octobre 1832, et dans lequel Guizot hérita du ministère de l'Instruction publique, s'attela activement à préparer la rentrée du gouvernement, dont on mesure mieux désormais les enjeux capitaux qui l'entouraient. Le temps était compté, le cabinet *« se donnant à peine cinq semaines pour se préparer à la session des Chambres, qui furent immédiatement convoquées pour le 19 novembre suivant. »*[71] Dans la rédaction de ses souvenirs, Guizot révèle que toute son activité politique était alors tournée vers la préparation de l'ouverture de cette session et que l'écriture du discours inaugural du roi, qui lui avait été confiée, lui occasionna un temps de travail extrêmement coûteux :

« Nous entreprîmes, M. Humann, M. Barthe, M. d'Argout et moi, la prompte préparation des divers projets de loi dont il avait été convenu que nous occuperions les Chambres dans leur prochaine session. Elle devait s'ouvrir le 19 novembre. Le discours d'ouverture du Roi était, pour la couronne et pour le cabinet, d'une grande importance […] Je fus chargé d'en préparer la rédaction. Je lui remis [au roi] mon projet de discours dans les premiers jours de novembre, et pendant quinze jours, nous eûmes, sur chaque paragraphe, presque sur chaque mot, des discussions sans cesse déroutées et renouvelées par quelque nouvelle intention ou quelque nouveau doute qui venait se jeter à la traverse des résolutions adoptées la veille. Je recevais chaque jour, et souvent plusieurs fois dans la journée, de petits billets du roi qui me transmettaient les résultats de cet incessant travail de son esprit, et m'obligeaient à remanier incessamment le mien.»[72]

A la lecture de ces éléments biographiques, il apparaît que la direction du ministère de l'Instruction n'était visiblement pas encore la préoccupation première de Guizot au cours de cette période. D'ailleurs, contrairement à ses prédécesseurs Barthe et Montalivet, Guizot ne

[70] *Ibid.*, p. 358
[71] *Ibid.*, p. 365
[72] François Guizot, *Mémoires…,* T. III, *op. cit.*, pp. 36, 38-39

prit part à aucune des réunions bihebdomadaires du Conseil royal de l'Instruction publique depuis sa nomination au poste de ministre jusqu'à la présentation de sa loi le 2 janvier 1833. Il fut ainsi absent des 21 séances qui se sont déroulées entre le 16 octobre et le 28 décembre 1832.[73]

En somme, Guizot paraissait encore absorbé par ses activités plus anciennes au sein du ministère de l'Intérieur. Sa correspondance personnelle témoigne ainsi de plusieurs séjours dans les territoires de l'Ouest au mois de novembre 1832 afin d'y régler notamment la révision de certains cantons bretons (Auray, Quiberon…). Ces séjours, qui s'étalèrent sur une dizaine de jours à partir du 6 novembre, donnèrent lieu à des reproches à peine voilés du nouveau ministre de l'Intérieur, Adolphe Thiers, dans une missive datée de fin novembre 1832. Dans celle-ci, Thiers se questionnait sur les nombreuses tournées de Guizot dont il craignait qu'elles ne nuisent à son portefeuille ministériel. Le doctrinaire[74] lui répondit :

« Vous me dites à propos de mes tournées que les autres parties de mes fonctions n'en souffriront pas sans doute, que je ne cèderai pas à la préoccupation de voyages trop multipliés […] Quelque douce que soit la forme de ce reproche, je ne saurai l'accepter : il me suffirait pour y répondre de vous citer mes immenses travaux de cabinet, mes longs rapports au conseil général, les soins que je donne à l'instruction publique, au commerce, à l'industrie, à l'agriculture, l'activité de surveillance sur les administrations financières prouvée par les résultats ou chiffres. »[75]

Les semaines qui suivront l'ouverture de la session parlementaire du 19 novembre 1832 ne lui laisseront guère l'opportunité de travailler plus régulièrement avec les collaborateurs de son nouveau ministère puisque Guizot tomba gravement malade. La citation suivante démontre une fois de plus la primauté de l'activité politique de Guizot sur le ministère de l'Instruction publique dont il avait hérité : « *j'étais atteint, depuis trois semaines, d'une bronchite que la préparation du discours de la couronne et de toutes les allées et venues, les conversations et les discussions auxquelles elle donnait lieu avaient fort aggravée* »[76] écrit-il dans ses *Mémoires*.

[73] A.N., F/17/91795
[74] Par l'emploi du terme « doctrinaire », nous signifierons l'appartenance de Guizot au groupe fondé sous la Restauration par le philosophe Royer-Collard et caractérisé par une politique dite du « juste milieu », s'attachant à consolider les acquis de la Révolution sans s'affranchir de la longue évolution historique qui l'avait fait naître.
[75] François Guizot, « Lettre au ministère de l'Intérieur », 27 novembre 1832, A.N., 42/AP/21
[76] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit*., p. 40

Son indisposition était telle qu'il se mit au lit « *en rentrant de la séance, amèrement triste de me sentir hors d'état de prendre part aux débats qui allaient s'ouvrir.* »[77] Plus loin, le ministre précise la durée de son absence sur les bancs parlementaires, « *plus de six semaines.* » La bronchite aigüe qu'il contracta le contraint à rester alité pendant cette longue période, et, comme il l'écrit encore, « *non seulement toute action, mais toute conversation m'était interdite.* »[78] « *Mon mal fut assez grave pour qu'on doutât un moment de ma guérison* », ajoute-t-il même.[79] Finalement, son retour sur la scène politique n'interviendra que début janvier 1833, au moment de l'exposé des motifs de son projet de loi sur l'instruction primaire à la Chambre des députés. Mais ce retour est très relatif puisqu'il ne put présenter lui-même le texte : « *J'étais encore si faible que je ne pus lire moi-même à la tribune ni l'exposé des motifs, ni le projet même* », se souvient-il.[80]

C'est donc un ministre très affaibli, occupé prioritairement par l'écriture du discours de la couronne, et qui ne put préparer dans des conditions confortables le projet de loi sur l'Instruction publique, que nous découvrons. Aussi, s'il n'est pas permis de douter des propos du ministre qui fait part de questions scolaires qui n'ont « *jamais été plus sérieusement débattues qu'elles ne le furent dans notre conseil intérieur, avant la présentation du projet de loi* »[81], il est en revanche permis de penser, au vu du calendrier précédent et de l'état de santé de Guizot, que les temps de rencontre avec ses collaborateurs du ministère de l'Instruction publique ont été peu nombreux. Ces moments d'échanges ont pu se produire entre le 19 octobre, moment où Guizot écrit dans ses *Mémoires* qu'il commença à s'intéresser à son futur projet de loi[82], et le 18 novembre 1832, soit pendant trente et un jours très exactement. Or, son absence aux neuf réunions du Conseil royal de l'Instruction publique qui se sont déroulées entre la date de sa nomination au ministère de l'Instruction et la date de l'ouverture parlementaire, réunions qui nécessitaient chacune une journée entière de travail, réduisent à seulement vingt-deux jours les moments de préparation de la loi… Il convient d'ajouter à ces absences les séjours effectués en Bretagne pendant quelques jours au début du mois de novembre 1832 et le temps consacré à l'écriture du discours inaugural pour que ce chiffre se réduise considérablement.

[77] *Ibid.*, p. 40
[78] *Ibid.*, p. 41-42
[79] *Ibid.*, p. 41
[80] *Ibid.*, p. 49
[81] *Ibid.*, p. 61
[82] « *Huit jours après la formation du cabinet, dès que j'avais commencé à m'occuper de cette loi* », *Mémoires…*, *op. cit.*, p.75

Bien entendu, des décisions importantes ont été prises avant cette période, comme par exemple la création du *Manuel général de l'instruction primaire* (19 octobre 1832) ou la circulaire sur les écoles normales primaires (14 décembre 1832). Mais la première ne relevait essentiellement que d'une nomination, celle de Jacques Matter à la rédaction du mensuel, auquel Guizot doit d'ailleurs, si ce n'est l'idée initiale, du moins le titre[83]. Quant au texte sur les écoles normales, il va de soi qu'il a été préparé de longue date par les membres du Conseil de l'Instruction, qui ont eu à étudier depuis l'année 1828 pas moins de quarante-deux propositions de règlements d'écoles normales primaires émanant des différentes villes de France avant d'autoriser leur création. Pour la seule année 1832, on recense même un « point culminant » d'ouvertures, avec dix-huit nouveaux instituts. Guizot n'a donc pas fondé en France ces écoles de formation : lorsqu'il appose sa signature sur la circulaire du 14 décembre 1832, il ne fait que suivre le Conseil de l'Instruction dans sa volonté de proposer un cadre national à des règlements jugés trop disparates.

Davantage que les propos cités plus haut, dans lesquels Guizot faisait part du sérieux inédit avec lequel la question scolaire fut alors posée, il semble donc plus pertinent d'accorder une importance première à la composition de la commission préparatoire à la loi que le doctrinaire énumère peu avant. En effet, il existe une véritable pérennité entre les membres qui composèrent la commission Montalivet et ceux qui composeront le Conseil royal de l'instruction primaire sous Guizot: Villemain, Cuvier, Thénard, Cousin, Rendu et Guéneau de Mussy, tous membres de l'Université, participèrent aux travaux de 1831 et 1833, soit au total six membres analogues entre les deux instances. Autant dire que la parenté textuelle entre les deux projets trouve là sans contredit sa meilleure justification. Ce que semble confirmer les propos de Jules Simon, qui écrivait que « *le ministre, même quand il s'appelait Guizot ou Villemain, ne faisait que donner la signature aux arrêtés qu'on lui envoyait tout faits du Conseil royal.* »[84]

1.4 De l'auteur aux auteurs

Dans ces conditions, il est aisé de comprendre pourquoi Victor Cousin a revendiqué, secrètement tout du moins, la paternité de la loi. Il est manifeste que ses observations en Allemagne permirent d'importer plusieurs dispositions dans le projet Montalivet comme mentionné plus haut. L'apparition des écoles primaires supérieures dans la loi Guizot lui

[83] Voir plus bas, p. 130-131
[84] Cité par Maurice Gontard, *L'enseignement secondaire en France*, Aix en Provence, Edisud, 1984, p. 203

donnait naturellement une légitimité supplémentaire. Aussi, dans sa correspondance personnelle, le philosophe revendique à deux reprises l'écriture de la loi scolaire : une première fois dans ses lettres à l'éditrice et traductrice anglais Sarah Austin (12 et 21 avril 1833) à laquelle il écrit que « *la loi présentée à la Chambre est de moi, ainsi que l'Exposé des motifs ; je travaille sans relâche à l'instruction populaire* », puis une seconde dans une lettre du 22 janvier à Schelling, dans laquelle il lui adresse «*la nouvelle loi avec l'exposé des motifs, qui est en ce moment soumise aux délibérations de la Chambre ; le tout est de ma main, le Ministre ayant été trop malade pour s'en mêler.* »[85]

Barthélemy-Saint Hilaire, biographe de Cousin, confirme les propos du philosophe. Il prend soin de préciser qu'« *il n'avait pas eu de nouveaux efforts à faire* » pour se déclarer auteur de la loi de juin 1833 *« car les deux documents qui allaient décider le succès dans le Parlement, étaient l'application, et presque la copie, de son rapport de 1831 à M. de Montalivet.* »[86] Barthélemy-Saint Hilaire revient d'ailleurs longuement, dans l'édition qu'il a consacrée à la correspondance de Cousin, sur cette appropriation « conceptuelle » et discursive de la loi par le philosophe :

« *M. Cousin a toujours déclaré que cette loi est un des premiers titres de M. Guizot à l'estime publique. Quant à son propre rôle, « il s'honorait d'avoir pris une part considérable à la préparation de la loi, à sa défense et à son développement. » […] Tout cela est exact ; M. Cousin a eu raison de laisser tout l'honneur à M. Guizot, qui, comme ministre, a présenté la loi au Parlement. Mais en réalité, c'était M. Cousin qui en était l'auteur, dans le sens le plus étroit du mot. C'était lui qui avait rédigé l'Exposé des motifs, et les articles qui, au nombre de 25, ne subirent à la discussion que des modifications très légères. Il en fut le rapporteur deux fois à la Chambre des Pairs. Il n'a jamais revendiqué publiquement cette paternité. C'était une abnégation très patriotique. Mais il a souvent, dans ses conversations intimes, avoué ce qu'il en était.* »[87]

Le biographe évoque à la suite un accord que les deux hommes aurait scellé :

« *Comment cet accord honorable entre M. Cousin et M. Guizot s'est-il fait ? Pour le savoir, il faudrait que l'un et l'autre nous l'eussent appris. Dans le silence qu'ils ont gardé, voici*

[85] J. Barthélemy-Saint Hilaire, *M. Victor Cousin. Sa vie et sa correspondance*, T. III, Paris, Hachette/Félix Alcan, 1895, p. 68
[86] *Ibid.*, T. I, p. 379
[87] *Ibid.*, p. 378

l'explication vraisemblable qu'on en a donnée généralement. M. Guizot, accablé à ce moment par un chagrin domestique, ne pouvait se livrer à aucun travail. Cependant, le temps pressait ; à la Chambre des Députés, l'initiative individuelle risquait chaque jour des propositions inacceptables. M. Guizot savait que M. Cousin avait préparé la loi qui devait être le résultat pratique de son voyage. Il lui demanda les documents qui étaient son œuvre. M. Cousin les concéda bien volontiers, et peut-être même les offrit spontanément. Le ministre se les appropria, en les autorisant de son nom : et pour M. Cousin, loin que ce fût là un sacrifice, il fut heureux de rester dans l'ombre en voyant sa loi si bien reçue par les pouvoirs publics. »[88]

Pour conclure, Saint Hilaire accorde encore la mention d'une instruction pour les filles prévues initialement par le projet de loi à Victor Cousin :

« *Cette loi ne concernait que les garçons ; il n'y était rien dit de l'éducation des filles […] Mais cet oubli de la loi de 1833, n'est pas imputable à M. Cousin : un esprit tel que le sien ne pouvait être étroit à ce point. Dans le projet qu'il avait remis à M. Guizot, il avait inséré un cinquième et dernier titre, où il était uniquement question des filles.* »[89]

D'autres témoignages, d'autant plus précieux qu'ils sont prononcés très peu de temps après le vote de la législation Guizot, tendent à confirmer le geste inaugural de Cousin. La première affirmation sur ce sujet remonte selon nous à l'année 1837, date à laquelle un certain Alban de Villeneuve-Bargemont regrette que Guizot « *n'ait pu lui-même méditer, préparer et rédiger le projet de loi de l'instruction primaire, et se soit vu, en quelque sorte, obligé d'adopter et de défendre celui qu'avait conçu la philosophie éclectique.* »[90] Peu de temps après, A. de Courson affirme également que « *c'est au chef de l'éclectisme en France, qu'il faut attribuer la plus large part dans la composition de ce plan d'éducation nationale.* »[91]

Il faudra attendre 1887 et le livre de Jules Simon, consacré précisément à Victor Cousin, pour voir ressurgir la question liée à la paternité de la loi de juin 1833. L'ancien ministre de l'Instruction relativise de son côté l'influence de Cousin : « *Il avait collaboré à la loi de 1833. Il s'en attribuait la paternité, qu'il faut maintenir à Guizot. Cousin n'a écrit la loi que d'après*

[88] *Ibid.*, pp. 379-380
[89] *Ibid.*, p. 432
[90] Alban de Villeneuve-Bargemont, *Économie politique chrétienne, ou recherches sur la nature et les causes du paupérisme en France et en Europe, et sur les moyens de le soulager et de le prévenir*, Bruxelles, Meline, Cans et Compagnie, 1837, note 1 p. 406
[91] A. De Courson, « De l'éducation populaire et de l'instruction publique en France », *Revue de l'Armorique,* n° IV, 1842, p. 215

ses inspirations et ses ordres. Il n'en est pas moins vrai qu'il l'a écrite, et que même l'exposé des motifs est de sa main. » [92]

Il paraît donc acquis que le Conseil royal de l'Instruction publique étaya le projet Montalivet par l'ajout de la liberté d'enseignement et l'obligation de formation des maîtres dans les écoles normales, et que Cousin en fit de même par la mention des écoles primaires supérieures. De même, il est légitime de penser qu'il eût en charge l'écriture du texte législatif, et que l'exposé des motifs à la chambre des pairs le 2 janvier 1833 ainsi que le rapport fait à la même Chambre au nom de la commission d'examen du projet de loi du 21 mai 1833 soient sortis également de sa plume. Sur ces deux derniers textes, il saute aux yeux que la trame discursive est la même, toute pétrie de philosophie éclectique.

Néanmoins, conclure de manière aussi tranchée et définitive sur la genèse de la loi Guizot ne semble pas pertinent. Ni Cousin, ni Guizot, ni Cuvier ne sont l'auteur exclusif de la législation. Celle-ci trouve sa pleine origine dans une œuvre collective, qui s'inscrit dans le lignage universitaire. Les trois noms cités, auxquels il faut ajouter ceux de Rendu, Thénard et Guéneau de Mussy, soutenaient une ambition commune, consistant à établir un enseignement d'Etat confié dans une large part à l'Université. A cet égard, il n'est pas anodin que le projet Montalivet soit né au moment où précisément le monopole de l'Université était vivement contesté, comme l'illustrera en mai 1831 la tentative d'ouverture d'une école sans autorisation par les rédacteurs de l'*Avenir* sous l'impulsion du comte de Montalembert.

Chapitre 2 : Les lois sur les élections locales de 1831 et 1833 comme support de la législation scolaire

2.1 Une tension entre État et territoires

Même si les échelles chronologiques peuvent varier en fonction des écoles, la naissance de l'État moderne en France remonte selon les historiens à la fin du Moyen-Âge. De ce processus long et complexe a émergé, progressivement, une organisation administrative et politique centralisée, dont l'empan temporel s'est étendu, dans un premier mouvement, jusqu'au XVIII^{e} siècle. Dans sa dimension jacobine, la Révolution française a accentué cet élan centralisateur primitif, et Napoléon lui a donné par la suite sa configuration la plus aboutie à partir de 1800, à travers la loi du 28 pluviôse an VIII notamment, qui renforce les

[92] Jules Simon, *Victor Cousin*, Paris, 1887, pp. 105-106

attributions du pouvoir exécutif. La Restauration, puis la monarchie de Juillet, héritèrent donc de la tradition d'une monarchie centralisée, et l'arrivée des doctrinaires au pouvoir en 1830, auxquels appartient Guizot, s'inscrira dans la volonté ferme de clore définitivement la Révolution en soutenant un projet politique progressiste très modéré.

Si ce cheminement centralisateur a sans conteste forgé l'essence politique de la nation française, une partie de l'historiographie a pourtant fait émerger récemment les tiraillements de ce modèle jacobin, pris entre le refus de redonner une place aux corps intermédiaires bannis par la loi Le Chapelier du 14 juin 1791 et la nécessité d'organiser progressivement la vie démocratique. Pierre Rosanvallon[93], entre autres, a décrit la dialectique tronquée entre centralisation et décentralisation qui traverse l'histoire politique française jusqu'à nos jours. D'ailleurs, le terme de décentralisation, qui apparaît en 1829, avait déjà commencé à passionner les discussions politiques dès les années 1815. C'est pourquoi il semble permis d'affirmer que le régime de Juillet amorce un processus de modernisation de la politique française qui, bien que relatif, n'en est pas moins réel. L'une des évolutions les plus marquantes résiderait à cet effet dans le développement de la théorie de l'État-nation, qui s'édifie sur la recherche d'une imbrication plus grande entre le national et le local, entre le gouvernement et la société.

S'exprimant dans un contexte politique très contraint, ce souffle libéral, dont Lucien Jaume [94] a démontré le caractère paradoxal dans la mesure où les libéraux français auraient davantage aspiré à l'encadrement des individus qu'à la recherche de leur émancipation politique, n'a pu aboutir, au niveau des élites locales, qu'à l'instauration d'un régime d'influences. Une ère nouvelle pouvait néanmoins débuter, l'ère des notables, puisque c'est d'eux dont il s'agit dans la convocation de l'idée d'« influences ». Nous verrons que la double réforme de l'administration territoriale de mars 1831 et juin 1833, qui aboutit à l'élection des conseillers municipaux et d'arrondissement, puis à celle des conseillers généraux, alors qu'ils étaient auparavant désignés par le gouvernement, leur a permis de trouver une place inédite que le système centralisé leur refusait jusqu'à maintenant, et même de jouer un rôle de première importance dans les sphères politique et administrative.

[93] Voir notamment : *L'État en France de 1789 à nos jours* ou *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*
[94] Lucien Jaume, *L'Individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*, Paris, Fayard, 1997

Les deux nouvelles législations, celles de 1831 et 1833, dont Pierre Devon précise qu'elles furent marquées de la personnalité et de la pensée de Guizot lui-même[95], furent une application très stricte du système politique des doctrinaires fondé sur l'idée de capacités. Ce concept définissait les personnalités légitimes puisées dans l'ensemble de la société, hissées jusqu'aux parties supérieures des forces locales, et mobilisées, dans leur périmètre de compétences, sur des questions d'intérêt général. Ce régime des capacités était le résultat d'un combat contre la centralisation mené depuis la seconde Restauration. Parmi les personnalités qui allaient le mieux incarner cette défense de « contre-pouvoirs », on retrouve François Guizot, lequel, dès la seconde décennie du XIX^{e} siècle, n'aura de cesse de redonner vie aux attributions municipales et de prôner un système électif qui permettrait de faire émerger un authentique pouvoir social, non plus constitué en-dehors de la société, comme ce fut le cas sous l'Ancien-Régime, mais bien en son sein.

Par conséquent, la loi du 28 juin 1833 ne peut se comprendre sans référence au projet politique de son ministre. Comme toujours chez Guizot, il existe un lien systématique entre théorie et pratique, et la critique semble avoir totalement négligé ce point concernant son application dans le cadre de la législation sur l'instruction primaire. Et la loi qui porte son nom ne peut s'appréhender qu'à l'aune de la mise en place, concomitante sur le plan politique, du gouvernement représentatif. En 1849, Cousin rappellera à cet effet qu'« *on se trouvait alors au lendemain d'une révolution à la suite de laquelle on s'était pris d'un engouement sans limites pour les pouvoirs locaux*. »[96] Étonnamment, la dépendance de la législation scolaire à l'égard des nouvelles lois électorales est passée inaperçue, alors qu'elle en constitue bien le cœur battant. Cette ignorance ne surprend pas dans la mesure où comme le souligne Yannick Le Marec « « *les capacités ont été plutôt négligées par une historiographie privilégiant les couches supérieures des élites, « grands notables », maires, conseillers généraux, députés, grands administrateurs…* »[97] alors que les études des élites locales sont encore peu nombreuses, même si la situation évolue depuis quelques années.

[95] « *[Guizot] marque de sa forte personnalité et de sa pensée les nouveaux textes* », Pierre Deyon, *Paris et ses provinces*, Paris, Armand Colin, 1992, p. 54. G. Haulteselves écrivait déjà au cours des années 1830 que « *les lois départementales et municipales ont été teintes de son esprit* », « Homme d'État de l'Europe moderne. M. Guizot », *Revue française et étrangère*, T. IV, Paris, 1837

[96] Victor Cousin, Séance du 27 janvier 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937, p. 71

[97] Yannick Le Marec, *Le temps des capacités. Les diplômés nantais à la conquête du pouvoir dans la ville*, Paris, Belin, 2000, p. 10

2.2 En quête de nouveaux pouvoirs locaux

La loi Guizot ne déroge pas à la relation historiquement très marquée en France entre le politique et l'éducatif. Elle s'inscrit dans l'héritage révolutionnaire, qui peut être considéré comme le moment initiateur d'une préoccupation appelée à devenir constante, à l'exception du Premier Empire, davantage préoccupé de formation des élites : l'éducation de la Nation. Si la nature « *essentiellement pratique* » de la loi du 28 juin est mise en avant par Guizot, ce pragmatisme doit s'entendre comme une réponse à une approche de la question scolaire qui jusque-là n'a été que théorique et politiquement irréaliste. Guizot parle à ce propos de « *cette promesse magnifique* […] *qui n'a pas produit une seule école !* »[98]

La nouvelle législation scolaire s'impose donc, intrinsèquement, comme une loi de « terrain ». L'échelonnage des responsabilités exécutives (conseil général et d'arrondissement, comité local, conseil municipal) en affirme clairement l'essence locale, jugée indispensable car « *quand l'État veut tout faire, il s'impose l'impossible* »[99] scande Guizot. « *L'esprit général de la loi est de faire une large part aux pouvoirs locaux* » poursuivait Charles Renouard, le rapporteur de la commission chargée d'analyser la loi à la Chambre des députés.[100]

Sous la Restauration, toutes les compétences régaliennes ne semblaient d'ailleurs pas réunies pour pouvoir mener une action politique unitaire. La critique historique a récemment initié un travail de réévaluation des attributions gouvernementales des premières années du XIX[e] siècle, tendant à réduire leur supposée extension. Wolfgang Reinhard affirme par exemple que « *le degré de centralisation, de bureaucratisation et d'absolutisme* » fut, « *dans la pratique* », « *bien inférieur à ce qui avait été antérieurement estimé.* »[101] Philippe Minard écrit de son côté que « *ce n'est donc pas de « trop d'État » que la France souffre au XIX[e] siècle, mais bien plutôt d'un État « flou », à la sphère de compétences mal délimitée.* »[102] De même, soulignant l'absence de soutien administratif et politique reçu à l'époque par les préfets, Jean

[98] Chambre des députés, 2 janvier 1833, *Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les Chambres de 1819 à 1848 par M. Guizot*, T.II, Paris, Michel Lévy Frères, 1863, p. 3
[99] *Ibid.*, p. 3
[100] Charles Renouard, *op. cit.*, p. 274
[101] Wolfgang Reinhard, *Les élites au pouvoir et la construction de l'Etat en Europe*, Paris, PUF, 1999, p.15
[102] Philippe Minard, *La fortune du colbertisme. Etat et industrie dans la France des Lumières*, Paris, Fayard, 1998, p. 372

Tulard conclut la question de façon catégorique : « *Il faut donc ranger, au moins entre 1800 et 1815, la centralisation napoléonienne au rang des mythes.* »[103]

Il ne faut pas, par un excès inverse, trop minimiser cette limitation du pouvoir étatique. La loi du 28 pluviôse an VIII (17 février 1800) faisait toujours office, sous la Restauration et la monarchie de Juillet, de pierre angulaire de l'administration territoriale. Chaptal, qui en rédigea la partie essentielle, expliqua lors de sa présentation devant l'assemblée législative que cette loi permettrait que la « *chaîne d'exécution descende sans interruption du ministère à l'administré […] avec la rapidité du fluide électrique.* »[104] Ce texte édictait en effet une division du territoire en échelons, auxquels était rattachée une administration qui leur était propre : le département avait pour organe représentatif le conseil général, l'arrondissement, le conseil d'arrondissement, et la municipalité, le conseil municipal. La loi créait également ses représentants territoriaux respectifs : les préfets, sous-préfets, et enfin le maire qu'elle plaçait à la tête du conseil municipal. La loi du 28 pluviôse an VIII eut pour effet de mettre un terme officiel aux initiatives décentralisatrices nées sous la Constituante (décrets des 14 et 22 décembre 1789) et d'affirmer un modèle politique fondé sur le commandement et l'exécution. « Il *faut qu'au centre on sache tout ce qui se fait* » lancera en 1812 le ministre de l'Intérieur Montalivet.[105]

Pourtant, c'est dans ce système d'organisation territoriale déconcentrée, « *dans le cadre des traditions créées par les institutions impériales* », comme le dit Louis Bastid, *« que l'on cherche à desserrer l'étreinte du pouvoir central sur les collectivités*. »[106] Grâce à cette nouvelle distribution géographique du pouvoir, dans laquelle il serait anachronique de voir les prémices d'une réelle politique décentralisatrice[107], émergèrent des assemblées locales, depuis le département jusqu'aux municipalités, sur lesquelles il fallait désormais compter, même si elles n'exercèrent, pendant les trente premières années du XIX[e] siècle, qu'une influence

[103] Jean Tulard, *Le Consulat et l'Empire in* Louis Fougère, Jean-Pierre Machelon, François Monnier, *Les communes et le pouvoir de 1789 à nos jours*, Paris, PUF, 2002, p. 169
[104] Jean-Antoine Chaptal, *Archives parlementaires*, T. I, Paris, Paul Dupont, 1867, p. 230
[105] cité par François Burdeau, *Histoire de l'administration française du 18[e] au 20[e] siècle*, Paris, Montchrestien, 1989, p. 81
[106] Louis Bastid, *Les institutions politiques de la monarchie parlementaire française (1814-1848)*, Paris, Éditions de recueil Sirey, 1954, p. 407
[107] Même si le terme de « décentralisation » apparaît en 1829, A. Laquièze remarque pourtant qu'il serait « *anachronique de faire des libéraux des partisans de la décentralisation, comprise, selon une définition moderne » car ceux-ci « ne sont pas prêts à reconnaître aux conseils généraux et municipaux un pouvoir de décision sans maintien d'un fort contrôle.* » A. Laquièze, « La décentralisation chez les libéraux de la première moitié du XIX[e] siècle », i*n* Christophe Boutin et Frédéric Rouvillois, *Décentraliser en France. Idéologies, histoire et prospective.* Colloque du centre Caen, 28 et 29 novembre 2002, Paris, F.X. de Guibert, 2003, p. 5

mineure, réduite à leur seul périmètre administratif respectif. Elles ne prenaient part à la politique nationale que de manière passive, par manque de compétences autonomes déléguées par un gouvernement qui conservait une tutelle stricte et directive. Aussi, les instances locales ne seront essentiellement, jusqu'au début de la monarchie de Juillet, que des organes d'exécution de décisions émanant de la capitale. « *Le système administratif napoléonien présente bien trop d'avantages pour que les nouvelles autorités songeassent sérieusement à le reconsidérer dans ses fondements et ses principes* »[108] écrit à ce sujet Olivier Conrad. L'héritage de l'Empire est donc accepté sans trop de réserve ni d'embarras.

Détentrices de compétences très étroites, en quoi ces instances déconcentrées pouvaient-elles dès lors être si importantes ? La réponse se trouve, on l'aura compris, davantage dans leur composition que dans leurs prérogatives. Précisément, leur influence est à chercher du côté d'une catégorie sociale appelée à devenir de plus en plus prépondérante et que nous avons déjà mentionnée, les notables. Michaël Rowe, par exemple, estime que la principale caractéristique du gouvernement napoléonien résidait moins dans sa centralisation que dans sa dépendance à l'égard des élites locales.[109] Sous la Restauration, Tiphaine Le Yoncourt évoque également ces membres des divers conseils ou comités qui « *forment, de fait, avec l'administration préfectorale, ce que Pierre Grémion appelle le « système politico-administratif local », qui se charge en réalité de la gestion des affaires de la circonscription. Même si les conseils locaux et les municipalités n'ont pas de réelles compétences qui leur permettent de prendre part à l'administration du département, ils sont des partenaires essentiels pour le préfet, dans la mesure où ils sont composés de notables. C'est là la source de leur pouvoir.* »[110]

Tiphaine Le Yoncourt décèle ainsi dans la préfecture « *un élément d'un système horizontal, ne s'organisant pas autour d'une logique centralisatrice, pyramidale et encadrée légalement, mais autour d'une réalité administrative, sociologique, et géographique* », une entité à forte valeur locale dépendante des diverses assemblées de notables et en recherche permanente de leur soutien. De même, concernant le conseil général, l'historienne française écrit que c'est

[108] Olivier Conrad, *Le Conseil Général du Haut-Rhin au XIXe siècle*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1998, p. 39

[109] Michael Rowe, *From Reich to State: The Rhineland in the Revolutionary Age. 1780-1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 114 *« The most important characteristic of Napoleonic government was less its centralization and more its dependance upon local elites. Napoleon recognized the immutability of the 'notables', and designed his administrative structures accordingly. »,*

[110] Tiphaine Le Yoncourt, *Le préfet et ses notables en Ille-et-Vilaine au XIX^e siècle (1814-1914)*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 2001, p. 8-9

« *parce qu'il est une assemblée de notables que le conseil général du département est l'objet de tant d'attention. [...] Il a avant tout pour fonction de légitimer l'action préfectorale, de donner à l'administration l'assentiment des notabilités locales afin d'asseoir son autorité.* »[111]

Le pouvoir gouvernemental passe donc par une indispensable collaboration avec les élites présentes dans les différentes entités locales. Cette coopération a été théorisée par Michel Foucault notamment, dans plusieurs de ses ouvrages. Étudiant la notion de pouvoir, le philosophe la définissait d'abord par « *la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation*. » De fait, le pouvoir foucauldien ne renvoie pas à « *la souveraineté de l'État* » ou à « *l'unité globale d'une domination* », qui n'en sont que « *les formes terminales* ». Au contraire, « *la condition de possibilité du pouvoir, en tout cas le point de vue qui permet de rendre intelligible son exercice, […] il ne faut pas la chercher dans l'existence première d'un point central, dans un foyer unique de souveraineté d'où rayonneraient des formes dérivées et descendantes ; c'est le socle mouvant des rapports de force qui induisent, sans cesse, par leur inégalité, des états de pouvoir, mais toujours locaux et instables.* »[112] L'unité du pouvoir n'existe qu'au sein d'une pluralité qui la constitue *a posteriori*, en suivant un mouvement ascendant, du bas de la société vers son sommet. Une partie du pouvoir échappe donc à l'État, comme Pierre Grémion l'a illustré dans ses analyses sur le pouvoir périphérique en mettant en avant le fait que « *la centralisation administrative ne supprime pas tout pouvoir local. Elle en génère des formes spécifiques, obscures sans doute, parallèles souvent, suffisamment affirmées cependant pour contrebalancer le pouvoir du sommet.* »[113]

L'influence de cette « aristocratie » locale n'avait cependant pas la même intensité au niveau des échelons supérieurs (conseil général et arrondissement) qu'à la racine de la société, c'est-à-dire à l'échelle des municipalités. Il est vrai que le gouvernement de la Restauration ne leur avait accordé qu'un rôle subalterne, leur portant globalement peu d'intérêt et ne leur concédant que quelques menus sacrifices financiers. A cette indifférence étatique, il faut ajouter la médiocrité des sous-préfets, incapables de répondre « *aux espoirs placés en eux en étant cet intermédiaire indispensable face à la carence des maires.* »[114] La molle implication des maires dans les affaires locales, que le coût du suffrage censitaire limitait d'ailleurs à un

[111] Tiphaine Le Yonvourt, *Ibid.*, p. 2 et pp. 114-115
[112] Michel Foucault, *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 122
[113] Pierre Grémion, *Le pouvoir politique*, Paris, Seuil, 1976, p. 12
[114] Jean Tulard, article cité, p. 169

petit nombre d'individualités, couronnait ce sentiment collectivement partagé de négligence et d'incurie du régime municipal. En résumé, « *la municipalité apparaît donc comme le « parent pauvre » de l'organisation administrative locale de la Restauration.* »[115]

Les effets politiques de cette désaffection à l'égard des municipalités seront dénoncés avec une certaine gravité autour des années 1820. Guizot, en 1821, écrivait que « *notre grande révolution a détruit à peu près tout ce qui restait des anciennes institutions locales, et a porté tous les pouvoirs au centre. Nous souffrons aujourd'hui des excès de ce système, et revenus à un sentiment juste de liberté pratique, nous voulons rendre aux localités la vie qu'on en a retirée, et faire renaître les institutions locales, du gré et par l'action même du pouvoir central.* »[116]

Barante, ami proche de Guizot, fut l'un de ceux qui exprima le plus vivement cette inquiétude à travers un ouvrage réédité à plusieurs reprises au cours de cette période, *Des communes et de l'aristocratie* (1821), dans lequel il écrivait que les « *effets de cette indifférence sociale, de ce complet isolement de chaque citoyen dans son propre intérêt, n'en sont pas moins tristes et menaçants. Aucun, n'étant pour rien dans la chose publique, se trouvant séparé de toute action publique, s'accoutume chaque jour de plus en plus à regarder le gouvernement comme un pouvoir étranger.* »[117] Le mal était d'autant plus intolérable que les publicistes insistaient tout particulièrement, et ce depuis plusieurs années, sur la contribution attendue des institutions municipales dans la stabilisation politique du pays.

Jusqu'à la monarchie de Juillet, l'opinion publique fut alertée à satiété de cette carence administrative par de multiples autres pamphlets. Parmi ceux-ci, l'ouvrage de Henrion de Pansey, *Du pouvoir municipal et de la police intérieure des communes*, rédigé aux débuts des années 1820, rencontra également un franc succès. Henrion de Pansey y plaidait en faveur d' « *une administration des intérêts locaux.* »[118]

L'auteur, comme bon nombre de ses contemporains, défendait une réforme du système électoral qu'il souhaitait bâti sur un abaissement du cens et sur le remplacement de la traditionnelle nomination, par l'État, des conseillers municipaux, au profit d'une élection par

[115] Tiphaine Le Yoncourt, *op. cit.*, p. 359
[116] François Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe*, T. I, nouvelle édition, Paris, Didier, 1855, p. 60
[117] Prosper de Barante, *Des communes et de l'aristocratie*, 2ème édition, Paris, Ladvocat, 1821, p. 16-17
[118] Henrion de Pansey, *Du pouvoir municipal et de la police intérieure des communes*, 4ème édition, Paris, Duprat/Videcoq, 1840, p. 95 et p. 14

les individus les plus imposés. Henrion de Pansey soutenait que « *dans les communes, cette mesure aura pour résultat nécessaire de ne conférer l'exercice du pouvoir municipal qu'aux habitants les plus notables [qui] ont tout à la fois le plus d'intérêt au maintien de l'ordre, et le plus d'influence sur ceux qui le troublent habituellement.* » De plus, « *des liens d'affection, de confiance et d'habitude, s[er]ont substitués à des relations qui ne supposent ni n'entretiennent aucune affection pour le gouvernement.* »[119]

En résumé, Pierre Rosanvallon rappelle que toutes les voix paraissent converger dès le début des années 1820 pour faire de l'idée de décentralisation le symbole des réformes à réaliser afin de fournir densité et épaisseur au nouvel esprit d'association dont on attendait qu'il reconstruise une société morcelée.[120] Nous l'avons souligné, Guizot est celui qui a le plus œuvré à cette réforme, répondant à l'appel initial de la baronne de Staël en faveur de l'instauration en France d'un système électif des élus locaux.[121] Dès 1819, le doctrinaire siègera, à la demande du ministre de l'Intérieur Elie Decazes, au sein d'une commission en charge de proposer une réforme de l'administration municipale. Une lettre de Barante nous apporte un témoignage précieux sur les desseins avant-gardistes et d'esprit libéral de son ami : « *Il est bien décidé que les conseils municipaux seront nommés directement par le peuple ; le maire choisi forcément dans le conseil municipal.* »[122]

Une première tentative législative échoua en cette année 1819, puis une seconde en 1821. Tout au long de la décennie, la réforme administrative sera finalement un chantier permanent. Elle sera réclamée sous différentes formes, allant d'un simple article ou d'une brochure de quelques pages à un authentique projet gouvernemental. La réforme demandée fut finalement sur le point d'aboutir en février 1829 lorsque deux projets de lois relatifs à l'administration communale et à l'organisation des conseils d'arrondissement et de département furent présentés au Parlement. Dans son intervention, le ministre Martignac reconnaissait officiellement l'impératif de créer un « statut » municipal : « *La commune, dans son existence matérielle, n'est point une création de la puissance ; elle n'est pas, comme les départements, une fiction de la loi ; elle a dû précéder la loi* » avant d'ajouter qu'elle « *est le premier*

[119] Henrion de Pansey, *Ibid.*, p. 19 et p. 95
[120] Pierre Rosanvallon, *Le modèle politique français. La société française contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2006, p. 171
[121] *« La première condition pour que le gouvernement représentatif marche, c'est que les élections soient libres; car alors elles amèneront des hommes qui auront de bonne foi le désir de voir réussir l'institution dont ils feront partie.* », Considérations sur la Révolution française, *in Œuvres posthumes de Madame la baronne de Staël-Holstein*, Paris, Firmin Didot Frères, 1938, p. 323
[122] Lettre de Rémusat à sa mère, jeudi 23 septembre 1819, *in* Paul de Rémusat, *Correspondance dans les premières années de la Restauration*, T. VI, Paris, Calmann-Lévy, 1886, p. 113

élément de la société. »[123] Mais l'enlisement législatif autour de la question du maintien ou non des conseils d'arrondissement aboutira à l'ajournement des deux projets.

Les débats reprirent deux ans plus tard, en février 1831, moment où les demandes de réforme de l'administration territoriale se firent plus nombreuses et plus insistantes, en écho aux promesses de la nouvelle Charte de 1830 qui stipulait dans son article 67 qu'il sera établi, dans le plus court délai possible, des institutions départementales et municipales fondées sur un système électif, base du gouvernement représentatif.

2.3 Vers un nouveau paysage politique : les lois territoriales de 1831 et 1833

Les efforts collectifs pour faire du principe électif une réalité furent finalement récompensés à travers la loi du 21 mars 1831 relative aux conseils municipaux. Désormais, les conseillers municipaux ne seront plus élus par l'État, mais par un corps électoral formé des personnes les plus imposées de la commune, ainsi que d'électeurs complémentaires que distinguaient certaines professions ou certains titres. En revanche, le maire et ses adjoints demeuraient nommés, au sein de ce nouveau conseil municipal élu, par le préfet ou le Roi selon la taille de la commune. L'élargissement du cens prévu par la nouvelle loi permit d'octroyer un droit de vote proche de 9% de la population nationale et de 30% des hommes de plus de vingt-et-un ans, chiffres non négligeables qui autorisent Christine Guionnet à parler d'« *une loi en réalité relativement démocratique pour l'époque.* »[124] Maurice Agulhon souligne également l'importance de la nouvelle législation : « *A notre avis, le changement ainsi apporté par la loi de 1831 par rapport au régime antérieur est incomparablement plus grand que celui qu'apporteront les lois à venir ; car c'est la réapparition légale, après trente ans d'éclipse, de la politique au village, ou de sa possibilité.* »[125] André Tudesq partageait les vues de son collègue historien puisqu'il concédait à cette loi une importance supérieure à la loi de 1848 qui instaure le suffrage universel : « *l'élargissement du scrutin par le suffrage universel de 1848 a moins modifié la vie municipale que le passage en 1831 de la nomination à l'élection des conseillers municipaux.* »[126] Tiphaine Le Yoncourt prononce finalement le mot qui

[123] Jérôme Mavidal, *Archives parlementaires de 1787 à 1860*, Paris, Paul Dupont, 1884, p. 65
[124] Christine Guionnet, *L'apprentissage de la politique moderne : les élections municipales sous la monarchie de Juillet*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 9-10
[125] Maurice Agulhon, *Histoire de la France rurale*, Paris, Seuil, 1992, T. 3, p. 144
[126] André Jean Tudesq, « Institutions locales et histoire sociale : la loi municipale de 1831 et ses premières applications », *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines de Nice*, 3e et 4e trimestres, 1969, p. 328

semblait implicite dans les propos d'André Tudesq : « *cette réforme de l'administration communale semble être une réelle révolution.* »[127]

La monarchie de Juillet voit donc naître un personnel politique détenteur d'une nouvelle légitimité, sensiblement modifiée par l'élection. Le régime électif est porteur d'attentes sociales plus exigeantes du côté de l'électorat. Comme le dit pour illustration le préfet d'Ille-et-Vilaine le 22 avril 1831, par cette mesure les élus « *auront pris l'engagement de faire exécuter les lois et leurs administrés obéiront plus facilement aux fonctionnaires de leur choix.* »[128]

Les doctrinaires redessinent donc un paysage politique dans lequel les élites capacitaires sont vouées à personnifier une nouvelle citoyenneté nationale en se situant à l'intersection des masses et du gouvernement de Juillet.

Inéluctablement, le statut de « maire » se trouvait modifié par la nouvelle législation : choisi par l'administration au sein des conseillers municipaux élus, le maire inclinait désormais entre son ancienne position nationale, qu'il conservait toujours en tant que *représentant de l'État*, et sa nouvelle, locale, en qualité de *premier représentant de la commune*. Distingué par le vote, le maire l'est aussi maintenant sur le plan vestimentaire, par le costume et l'écharpe tricolore. Comme l'écrit une nouvelle fois Christine Guionnet, on assiste à partir de ce moment législatif à la construction locale du sentiment national :

« *Le maire est donc de moins en moins perçu uniquement comme l'homme de la commune ou au contraire du gouvernement. […] A la dialectique traditionnelle État-Communauté vient donc se superposer avec une force accrue une double identification à la commune et à la nation, également incarnée par le pouvoir municipal. Le municipal se construit lui-même en s'affirmant à la frontière entre le national et le communal. En conséquence, le sentiment national ne se développe pas contre les communes, et donc contre le sentiment local ; il s'édifie au contraire à l'intérieur même des communes, par l'intermédiaire du municipal.* »[129]

L'importance politique sans cesse croissante du maire suit d'ailleurs une évolution identique au sein du Droit scolaire : il est frappant de constater que la place qui lui est réservée dans les différentes circulaires depuis de la Restauration traduit sa promotion dans les instances de

[127] Tiphaine Le Yoncourt, *op. cit.*, p. 361
[128] cité par Tiphaine Le Yoncourt, *op. cit.*, note 2 p. 363
[129] Christine Guionnet, *op. cit.*, p. 273

surveillance. Initialement en retrait du curé dans l'ordonnance du 29 février 1816, la loi de 1833 lui assure à l'inverse la première position sur l'échelle des « surveillants naturels. »[130]

On le devine, la promotion du premier représentant de la commune se fait sur fond d'opposition à l'Église. Car le gouvernement orléaniste se donne pour nouvel objectif de rendre légitime, dans les esprits provinciaux, la présence de l'État au cœur même de la société, d'ancrer la politique dans le social, à travers une compénétration du local et du national. A l'opposition historique entre ces deux dernières strates se substitue une dialectique constructive et intégrative. Le clocher et la mairie symbolisent dorénavant l'essence de la nation.

Cette première modernisation de l'architecture politique nationale fut complétée deux ans plus tard par la loi du 22 juin 1833 sur l'organisation des conseils généraux et des conseils d'arrondissement, votée une semaine à peine avant la loi Guizot. Comme en 1831, les conseillers généraux et d'arrondissement sont désormais soumis au principe électif, témoignant des intentions du gouvernement de fonder le régime représentatif par les institutions locales. Débute alors véritablement ce que Tiphaine Le Yoncourt appelle le « *règne du localisme* »[131]**,** ou encore, selon Cécile Thoral, une « « *relocalisation » de l'administration* »[132], qui prolonge les débuts de l'idée de décentralisation.

Là encore, comme pour les municipalités, la législation ne statue pas sur les compétences des instances représentatives. Celles-ci restent dans le cadre très limitatif et centralisateur énoncé par le texte du 28 pluviôse an VIII, qui empêche toute délibération à caractère national. « *On se saurait trop insister sur les conséquences funestes qu'aurait l'institution de pouvoirs provinciaux, qui interviendraient de près ou de loin dans le gouvernement des affaires de l'État, qui remettraient en délibération et en problème les lois rendues, les actes consommés* », déclare à ce sujet Guizot.[133] C'est la raison pour laquelle Barante parle, à propos des nouveaux membres élus, de « *délégation* » plutôt que d' « *élection* » et leur assigne des fonctions de « *fondés de pouvoirs* » davantage que de « *députés des citoyens* ».[134]

---

[130] Sous Louis XVIII, l'ordre hiérarchique des membres du comité est le suivant : 1816 curé- maire- notable alors que sous Louis-Philippe les positions sont inversées : 1833 : maire- curé- notable

[131] Tiphaine Le Yoncourt, *op. cit.*, p. 9

[132] Cécile Thoral, « Les réformes des années 1830 dans l'administration locale en Isère », *in* Harismendy Patrick (dir.), *La France des années 1830 et l'esprit de réforme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p. 206

[133] François Guizot, « Réflexions sur l'organisation municipale et les conseils généraux de département », *Archives philosophiques, politiques et littéraires*. T. IV, Paris, 1818, p. 451

[134] Prosper de Barante, « Rapport fait à la Chambre des Pairs. Séance du 4 avril 1833 », *in De la décentralisation en 1829 et 1833*, Paris, Charles Douniol, 1866, p. 321

A travers ses attributions, le conseil général assume essentiellement un rôle de lecture du paysage politique local. Il est l'interprète des besoins des populations, l'oreille des remontées plaintives, le gestionnaire des quelques lignes budgétaires qui lui sont confiées. Ces attributions semblent convenir parfaitement au département, qui ne fait montre d'aucune velléité d'indépendance et d'opposition décentralisatrice auprès du gouvernement. « *L' «entente cordiale» entre administration préfectorale et conseil général règne ainsi jusque dans les dernières années de la Monarchie de Juillet* », souligne Tiphaine Le Yoncourt.[135] Cependant, il importe de faire sentir le frémissement qui se produit avec l'arrivée des libéraux au pouvoir en 1831, frémissement annonciateur de la véritable extension des compétences des conseils généraux qui n'interviendra que quelques années plus tard, dans la loi de 1838. Jusqu'à cette date pourtant, le département ne sera plus seulement « *un simple palier d'exécution des directives parisiennes, il devient un lieu de négociation et de concertation permanent entre le préfet et les représentants des intérêts locaux.* »[136]

Le système électif édicté par la loi sur l'organisation municipale et celle sur les conseils généraux et d'arrondissement consacre en fin de compte l'idée phare du système doctrinaire : maintenir les structures politiques héritées de l'Empire en y apportant une coloration libérale modérée. En somme, assumer l'héritage des droits politiques issus de la Révolution française en les intégrant, sur un plan local, dans un cadre d'exigences morales très strictes et tournées vers l'intérêt général.

Cet élan modernisateur, souhaité par la Charte de 1830, révèle que les doctrinaires ont répondu rapidement et efficacement à l'un des premiers enjeux du nouveau régime. D'une façon globale, le gouvernement de Juillet attendait de ses élites locales une éducabilité politique pour dépassionner les conflits et faire entrer le pays dans le règne de la raison, premier pas décisif dans l'aspiration à une unité nationale alors introuvable. Pour éteindre les luttes partisanes qui restaient très vives, Henrion de Pansey écrivait que « *nous avons cherché un mode d'élection qui donnât aux hommes importants de chaque département, la juste chance d'être délégués des intérêts locaux, et qui écartât des opérations électorales, toutes les préoccupations de l'esprit de parti.* »[137] Dans son étude sur les élections municipales, Christine Guionnet conclut néanmoins sur l'échec d'un retour de la politique au village, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Maurice Agulhon. Les ambitions du gouvernement de

[135] Tiphaine Le Yoncourt, *op. cit.*, p. 124
[136] Olivier Conrad, *Le Conseil Général du Haut-Rhin au XIX^e siècle, op. cit.*, p. 56
[137] Henrion de Pansey, *op. cit.*, p. 303

Louis-Philippe auraient achoppé, en partie du moins, devant des comportements politiques désormais perméables à certaines avancées démocratiques. Cette thèse mérite de notre point de vue d'être discutée concernant la question de l'école. Nous émettons l'hypothèse, sur laquelle nous reviendrons plus en aval, que c'est en grande partie grâce ce principe électif que la loi Guizot a pu être appliquée efficacement. Les conseils d'arrondissement, certes bien plus que les conseils municipaux, purent s'appuyer sur cette nouvelle forme de légitimité, renforcée il est vrai par le statut législatif conférée du texte sur l'instruction primaire. Mais les lois de mars 1831 et de juin 1833 avaient aussi sensiblement élargi les latitudes des acteurs locaux en termes d'expertise politique et de conduite des affaires, alors que le régime censitaire, jusque-là maintenu à un seuil élevé, avait fait prédominer une notabilité fondée sur la fortune jugée peu efficiente. Comme le rappelle Gilles Rouet, « *jusqu'alors, les divers comités n'avaient eu à exercer sur les instituteurs qu'une tutelle assez mal définie, peu efficace, avec peu de moyens. Les nouveaux comités sont investis d'une autorité effective, peuvent constituer des comités, relais de leur autorité, dans chaque village et, enfin, ont de nouveaux moyens* ».[138]

Cet exposé de l'infléchissement de l'organisation administrative des années 1830 avait pour dessein de montrer que la loi Guizot va bénéficier de conditions politiques nouvelles et théoriquement favorables dans son exécution. En confiant, localement, des responsabilités à des « personnels » désormais élus, le gouvernement procédait comme on l'a vu à une mise en adéquation des institutions politiques avec la société civile. Et pour aller au bout de la logique, il convenait de poursuivre cette adéquation politique avec le scolaire. Grâce aux élections municipales, d'arrondissement et départementales, le lien entre nouvelle organisation territoriale et mise en place de la loi sur l'instruction allait désormais de soi puisque les comités de surveillance de l'école relevaient très exactement de ces mêmes instances élues.

Les espoirs placés dans les nouveaux élus furent en tout cas soulignés avec force à l'époque, ce que mettra en relief le prochain chapitre. Le principe électif était censé réorienter de façon décisive le gouvernement de l'école qui, pour rappel, avait été confié, dans la décennie précédente, aux autorités ecclésiastiques.

[138] Gilles Rouet, *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, p. 56

2.4 Harmoniser le politique et le scolaire

La mise en adéquation entre les lois municipales et départementales et la future loi scolaire était, à vrai dire, très attendue. En septembre 1831, le ministre de l'Instruction publique, Montalivet, annonçait par exemple aux députés que son « *projet de loi sur l'instruction primaire est prêt ; il vous aurait déjà été présenté si nous ne l'avions pas cru entièrement lié à la question communale et départementale.* »[139] L'année suivante, le Président de la chambre des députés, André-Marie Dupin, faisait état de la même attente :

« *Un second point que je regarde comme fondamental, c'est que la Chambre s'occupe le plus promptement possible des lois municipales, afin de donner une assiette et une base à nos institutions […] Par exemple, l'industrie primaire que je désire autant que qui que ce soit voir organiser ne peut que l'être très imparfaitement tant qu'on n'aura pas réglé les attributions municipales. En effet, l'autorité locale doit exercer une influence directe sur l'instruction primaire ; avec de bonnes municipalités, cette instruction sera encouragée et protégée ; mais il n'en serait pas ainsi avec des municipalités qui ne seraient pas en harmonie avec les volontés du pays, et dont les attributions seraient encore incertaines.* »[140]

En 1831, Victor Cousin, dans son *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, conditionnait déjà la réussite de la future loi scolaire aux nouvelles compétences électives des conseillers municipaux et départementaux :

« *Il me semble que l'instruction primaire doit être communale le plus possible, et que par conséquent la loi sur l'instruction primaire présuppose celle sur les attributions des conseils de municipalité et de département. En général, loin de craindre de donner de trop larges attributions aux pouvoirs provinciaux, je voudrais, sur tout ce qui n'est pas politique, leur abandonner mille choses que l'on fait mal au centre, parce qu'elles ne tiennent point à la vraie centralisation, qui doit être essentiellement politique ; et puis les hommes ne s'intéressent qu'aux choses où ils ont de l'influence, et l'on ne prend de la peine qu'à la condition d'avoir en retour quelque autorité […] Comment d'ailleurs l'instruction populaire*

[139] Comte de Montalivet, Chambre des députés, 10 septembre 1831, *Journal des débats*, 11 septembre 1831
[140] André-Marie Dupin, Chambre des députés, 22 décembre 1832, *Journal des débats*, 23 décembre 1832

ne serait-elle pas dans les attributions du pouvoir le plus populaire de l'état, nommé presque directement par le peuple et en communication perpétuelle avec lui ? »[141]

Pour Cousin, l'élection des nouveaux conseillers permettait justement, comme mentionné auparavant, d'ôter la direction de l'école qui jusqu'à maintenant avait été confiée à l'Église :

« *Donner à des ecclésiastiques la présidence de ces comités, comme l'avait fait la restauration pour ses comités cantonaux, ce serait vouloir ce qu'elle voulait, que ces comités ne s'assemblent jamais ou s'assemblent en vain […] Les gens honnêtes, raisonnables et considérables qui doivent composer ces comités, entraîneront peu à peu leurs collègues ecclésiastiques.* »[142]

Joseph Willm, proche de Guizot et futur inspecteur de l'Académie de Strasbourg, se ralliait au point de vue de son collègue philosophe. Analysant pour le compte de la *Revue germanique* le *Rapport* de Cousin, il écrivait en 1832 les propos suivants : « *il veut que le ministre s'appuie sur les conseils municipaux et départementaux, tels que les fera la loi, c'est-à-dire électifs et populaires, et à cette condition nous sommes encore de son avis. Ces conseils viennent du peuple et ils y retournent, dit-il (en supposant entièrement réalisé ce qui en partie n'est encore qu'un projet) ; ils sont sans cesse en contact avec lui ; ils sont le peuple lui-même légalement représenté, comme les maires et les préfets sont ces conseils personnifiés et centralisés par l'action*. »[143]

Dès la parution de la loi du 21 mars 1831 sur l'élection des conseillers municipaux, le *Manuel général* se félicita des transformations qui étaient à venir dans l'Instruction publique :

« *Nous considérons comme une des circonstances les plus heureuses qui puissent se présenter en faveur de l'instruction primaire, que les chambres soient appelées à statuer dans la même session sur les attributions des communes et les intérêts des écoles. Il résultera de cette simultanéité de discussions un parfait accord entre les deux lois, une action profonde. Mais, pour que ce résultat soit obtenu, il est indispensable de mettre en harmonie les dispositions de l'une et de l'autre* », avant d'ajouter :

[141] Victor Cousin, *op. cit.*, pp. 56-57
[142] *Ibid.*, p. 256
[143] Joseph Willm, Deuxième recension du rapport Cousin, *Nouvelle revue germanique*, T. XII, 1832, p. 367

« *Tout ce numéro était composé quand nous avons eu communication du projet de loi que nous venons de donner et qui répond si bien à la plupart des vœux que nous exprimons* ». [144]

Guizot lui-même explique que le nouveau recrutement d'élus apporte une modification essentielle dans le fonctionnement des comités chargés de la surveillance des écoles. Dans une réponse à une lettre des préfets du Lot-et-Garonne et du Loiret, le ministre, déplorant le peu de zèle manifesté avant la loi par certains conseils d'arrondissement, écrit :

« *D'après cette considération, dont il m'était impossible de méconnaître la gravité, je me suis prononcé pour l'admission immédiate dans les comités de membres récemment élus dans les conseils généraux.* »[145]

Allant plus loin encore, le comte de Montlosier allait jusqu'à nouer le sort de la nouvelle France à la complémentarité entre la loi sur l'instruction primaire et celle sur la réforme de l'organisation départementale votée quelques jours avant, le 22 juin. « *Elles étaient pour la France une de ses plus vives espérances* », écrit-il. « *A la suite des troubles que nous avons éprouvés dans cet état incertain et non encore fixé qui nous fait redouter d'en éprouver encore, la France pouvait croire qu'une bonne loi d'organisation des communes et une autre bonne loi sur l'instruction publique, celle-ci prenant l'homme à son enfance et le dressant d'avance pour la patrie ; l'autre le saisissant à l'âge mûr, s'emparant de l'instruction qu'il a acquise pour le faire profiter au bien public, fixeraient l'État dans sa base et consolideraient ses destinées »*[146]

Enfin, du côté des nouveaux conseillers élus, l'implication désormais exigée dans les affaires éducatives est perçue positivement par les journaux spécialisés. Le second numéro du *Journal des conseillers municipaux, des conseillers d'arrondissements et de départements,* d'août 1833, déclare par exemple que « *cette heureuse combinaison de deux comités qui renferment les éléments des Conseils électifs avec l'administration publique, doit avoir les meilleurs résultats pour l'instruction primaire »,* avant d'ajouter que si la nouvelle loi scolaire ne

[144] *Manuel général de l'instruction publique*, n°1 et 2, 1832, pp. 38-40

[145] A.N., F/17/9109. De même, dès l'exposé des motifs à la Chambre des députés en janvier 1833, le nouveau principe électif suscite de vrais espoirs quant à la mobilisation attendue dans l'exécution de la loi des notables nouvellement élus: « *Ces deux comités [comité de surveillance communal et comité d'arrondissement] représentent, dans leur action combinée, l'intervention légitime de la commune et du département ; car ils ont encore sur les anciens comités cantonaux ce précieux avantage que la plus grande partie de leurs membres pourra être et sera réellement empruntée aux pouvoirs électifs de la commune, de l'arrondissement et du département.* »

[146] Comte de Montlosier, « Lettre à M. Dupin, Président de la chambre des députés, au sujet des deux lois présentées par le gouvernement sur l'organisation départementale et sur l'instruction primaire », Paris, Crapelet, 1833, pp. 7-8

pouvait s'appliquer, « *la loi du 22 juin* [sur les conseillers généraux et d'arrondissement] *serait une véritable déception*. »[147]

Guizot érige donc l'architecture administrative de sa loi scolaire sur une modernisation de la loi du 8 pluviôse an VIII, qui définissait l'organisation territoriale. Les instances locales en charge de l'impulsion et de la surveillance dans la loi du 28 juin sont très exactement les mêmes que celles mises en place sous l'Empire. Cette modélisation explique, selon nous, le revirement pour le moins surprenant du ministre au moment de choisir les instances de contrôle de l'école. Car Guizot fut historiquement opposé aux conseils d'arrondissement. Dans ses « Réflexions sur l'organisation municipale et les conseils généraux de département » qui reviennent sur l'ouvrage du même nom de Duvergier de Hauranne, et publiées dans les *Archives philosophiques, politiques et littéraires* de 1818, l'historien prend position en faveur de la suppression des arrondissements et propose leur remplacement par une administration cantonale, plus compétente selon lui dans la gestion des affaires courantes locales. Sur un plan plus général, il ne leur assignait aucune représentativité légitime. Quatre ans avant le vote de sa loi, en 1829, Guizot s'opposait toujours aux arrondissements lors des discussions parlementaires sur les projets de réforme territoriale. Finalement, le ministre optera quand même pour la mise en place de comités d'arrondissement qui existaient aussi en Prusse.

Au-delà du bénéfice attendu de ces réformes dans l'administration territoriale, Guizot, parallèlement, « déblayait » le terrain en procédant à une épuration d'une ampleur considérable, certainement la plus importante quantitativement de l'histoire de France. Ainsi, au début des années 1830, 82 des 86 préfets furent remplacés, un seul département conserva l'ensemble de ses sous-préfets (57 départements en changèrent totalement), et le ministre destitua lui-même 3 615 maires, 2037 adjoints et 697 conseillers municipaux, et même si aucun pouvoir ne lui permettait de le faire, il désigna 272 maires, 477 adjoints, et 2181 conseillers municipaux. On mesure là aussi les incidences positives de ces mesures sur la mise en place de la loi : Guizot attendait de ces positionnements politiques un « retour sur investissement. »

Pour résumer, la véritable transformation quantitative et qualitative des attributions des comités de surveillance, leur modernisation en lien avec l'innovation politique que constituent les réformes territoriales, autorisent à parler, dans une certaine mesure, de « gouvernance

[147] *Journal des conseillers municipaux, des conseillers d'arrondissements et de départements*, n°2, septembre 1833, p. 45 et p. 213

éducative » dans l'exécution de la loi sur l'instruction primaire. Cette gouvernance s'inscrit bien entendu dans des limites très strictes, mais elle semble, désormais, bel et bien indispensable. L'architecture de la loi le stipule d'ailleurs : État, conseils généraux et d'arrondissement, et municipalités doivent travailler ensemble en s'appuyant sur des attributions qui leur sont propres.

Si l'implication de Guizot dans la modernisation politique de l'époque fut essentielle, elle répondait à un impératif majeur pour le doctrinaire : gouverner autrement les hommes, à partir d'une expertise de l'esprit public rénovée, qui prenait ses distances avec les pratiques de surveillance de l'opinion propres à l'Ancien Régime.

2.5 Guizot et le gouvernement des esprits

La loi du 28 juin 1833 sur l'instruction, si elle s'éclaire à la lumière des idées politiques de son ministre, se comprend également à l'aune de la carrière que celui-ci a menée jusqu'aux débuts des années 1830. Sans ce détour par le biographique, un pan entier paraît échapper à l'analyse. Selon nous, le doctrinaire, dans son application de la loi, agit en s'appuyant sur des techniques, « des technologies de savoirs », acquises lors de son expérience au sein du ministère de l'Intérieur. D'ailleurs, dès le début de l'application de la loi, un lien structurel et explicite est noué entre ce ministère et celui de l'Instruction, parfaite reproduction, notons-le au passage, du geste napoléonien lorsque l'Empereur créa l'Université :

« *Une assez grave difficulté se rencontrait pour l'exécution efficace et régulière de ces dispositions : elles exigeaient le concours de l'administration générale de l'Etat, représentée dans les localités par les préfets et leurs subordonnés, et l'administration spéciale de l'instruction publique, représentée par les recteurs et les fonctionnaires de l'Université. […] Après m'en être entendu avec M. Thiers, alors ministre de l'intérieur, j'adressai aux préfets et aux recteurs des instructions détaillées qui indiquaient aux deux administrations leurs attributions spéciales dans l'exécution de la loi nouvelle et les conditions de leur harmonie. […] J'atteignis ainsi un double but : d'une part je plaçais, dans toutes les localités, l'instruction primaire, ses besoins, ses ressources et ses dépenses, à part et en relief, ce qui en faisait une véritable institution locale et permanente, investie de droits et objet de soins particuliers ; d'autre part, tout en assurant à l'instruction primaire le concours de*

l'administration générale, je la rattachais fortement aux attributions du ministère de l'instruction publique. »[148]

Guizot a occupé de nombreuses fonctions au sein de ce ministère de l'Intérieur. Tout commence en avril 1814 lorsqu'à vingt-sept ans il y entre en qualité de secrétaire. Il y restera jusqu'en mars 1815. Malgré la brièveté de son passage, il se montre très actif, depuis la rédaction de circulaires jusqu'à l'écriture de trois mémoires, ainsi que celle d'un *Exposé de la situation du Royaume*… Un point commun sert de fil conducteur à tous ces travaux : la préoccupation de l'esprit public. Pierre Karila-Cohen relève de manière très éclairante que «*Guizot manifeste très précocement un intérêt pour l'étude des phénomènes d'opinion et pour le façonnement de l'esprit public, intérêt qui, semble-t-il, constitue l'une des lignes directrices de sa vie politique.* »[149]

Effectivement, la formule selon laquelle « *le grand problème des sociétés modernes [est] le gouvernement des esprits* » structurera l'imaginaire politique de Guizot, et elle s'applique bien entendu au domaine de l'instruction primaire. L'expression employée, qu'il s'agisse *des esprits*, ou de *l'esprit* [public], renvoie aux questions posées pour la première fois de façon durable sous la Restauration et la monarchie de Juillet, sur la mesure, sur la captation de l'opinion publique.

Sur cette mesure de l'esprit, la méthode guizotienne est inédite : ses circulaires en appellent à la subjectivité des personnels, voire à leur sensibilité, elles mettent en avant la « *conversation singulière* », des « *nouvelles relations plus directes et plus intimes* » avec chacun d'entre eux, ce que Pierre Karila-Cohen résume par « *la volonté d'établir un gouvernement de l'expertise, et notamment de l'expertise politique*»[150], et dans laquelle il diagnostique « *une exceptionnelle densité et une grande modernité* »[151]. Cette approche très « internaliste », nous la retrouverons à l'identique dans l'enquête de l'automne-hiver 1833 décidée par Guizot, qui voit 480 inspecteurs sillonnés la France afin « *de connaître l'aptitude, le zèle, la conduite des instituteurs, leurs relations avec les élèves, les familles, les autorités locales, l'état moral, en un mot, de l'instruction primaire et ses résultats définitifs*. »[152] Pour le ministre, il fallait

[148] François Guizot, *Mémoires…*, Tome III, *op. cit.*, pp. 72-73
[149] Pierre Karila-Cohen, *L'État des esprits. L'invention de l'enquête politique en France (1814-1848)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 139
[150] Pierre Karila-Cohen, *op. cit.*, p. 145
[151] Pierre Karila-Cohen, *op. cit.*, p. 146
[152] Circulaire relative aux moyens de faire immédiatement une inspection générale des écoles primaires, 28 juillet 1833, Octave Gréard, T. II, p. 144

« *pénétrer jusqu'à l'âme même des instituteurs*. »[153] Sur ce point, une nouvelle fois, Guizot est fidèle à des pratiques éprouvées au sein du ministère de l'Intérieur.[154]

Selon nous, il ne fait aucun doute que cette obsession continue de l'esprit public trouve son origine première chez celui qui finalement, après lui avoir servi de père spirituel, lui servira aussi de modèle politique et scolaire : Philipp Albert Stafper. Ce dernier fut Ministre des arts et sciences en Suisse de 1798 à 1800, et nous verrons dans un chapitre ultérieur que sa tentative de réforme de l'instruction primaire helvétique de 1798 aura des résonnances sur la loi du 28 juin.

Pour bien mesurer cette influence de Stapfer, le « parallèle décisionnel » entre les deux hommes au sujet de l'esprit public est éclairant. Dans les années 1790, Stapfer avait voulu créer un bureau de l'esprit public, mais le succès ne fut pas au-rendez-vous. Guizot en fit de même en janvier 1815, sans succès la non plus. Le ministre suisse voulut ensuite créer un grand institut national des arts et sciences ; la première mesure de Guizot lors de son accès au pouvoir fut de refonder l'Académie des Sciences morales et politiques. De même, lors de sa tentative de modernisation des écoles primaires suisses, Stapfer fit publier un « *Journal d'esprit public et d'instruction pour les campagnes, qui commente les lois, en fasse sentir la tendance bienfaisante […] et présente notre régénération politique sous un point de vue patriotique et consolateur.* »[155] Guizot en fit de même avec son *Manuel Général* avec un but identique.

A la même époque, en 1799, Stapfer lança une vaste enquête pour mieux connaître l'état des écoles et favoriser de la sorte l'application de son projet. Guizot, on vient de le voir, en fit de même à la fin de l'année 1833, et l'on retrouve beaucoup des questions de l'enquête suisse dans l'enquête française…

Mais revenons pour le moment à l'itinéraire politique de Guizot. En 1819, il devient, ou plutôt se fait nommer par Decazes, ministre de l'Intérieur, au poste de *Directeur général de l'administration départementale et communale* spécialement créé pour lui. C'est ici que Guizot acquiert, de notre point de vue, une culture de l'administration locale dont il se servira

[153] François Guizot, *Mémoires pour servir…,* T. III, *op. cit*, p. 75

[154] Le passage suivant extrait de ses *Mémoires* en apporte une preuve évidente*: "Je suis convaincu que, par les relations personnelles, par une correspondance un peu intime, en dehors du travail des bureaux, le ministre de l'intérieur peut exercer, sur des représentants dans les départements, une puissante influence, et imprimer à l'administration cette confiance en elle-même, ce caractère de fermeté, d'ensemble et de suite qui lui donnent seuls, auprès des populations, la force morale et le crédit."* François Guizot, *Mémoires pour servir…,* T. II, *op. cit*., p. 56

[155] *Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du canton de Léman*, n°76, samedi 26 juillet 1798

dans la mise en œuvre de la loi. Pouthas a recensé les questions qui ont davantage sollicité son intérêt dans ses fonctions. Et ce sont les affaires communales qui arrivent en tête. Ainsi, Guizot se fit adresser par le chef de bureau compétent un rapport détaillé sur l'état des ressources et des budgets des communes, l'usage qu'elles faisaient de leur droit d'octroi, de péages, d'impositions extraordinaires….[156] En fait, des renseignements très précieux sur le fonctionnement des municipalités qui permettront au futur ministre de devenir un authentique administrateur territorial, dont les compétences seront mises en pratique dans l'application très technique de la loi scolaire.

Pour clore ce chapitre, on peut donc avancer que la loi sur l'instruction primaire prenait place aux cotés des deux réformes territoriales de 1831 et 1833 dans la formation d'un esprit public en France. Le texte du 28 juin doit être saisi avant tout dans sa dimension politique, génératrice d'une nouvelle organisation unissant État et instances locales. Or, un homme avait théorisé cette organisation politique sur un plan philosophique, et soumettre de fait la loi Guizot à une interprétation particulière, ancrée dans un processus historique et un héritage qui vont consumer la rupture avec l'idéologie scolaire des hommes de la Révolution de 1789 fondée sur la logique de la *tabula rasa*. Cet homme, c'est Victor Cousin, dont l'éclectisme philosophique va constituer un mode de saisie du réel durant de longues années, bien au-delà de la seule monarchie de Juillet. La loi du 28 juin devra dès lors être appréhendée selon une grille de lecture particulière, qui la fait accéder à un sens quasi herméneutique, comme nous allons le voir maintenant.

Chapitre 3 : La philosophie éclectique comme cadre interprétatif de la loi

3.1 Du principe absolu aux principes

Dans la présentation du projet de loi à la Chambre des députés le 2 janvier 1833, Charles Renouard, désigné rapporteur, adopte une approche très théorique dans la première partie de son discours, contrastant avec le caractère « *essentiellement pratique* » souhaité dans le contenu législatif. Chaque idée énoncée renvoie en fait vers un lien conceptuel, « *le principe* ». Ces principes dont il est question sont le *principe absolu de l'esprit de parti*, *le*

[156] Charles-Hippolyte Pouthas, *Guizot pendant la Restauration. Préparation de l'homme d'État,* Paris, Plon-Nourrit, 1923, p. 220

principe de gratuité, puis celui *d'obligation scolaire,* suivi du *principe libéral, du principe communal*… Ils sont présentés en opposition les uns aux autres, comme dans l'illustration suivante: *« Du principe absolu de l'instruction primaire gratuite considérée comme une dette de l'État, passons au principe opposé qui compte encore aujourd'hui tant de partisans, celui de l'instruction primaire considérée comme une pure industrie.»*

Le texte met plus particulièrement en garde contre la dangerosité de quatre principes lorsqu'ils sont employés exclusivement : le « *tout-État* », le « *principe de pure industrie* », le « *principe communal* » et pour terminer le « *tout-Église* ».

Pourtant, l'opposition de ces principes n'est qu'apparente puisque Renouard, pour clore ce chapitre qu'on pourrait qualifier d'introduction à la loi, annonce que *« nous n'avons point imposé un système à l'instruction primaire ; nous avons accepté tous les principes qui sortaient naturellement de la matière, et nous les avons tous employés dans la mesure et à la place où ils nous ont paru nécessaires. C'est donc ici, nous n'hésitons pas à le dire, une loi de bonne foi, étrangère à toute passion, à tout préjugé, à toute vue de parti. »*[157]

La nouvelle construction législative n'est pas anodine, car elle prend le parfait contre-pied de cette « guerre » des principes qui a régné jusqu'à maintenant et qui expliquerait, toujours selon le texte de l'exposé des motifs, l'échec des politiques scolaires depuis la Révolution :

« Messieurs, le caractère du projet de loi que nous avons l'honneur de vous présenter est d'être essentiellement pratique. Il ne repose, en effet, sur aucun des principes absolus que l'esprit de parti et l'inexpérience accréditent selon les temps et circonstances, et qui, lorsqu'ils règnent seuls dans une loi, la rendent presque toujours vaine et stérile. L'histoire de l'instruction primaire, depuis quarante ans, est une éclatante démonstration de ce danger. »

Six mois plus tard, le 17 juin 1833, Victor Cousin, chargé, à son tour, de présenter le projet de loi à la chambre des députés, use d'une rhétorique en tout point semblable à celle utilisée en janvier par le représentant du ministre de l'Instruction, fondée sur ce jeu dialectique des principes en présence :

[157] « Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction primaire présenté à la Chambre des Députés le 2 janvier 1833 », *Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les Chambres par M. Guizot, op. cit.*, pp. 1 et suivantes

« Aux premiers pas que l'on fait dans la matière assez compliquée de l'instruction primaire, on y rencontre un certain nombre de principes, opposés entre eux en apparence, qui se disputent l'honneur de résoudre toutes les difficultés, et dont chacun en effet, pris en lui-même, est d'une vérité si frappante qu'il obscurcit tous les autres, et d'une si grande portée qu'on est bien tenté de s'y abandonner et de le prendre pour guide unique. Ce principe engendre avec une facilité merveilleuse une suite de dispositions dont le bel ensemble offre une unité qui impose et une simplicité qui séduit. Mais cette simplicité est un piège, cette unité est un écueil. Car les autres principes ne sont pas détruits, parce que la théorie les a sacrifiés ; ils reparaissent, aussitôt qu'on met la main à l'œuvre, et leur action, qui n'a pas été prévue, éclate tout à coup en résistances qui a la longue entravent et arrêtent tout. Quel but doit se proposer une loi sur l'instruction primaire ? Apparemment de la répandre la plus possible, de la rendre même universelle. Il faut donc bien se garder de mettre contre elle aucune force réelle, aucune prétention légitime. Pour satisfaire à tous les besoins, il faut accepter tous les moyens ; ne repousser ni n'adopter exclusivement aucun principe, mais admettre sans préjugé systématique tous ceux qui sortent de la matière, et peuvent conduire au but commun. Telle est la pensée du projet du gouvernement ; c'est par son élévation même qu'elle imprime à la loi un caractère pratique. »[158]

Ce modèle discursif, construit sur des forces idéologiques en apparence opposées, était à l'époque facilement identifiable : c'était la langue de l'éclectisme cousinien. Dans ses échanges épistolaires avec l'Allemagne, Cousin lâchera d'ailleurs le mot. Dans une lettre à Friedrich von Müller, chancelier du Grand-Duché de Saxe-Weimar, le philosophe évoque « *la loi sur l'instruction primaire et l'exposé des motifs dont l'esprit éclectique vous fera deviner l'auteur.* »[159]

La compréhension de la loi Guizot demande donc à être étalonnée à une catégorie analytique particulière, théorisée par Victor Cousin: la philosophie éclectique. Pour s'imprégner de celle-ci, il faut remonter à l'année 1828, et au *Cours de philosophie*, œuvre dans laquelle Cousin exposa pour la première fois sa méthode philosophique, réputée saisir dans un même mouvement la vérité de l'Histoire et de la raison. L'extrait suivant démontre dans toute sa lumière que le philosophe a accompli le même geste intellectuel dans la présentation de la loi scolaire :

[158] Victor Cousin, « 1er rapport à la chambre des Pairs, 21 mai 1833 », in Victor Cousin, *Œuvres de M. Victor Cousin*, *Instruction publique*, T. I, Paris, Pagnerre, 1850, p. 25
[159] Lettre de Victor Cousin à M. Müller, 24 juin 1833, in Barthélemy Saint-Hilaire, *M. Victor Cousin. Sa vie et sa correspondance*, Vol. III, Paris, Hachette, 1895, p. 228

« *Cette recherche, pour être dirigée méthodiquement, doit se diviser en trois points. Il faut s'abord constater, énumérer dans leur totalité les éléments ou idées essentielles de la raison […] La première loi d'une sage méthode est donc une énumération complète. La seconde est un examen si approfondi de tous ces éléments, qu'il aboutisse à une réduction de ces éléments, et que nous finissions par avoir entre les mains le nombre déterminé d'éléments simples irréductibles les uns aux autres, indécomposables et primitifs, qui sont la borne infranchissable de l'analyse. La troisième loi de la méthode est l'examen des différens rapports de ces éléments entre eux. […] C'est quand nous aurons tous ces éléments, quand nous les aurons réduits, quand nous aurons saisi tous leurs rapports, que nous serons en possession des fondemens de la raison et de son histoire***. »**[160]

L'énoncé d'une méthode n'étant pas suffisant pour comprendre un système, qu'en est-il de la définition même de la philosophie éclectique ? L'éclectisme marquait selon Cousin la restauration de l'école philosophique française. Il consistait, à partir de *« systèmes »,* à *« dégager ce qu'il y a de vrai dans chacun de ces systèmes, et en composer une philosophie supérieure à tous les systèmes, qui les gouverne tous en les dominant tous, qui ne soit plus telle ou telle philosophie, mais la philosophie elle-même dans son essence et dans son unité* »**,** car « *l'autorité de certains systèmes venait de ce que tous ont en effet quelque chose de vrai et de bon […] que tous n'étaient pas au fond aussi radicalement ennemis les uns des autres qu'ils le prétendent ; […] que tous pouvaient très bien aller les uns avec les autres à certaines conditions* ». [161]

Présenter chaque système, prendre la mesure de ses relations historiques avec les autres systèmes philosophiques, en retenir ce qu'il y a de bon, négliger ce qu'il y a de faux, et aboutir à la vraie philosophie, tolérante, enrichie de la vérité de chaque système, tel est l'éclectisme cousinien. Nouveau représentant d'une certaine philosophie christique, Victor Cousin se présente en « *soldat dévoué de la philosophie, ami commun de toutes les écoles qu'elle a produites, [pour] offrir à toutes des paroles de paix.* »[162] Et le philosophe de conclure : « *Puisque l'esprit de parti nous a si mal réussi jusqu'à présent, essayons l'esprit de conciliation.* »[163]

[160] Victor Cousin, *Cours d'histoire de la philosophie*, Paris, Pichon et Didier, 1828, p. 24
[161] Victor Cousin, *Manuel de l'histoire de la philosophie de Tennemann*, traduit par Victor Cousin, T. I, Pichon et Didier, Paris, 1829, Préface, p. V et XVI
[162] Victor Cousin, *Du vrai du beau du bien*, Paris, Didier, 1853, p. 11
[163] *Ibid*, p. 12

Cet esprit éclectique de la nouvelle législation scolaire rend compte des raisons pour lesquelles cette loi revêt un caractère temporaire : « *nécessairement il faudra la refaire dans une dizaine d'années* », car pour le moment « *il s'agit seulement de suffire aux besoins les plus pressans et de donner une sanction législative à quelques points incontestables.* », avait écrit Victor Cousin dans son *Rapport* sur l'état de l'instruction en Allemagne.[164] Car l'éclectisme en effet est une philosophie du présent qui, sous l'inspiration de la philosophie hégélienne, postule l'identification de la pensée philosophique et de la pensée du temps. Elle n'exprime qu'une vérité inscrite dans une temporalité, qu'une domination momentanée de principes, lesquels seront balayés à leur tour par la nécessité de l'histoire : les idées sont ainsi amenées à se succéder puisque, explique Cousin, « *chacune fait son temps ; après avoir été utile, elle doit disparaître, et faire place à une autre dont le tour est venu*. »[165] L'éclectisme représente en somme une capitalisation des différents systèmes, un état de la pensée philosophique à un moment donné de son histoire.

Jacques Billard précise que, dans ces progrès de la pensée, « *l'éclectisme souhaite les conflits, non par goût polémique, mais parce que ce sont les conflits qui sont productifs* », ajoutant que la doctrine philosophique aboutit plus qu'à une simple paix artificielle, plus qu'à un compromis, mais bien à « *la reprise de ce qui reste après le conflit des systèmes.* »[166] Lucie Rey écrit dans le même ordre d'idée que si effectivement la conciliation éclectique suppose « *la reconnaissance de la diversité totale des philosophies* », elle « *tend cependant à les concevoir à travers un tiers, à savoir la* vérité. »[167] Finalement, l'éclectisme cousinien est, selon les propos de son « créateur », « *la modération dans l'ordre philosophique* »[168] ou encore « *la tolérance philosophique* »[169], qui produit également des ramifications politiques pour surmonter le pluralisme et la division.

Pour bien comprendre les effets de l'éclectisme dans le domaine scolaire, il convient de reproduire les paroles de Cousin sur le moment choisi pour le déploiement de cette tolérance philosophique : « *aussitôt que cette tolérance se fait jour, après le long règne du fanatisme, elle amène nécessairement le besoin et le goût de l'étude approfondie de tous les*

[164] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, Paris, Levrault, 1833, p. 246
[165] Victor Cousin, *Cours de l'histoire de la philosophie*, *in Œuvres de Victor Cousin,* T. I, Bruxelles, 1840, p. 82
[166] Jacques Billard, *L'éclectisme*, Paris, PUF, 1997, pp. 88-89
[167] Lucie Rey, *Les enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX^e siècle : Pierre Leroux contre Victor Cousin*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 109
[168] Victor Cousin, *Cours de philosophie*, Paris, Pichon et Didier, 1828, p. 43
[169] Victor Cousin, *Manuel de l'histoire de la philosophie, op. cit*., p. XVIII

systèmes. »[170] Autrement dit, l'éclectisme intervient à la suite d'une cécité intellectuelle profonde due à la situation politique du pays. Le système de pensée cousinien, construit sur l'entente de plusieurs principes, s'oppose ainsi au principe absolu que les révolutionnaires ou les contre-révolutionnaires avaient convoqué et qui n'était finalement que la manifestation d'un arbitraire intellectuel.

3.2 Un éclectisme politique avant tout

L'éclectisme exerça une influence considérable dès ses débuts, et ce n'est pas un hasard si Cousin devint le chef de file de l'Université pendant le reste du XIX^{e} siècle. Mais ce serait réduire sensiblement la portée de la nouvelle philosophie que de la cantonner au domaine scolaire. Selon Victor Cousin, le déploiement de l'esprit éclectique est total, holiste, il recouvre la société tout entière, depuis les mœurs privées, les arts, la religion jusqu'au gouvernement lui-même : « *L'éclectisme est la philosophie nécessaire du siècle, car elle est la seule qui soit conforme à ses besoins et à son esprit, et tout siècle aboutit à une philosophie qui le représente* » conclut-il.[171]

Rapidement, comme l'affirme Patrice Vermeren, « *l'éclectisme importé d'outre-Rhin devint la philosophie officielle de la Monarchie de Juillet.* »[172] Entrecroisement des deux ordres, politique et philosophique, Patrice Vermeren écrit même que « *le politique était au commencement* »[173] puisque c'est la Charte même de 1830 qui représente l'incarnation suprême de l'éclectisme selon Cousin: « *La conséquence de tout ceci, messieurs, est que, si la constitution et les lois françaises contiennent tous les éléments opposés fondus dans un système qui est l'esprit même de cette constitution et de ces lois, l'esprit de cette constitution est, passez-moi l'expression, un véritable éclectisme. Cet esprit en se développant s'applique à toutes choses.* »[174]

L'éclectisme incarnait en conséquence une politique de l'esprit au service d'une politique de l'action. La nouvelle philosophie symbolisée par Cousin avait renoué avec la *mondanité*, elle s'imposait comme une réponse à l'échec de la philosophie du Siècle des Lumières, à laquelle on reprochait son « économie » théorique. Cousin reprenait ici le sillon initialement tracé par

[170] *Ibid.*, préface, p. xviij
[171] Victor Cousin, *Cours de l'histoire de la philosophie, op. cit.,* 1828, p. 43
[172] Patrice Vermeren, *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'harmattan, 1995, p. 106
[173] *Ibid*., p. 53
[174] Victor Cousin, *Cours de philosophie, Introduction à l'histoire de la philosophie*, Bruxelles, Société belge de librairie, 1840, p. 394

son maître Royer-Collard qui dans ses cours de 1813 avait contesté le caractère purement spéculatif de la philosophie pour en relever ses fins pragmatiques, son influence sur le réel.

Guizot partageait l'opinion des deux doctrinaires. Il condamnait ces penseurs « *étrangers à toute espèce d'activité pratique, purs spéculateurs qui observent, jugent et parlent sans jamais intervenir dans les événements. A aucune époque le gouvernement des faits, des réalités extérieures, n'a été aussi complètement distinct du gouvernement des esprits* »[175] La filiation avec Mme de Staël était dès lors inéluctable : la baronne n'avait-elle pas écrit que « *ce sont les philosophes qui ont fait la révolution, ce sont eux qui la termineront.* »[176]

Cette approche éclectique explique que les doctrinaires se positionnèrent, dans leur entreprise générale de rénovation des idées et de direction du mouvement moral, à la fois dans le champ pratique et dans celui de la philosophie. Ils combinèrent *« spéculation philosophique* » et « *pragmatisme éclairé* »,[177] souligne Aurelian Craiutu, alliant philosophie morale et politique à l'étude rigoureuse des faits. « *Ainsi notre situation, à mon avis, nous veut sous deux formes*, écrit Guizot dans une lettre de 1823 à son ami Barante : *des praticiens dans les Chambres et toutes les fois qu'il sera question du gouvernement ; des philosophes et des régénérateurs auprès du public, circonspects le matin, hardis le soir, parlant aux uns blé et impôt, comme vous dites, aux autres, principes et nouveautés.*»[178] De même, au soir de sa vie, se remémorant dans ses *Mémoires* la théorie éclectique qui définissait le mouvement doctrinaire, Guizot enracine cette pensée dans l'achèvement du processus révolutionnaire :

« *En acceptant franchement la nouvelle société française telle que toute notre histoire, et non seulement pas 1789, l'a faite, ils [les doctrinaires] entreprirent de fonder son gouvernement sur des bases rationnelles et pourtant tout autre que les théories au nom desquelles on avait détruit l'ancienne société, ou les maximes incohérentes qu'on essayait d'évoquer pour la reconstruire. Appelés tour à tour à combattre et à défendre la Révolution, ils se placèrent, dès l'abord et hardiment, dans l'ordre intellectuel, opposant des principes à des principes […]*

[175] François Guizot, *Mémoires pour servir…,* T. I, 1859, p. 158
[176] Mme de Staël, *Des circonstances actuelles qui peuvent terminer la Révolution et des principes qui doivent fonder la république en France,* Genève, Slatkine, 1979, p. 273
[177] Aurelian Craiutu, *Le Centre introuvable. La pensée politique des Doctrinaires sous la Restauration*, Paris, Pion, 2006, p. 82
[178] **«** Lettre à Monsieur de Barante, 16 décembre 1823 »**,** Mme de Witt, *Lettres de M. Guizot à sa famille et à ses amis*, Paris, Hachette, 1884, p. 52

leurs idées se présentaient comme propres à régénérer en même temps qu'à clore la Révolution. »[179]

L'éclectisme, par son refus de toute pensée spéculative, ouvre donc la voie à de nouveaux rapports entre l'idée et le monde, la philosophie analysant, selon la leçon hégélienne, ce qu'est le réel et non plus ce qu'il doit être. Sur la question de l'école, c'est cette quête du vrai qui explique le dépassement, dans la loi Guizot, de pensées jusqu'ici sectaires et partisanes, enfermées dans leur subjectivité, et extérieures à la véritable nature de l'objet. Le caractère éclectique de la législation du 28 juin exprime ainsi, en théorie du moins, la fin de l'allégeance de l'école à toute forme de pouvoir politique, idéologique ou effectif, en opérant une pacification entre les différentes forces qui sont à l'œuvre dans la société. État, Église, départements, communes… sont autant de principes qui opèrent un mouvement convergent, sans qu'aucun ne prédomine sur les autres… De cette confluence naît un nouveau pouvoir spirituel, authentique moyen de gouvernement susceptible de fonder un ordre politique et social enfin stabilisé.

3.3 De l'éclectisme cousinien à celui de Guizot

Alors que Cousin occupait le terrain de la philosophie éclectique, Guizot allait en incarner le versant historique. Donoso Cortés le qualifie d' « *éclectique par excellence* », « *de représentant le plus complet de l'éclectisme politique qui avait fini par prévaloir dans le gouvernement*. »[180] Martin Doisy avance que « *la religion politique du doctrinaire, c'est l'éclectisme, mot savant, traduit par la dénomination vulgaire de juste-milieu.*»[181] Plus récemment, Jacques Billard percevait dans la figure de Guizot « *l'historien éclectique par excellence* »[182]

Guizot a apporté, dans deux ouvrages écrits peu de temps avant la loi de 1833, l'*Histoire générale de la civilisation en Europe* (1828) et l'*Histoire de la civilisation en France* (1830), une contribution décisive à la compréhension de la conception éclectique de l'histoire. Le mot

[179] François Guizot, *Mémoires…*, T. I, *op. cit.*, pp. 158-159. Toute loi est ainsi fondée sur des principes comme le confirme le discours parlementaire d'Hercule de Serre sous la Restauration : « *Le premier objet de l'examen dans une loi doit être son principe, l'idée dominante de laquelle dérivent toutes ses dispositions, sa convenance en général… Si le principe est inadmissible, si la loi en général est inconvenante, il est bien inutile de perdre des jours entiers à discuter et à voter des articles et des amendements destinés à être rejetés en masse avec le principe dont ils ne sont que le développement.* » Guizot, « Réponse à Loyson », *Archives philosophiques, politiques et littéraires*, T. II, 1817, p. 425, cité par A. Craiutu, *op. cit.,* note 45 p. 298
[180] Donoso Cortés, *Œuvres*, Vol. 1, 2nde édition, Paris, Auguste Vaton, 1862, p. 190
[181] Martin Doisy, *Coup d'œil sur la vie publique de M. Guizot*, Paris, Didier, 1836, p. 24
[182] Jacques Billard, *op. cit.*, p. 103

commun aux deux livres, la civilisation, sert ici de concept heuristique. Malgré une apparition tardive (elle fut inventée par le XVIII[e] siècle finissant), ce terme de civilisation symbolisera le schème organisateur de toute la pensée politique à partir des années 1820. « *La notion qui fera consensus pour désigner cette totalisation en marche du travail de l'humanité sur elle-même sera celle de civilisation* », écrit sur le sujet Marcel Gauchet.[183] En passant sur la rive du XIX[e] siècle, la notion perdra un peu de son acception originelle, intrinsèquement politique et morale, pour désigner avant tout un concept historique, dont les historiens de l'époque se sont attelés à en relater et à en comprendre le développement.

Ce nomadisme sémantique se retrouve chez Guizot, où la civilisation était proprement « *le fait par excellence, le fait général et définitif, auquel tous les autres viennent aboutir, dans lequel ils se résument*. »[184] Cette idée de civilisation, considérée par Jacques Billard et Franck Laurent comme pure émanation de la pensée éclectique[185], était d'autant plus essentielle qu'il était couramment admis que la France constituait, au sein de l'Europe, son foyer principal d'expression : « *La France a été le centre, le foyer de la civilisation de l'Europe* », et « *il n'est presque aucune grande idée, aucun grand principe de civilisation qui, pour se répandre partout, n'ait passé d'abord par la France* », soutient, convaincu, Guizot. Son premier livre, *Histoire générale de la civilisation en Europe*, soulignait effectivement que la France participait de la civilisation européenne, dont l'historien démontre dès les premières lignes la supériorité sur les civilisations qui l'ont précédée. Ces dernières, annonce-t-il, qu'il s'agisse de la civilisation grecque, romaine ou asiatique, paraissaient édifier sur un principe unique, principe qui avait déterminé leurs institutions, leurs mœurs, leurs croyances. La suite de l'ouvrage énonçait que ce caractère, qualifié de tyrannique, se retrouvait aussi dans les civilisations plus anciennes.

Pour Guizot, la civilisation de l'Europe moderne ne connaissait plus l'hégémonie d'un principe unique sur les autres. A l'inverse, tous les principes d'organisation sociale pouvaient coexister dans cet avènement. Parce que ces forces (monarchie, théocratie, démocratie…) sont dans un état de lutte perpétuelle entre elles, « *la civilisation européenne se montre*

[183] Marcel Gauchet, *La révolution moderne*, Paris, Gallimard. 2007, p. 143
[184] François Guizot, *Cours d'Histoire moderne : histoire générale de la civilisation en Europe*, Paris, Pichon et Didier, 1828, p. 8
[185] Jacques Billard écrit que « *l'idée même de civilisation, comme complexe d'éléments déployés dans l'histoire et par elle, est une idée éclectique*. » *op. cit.,* p. 103, propos confirmés par Franck Laurent pour lequel la civilisation doit « *beaucoup aux doctrinaires et aux éclectiques* », « Penser l'Europe avec l'histoire. Sur quelques aspects et usages de la notion de civilisation européenne sous la Restauration et la Monarchie de Juillet », *Romantisme,* n° 102, 1999, p. 1

incomparablement plus riche qu'aucune autre », conclut Guizot. « *La diversité des éléments de l'ordre social, l'impossibilité où ils ont été de s'exclure l'un l'autre, ont enfanté la liberté qui règne aujourd'hui*. »[186]

Guizot, sur le plan historique, et Cousin, sur le plan philosophique, se rejoignaient donc dans la dénonciation de tout pouvoir exclusif, unique, visant l'éradication d'une idée contraire, et conduisant à un déséquilibre nocif. Les deux hommes étaient en constante recherche « *des éléments fixes dans le devenir de l'histoire* » écrit Andrea Bellantone. « *Il fallait trouver les formes de l'histoire, comme une structure inaltérable cachée sous l'alternance confuse des événements* », poursuit le philosophe italien.[187] En cette période de formation des sciences historiques en France, les deux administrateurs de l'école défendaient une lecture philosophique de l'Histoire, la seule à même de repérer ces principes généraux et fixes déterminant le véritable sens des faits. Comme le regrette Guizot dans son *Histoire des origines du gouvernement représentatif*, l'école historique, prisonnière des évènements et des dates, n'avait pu s'élever à ce degré d'intelligibilité.[188] Dorénavant, la méthode philosophique, autrement dit, scientifique, constituait le véritable seuil d'interprétation de la réalité. Une autre direction en découlait, dans laquelle « *prévaut l'empire des idées, du raisonnement, des principes généraux, de ce qu'on appelle les théories*. » Dit autrement, puisque l'Esprit conduit le monde, il convient de concevoir l'ordre politique à partir d'un ordre intellectuel. A la vision linéaire et rationnelle des Lumières doit succéder une approche dialectique de l'Histoire, animée par une lutte entre des principes contraires qui finissent par s'équilibrer.

La modification du lien cognitif au passé, en partie liée à la pensée hégélienne chez Cousin [189], aboutit donc à une assimilation entre philosophie et histoire, et les deux notions sont sémantiquement réunies dans l'idée de « philosophie de l'histoire » : « *L'état actuel du monde nous impose la loi d'accepter franchement cet inévitable alliance de la philosophie et de l'histoire. Elle est précisément l'un des caractères, peut-être le caractère essentiel de notre*

[186] *Ibid.*, Leçon II, pp. 3, 6, 9 et 10
[187] Andrea Bellantone, *Hegel en France*, T. I, Paris, Editions Hermann, 2011, p. 108
[188] « *Elle manque de principes généraux et fixes, ses jugements flottent au hasard ; aussi hésite-t-elle presque toujours à conclure et ne parvient-elle point à satisfaire les esprits dont l'école philosophique, au contraire, se saisit toujours fortement au risque de les égarer.* » François Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif*, Vol. II, Paris, Didier, 1851, p. 294
[189] Andrea Bellantone perçoit dans cette lecture philosophique de la réalité l'influence de la conception hégélienne de l'Histoire *: « c'est en l'occurrence dans le discours autour de l'histoire de la philosophie et de la philosophie de l'histoire que se coagule le deuxième aspect de l'influence de Hegel sur Cousin, et à travers ce dernier, sur toute la culture française à suivre », op. cit.*, p. 96

époque » écrit encore Guizot.[190] « *Tout le travail de l'histoire de l'humanité passe dans l'histoire de la philosophie* », conclut Cousin.[191]

La présentation de la loi scolaire à la Chambre des députés le 2 janvier 1833, puis celle du philosophe éclectique à la Chambre des pairs, toutes deux fondées sur une opposition systématique entre principes, s'éclairent donc à l'aune de l'idée de civilisation et de la méthode philosophique qui permet de l'embrasser. Le raisonnement que donne Guizot dans son *Histoire de la civilisation en France* élucide ainsi, trois ans à l'avance, le sens de ces deux discours tenus dans les Chambres :

« *tous les éléments matériels, tous les principes rationnels de la civilisation moderne ; nous allons les suivre dans leurs luttes, leurs négociations, leurs amalgames, dans toutes les vicissitudes de leur destinée spéciale et commune. C'est là, à proprement parler, l'histoire de la civilisation.* »[192]

Sa conception de l'histoire, qui partait du postulat qu'il était indispensable, lors de l'examen de validité d'une loi, d'interroger les principes généraux et les idées les sous-tendant, la loi devant être rejetée si ces derniers étaient jugés inacceptables, est donc transférée telle quelle dans l'exposé des motifs de la loi scolaire de janvier 1833. A bien y lire, Guizot ne faisait en fait qu'appliquer la méthode doctrinaire déjà conceptualisée sous la Restauration par l'un des plus illustres représentants du mouvement, Pierre-Paul Royer-Collard, qui écrivait alors que « *deux choses sont importantes dans les institutions, les principes et les garanties de l'application des principes, ces deux conditions doivent se retrouver dans toutes les lois*. »[193]

L'éclectisme est donc une pensée vivante de la civilisation en marche. En ce sens, la loi du 28 juin se rattache à ce concept englobant, comme l'explique Guizot dans ses *Mémoires* lorsqu'il écrit que son action en faveur de l'instruction primaire était « *le commencement de cette œuvre de civilisation*. »[194] Jean-Miguel Pire a parfaitement évalué les conséquences de ce changement de cap conceptuel et politique : **«** *le projet doctrinaire dépasse en effet le projet révolutionnaire en cela qu'il ne s'agit pas simplement de former les élèves à la* citoyenneté

[190] François Guizot, *Histoire générale de la civilisation en Europe*, *op. cit.* p. 3
[191] Victor Cousin, *Cours de philosophie. Introduction à l'histoire de la philosophie*, Bruxelles, Vandooren, 1828, p. 5
[192] François Guizot, *Histoire de la civilisation en France*, T. I, Paris, Pichon et Didier, 1829, p. 422
[193] « Opinion de M. Royer-Collard, député de la Marne, sur l'article 27 du projet de loi relatif au mode de recrutement de l'armée », in *Archives philosophiques, politiques et littéraires,* T. III, Paris, Fournier, 1818, p. 60
[194] François Guizot*, Mémoires…*, T. IV, *op. cit.*, p. 273

mais à la civilisation. »[195] Ce travail civilisateur où l'éducation du genre humain est à l'œuvre se réalise simultanément à travers une double dimension sociale et morale : « *il m'a paru que, de l'avis général, la civilisation consistait essentiellement dans deux faits : le développement de l'état social, et celui de l'état intellectuel ; le développement de la condition extérieure et générale, et celui de la nature intérieure et personnelle de l'homme ; en un mot, le perfectionnement de la société et de l'humanité* ». Et ces « *deux éléments de la civilisation,* termine Guizot*, sont étroitement liés l'un à l'autre ; […] tôt ou tard, ils se rejoignent ; que c'est la loi de leur nature, le fait général de l'histoire, la croyance instinctive du genre humain.* »[196]

Aussi le doctrinaire regrettait-il au milieu des années 1820 l'insuffisance de l'instruction et le déséquilibre occasionné en conséquence sur les progrès de la civilisation : « *la civilisation intellectuelle est moins avancée que la civilisation sociale.* »[197]

Mais ne nous y trompons pas, pour le ministre de l'Instruction, le changement est essentiellement qualitatif, prioritairement à valeur morale ajoutée, mais ne détermine aucun bouleversement du « lieu des places », il n'implique aucun mouvement dans la pyramide sociale : « *Il me semble que le premier fait qui soit compris dans le mot civilisation […], c'est le fait de progrès, de développement ; il réveille aussitôt l'idée d'un peuple qui marche, non pour changer de place, mais pour changer d'état ; d'un peuple dont la condition s'étend et s'améliore. L'idée du progrès, du développement, me paraît être l'idée fondamentale contenue dans le mot civilisation.* »[198] La civilisation apporte avec elle des garanties de moralité dans les classes inférieures de la société, et c'est sur cette base morale que devra reposer dorénavant l'ordre politique et social de la nouvelle nation.

L'éclectisme ouvre donc sur une lecture différente de la loi Guizot, qui exige indéniablement un saut intellectuel et temporel dans des catégories de pensées qui nous sont très lointaines. Reste à montrer maintenant en quoi la législation scolaire n'était pas seulement éclectique dans son esprit, mais aussi dans son contenu.

---

[195] Jean-Miguel Pire, *Sociologie d'un volontarisme culturel fondateur*, *op. cit.*, p. 138
[196] *Ibid*, pp. 8 et 68
[197] Discours préliminaire à *L'Encyclopédie : des Encyclopédies considérées comme moyen de civilisation*, cité par Jean-François Jacouty, *Éthique, histoire et politique chez Guizot : genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la révolution de Juillet*, T. I, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1998, p. 356
[198] François Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe*, Paris, Hachette, 1985, p. 63

3.4 Une loi scolaire éclectique

Au vu des chapitres précédents, il est permis d'avancer que ce que proposent Guizot mais aussi Cousin est plus proche d'une théorie politique, historique et philosophique que d'une théorie scolaire. L'éclectisme permet enfin de sortir de cette guerre des partis improductive et de s'arrimer à la Charte de 1830, véritable « traité de paix » de la nouvelle France selon l'expression utilisée conjointement par les deux hommes.

Le ministre de l'Instruction publique se souvenait, dans ses *Mémoires*, du positionnement politique particulier que devait revêtir, au moment du vote de la loi, la question scolaire : regrettant qu'« *on ne peut pas dire que, de 1814 à 1830, l'instruction primaire ne se soit pas ressentie des atteintes de la politique* »[199], le doctrinaire évoquait la posture dépassionnée qui aurait été la sienne au cours de cette période: « *J'ai été engagé, durant la même époque, dans toutes les luttes de la politique intérieure ou extérieure, dans toutes les vicissitudes de la composition et de la destinée du cabinet. Je placerai hors de ce tumulte des affaires et des passions du jour les questions relatives à l'Instruction publique. Non que ces questions n'aient aussi leurs passions et leur bruit ; mais ce sont des passions qui s'allument à un autre foyer, et un bruit qui se passe dans une autre sphère.* »[200]

De manière certaine, le ministre inscrit sa réflexion dans le sillage intellectuel de Fourcroy, c'est-à-dire au sein même de l'héritage universitaire, dont la présentation du projet relatif à l'Instruction publique quelques trente ans auparavant adoptait la même spécificité discursive : « *Il faut que tous les germes de dissension et de discorde soient étouffés, que tous les esprits soient rapprochés par le besoin et le désir du repos […] Cette vérité, que l'histoire des peuples nous a révélée […] est surtout applicable à l'organisation de l'instruction publique.* »[201]

En d'autres termes, Guizot proposait de régler la question scolaire par une sortie - apparente - du politique, et le rattachement à la tradition universitaire est censé incarné ce medium émancipateur. Car à cette époque, en effet, l'esprit de conciliation éclectique hébergé par la loi du 28 juin avait trouvé un nouvel ancrage légitime dans l'Université, alors réputée incarnée, elle aussi, une nouvelle arche de paix. Ambroise Rendu rappelle ainsi que la Charte

[199] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit.*, p. 55
[200] *Ibid.*, p. 10
[201] « Rapport de Fourcroy aux conseils des cinq-cents sur le projet relatif à l'instruction publique (30 germinal an X (19 avril 1802) », Octave Gréard, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, T. I, *op. cit.*, p. 182

de 1830 « *a transformé les données du problème, et créé pour l'Université une situation nouvelle […] Laissant de côté tant de déclamations absurdes et d'invectives passionnées, il faut bien avouer qu'il y a lieu de penser à une conciliation et à un traité de paix. […] Le traité de paix doit être tenté, non pas seulement au nom des principes, mais dans l'intérêt même de l'Université.* »[202] Désormais, l'Université incarne selon Rendu l'idée de « *conciliation : conciliation de l'Église et de la société laïque, de la foi chrétienne et de l'esprit nouveau, de la religion et de la science.* »[203]

Il est facile de reconnaître ici une rhétorique dorénavant saturée de cousinisme, qui révèle que le modèle éclectique a profondément orienté la tradition universitaire française dès le début des années 1830. Pour illustration, la circulaire du 6 octobre 1830 stipule que l'Université ne prescrit ni n'exclut aucun système philosophique, sur lequel ne se prononce que « *le tribunal de l'opinion.* »[204] Xavier Landrin a montré également qu'une institutionnalisation de l'éclectisme se met à l'œuvre entre 1830 et 1832, sous les ministères de Broglie et Guizot, et que le programme de l'agrégation de philosophie et celui du baccalauréat ès-lettres « *enregistrent les principes de l'éclectisme spiritualiste.* »[205] Pourtant, dans la réalité de ces années 1830 naissantes, le monopole universitaire était bruyamment contesté et ne pouvait difficilement, à l'exception du milieu universitaire précisément, faire office d'arbitrage entre les partis.

En revanche, ce qui était avéré dans les années qui précédèrent la loi Guizot, et qui dépassait amplement l'influence éclectique et universitaire, était qu'il régnait en France un accord de fond sur l'urgence qu'il y avait à développer l'instruction primaire. De là, finalement, le peu de résistance, hormis sur la question de la présence du curé dans les comités, que le vote du texte a suscité. Cet état des esprits explique que le *Journal des débats*, organe officiel de la monarchie de Juillet, puisse écrire que « *c'est une de ces lois modestes qui ne font pas grand bruit parce qu'elles offrent peu de prises aux passions et qu'elles n'ont que l'obscur mérite d'être vraiment utiles au peuple.* »[206]

---

[202] Note de A. Rendu de juillet 1833, in *M. Rendu et l'Université de France*, Eugène Rendu, Fourat, Paris, 1861, p. 142
[203] *Ibid*., p. 145
[204] « Circulaire relative aux recommandations et adoptions des ouvrages de philosophie pour l'enseignement des collèges », *in* Alain Choppin, *Les manuels scolaires en France*, T. IV : Textes officiels. 1789-1992, Paris, PUF, 1993, p. 120
[205] Xavier Landrin, « L'« éclectisme spiritualiste » au XIX^{e} siècle : sociologie d'une philosophie transnationale », *in* Louis Pinto, *Le commerce des idées philosophiques*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2009, p. 40
[206] *Journal des débats*, 27 et 28 mai 1833

Les mentalités avaient donc évolué sur la question de l'école depuis la Restauration. L'instruction était dorénavant perçue, presque unanimement, comme une nécessité politique et culturelle. Dans ses *Mémoires*, Guizot prend soin de rappeler par exemple qu'un parti réputé scolairement peu progressiste comme le fut le parti « ultra » dans le domaine de l'éducation populaire, en vint à reprendre à son compte l'idée d'instruction du peuple lors de son arrivée au pouvoir en 1822, personne ne voulant plus désormais apparaître comme ennemi de l'instruction : « *les chefs intelligents de ce parti ne veulent pas qu'on les tienne pour ennemis de l'instruction primaire* », écrivait-il.[207] L'opinion publique était largement convaincue de l'impératif de propager les lumières, et le temps où l'enseignement des classes populaires était suspect était en passe de disparaître totalement. Dès les débuts de la monarchie de Juillet, « *personne, même chez les voltairiens, ne conteste maintenant la nécessité d'inculquer à tous, avec les notions élémentaires, les préceptes de la religion et de la morale* », note Louis Trénard.[208]

C'est pourquoi le *Journal des débats* à nouveau, certes organe officiel du gouvernement de Juillet, présente la future loi scolaire comme une transaction qui bénéficiera à tout le monde :

« *L'Opposition elle-même n'est-elle pas lasse de ces lois absolues qui ne satisfont les passions de celui-ci que pour révolter celui-là. Y a-t-il une seule bonne loi qui ne soit une loi de transaction ? Qu'est-ce que notre code civil, sinon une transaction continuelle ? Cela peut choquer l'esprit systématique des savans et gens de métier ; mais c'est cela qui fait qu'une loi entre comme d'elle-même dans les mœurs d'une nation et devient promptement populaire. Encore est-il difficile dans les lois politiques d'exclure tout esprit de parti. Mais dans une loi comme la loi sur l'instruction primaire, qui n'est pas faite pour servir tel intérêt, telle passion, telle opinion du jour, dans une loi qu'on offre à tous les partis, à toutes les opinions, à tous les préjugés, qu'y a-t il de mieux que de transiger ?* »[209]

Cet accord général sur la question scolaire a très certainement favorisé une lecture éclectique de la loi. Son enracinement dans la société confortait en tout cas la vérité de la philosophie prônée par Cousin.

Précisément, il est temps, maintenant, de voir comment l'influence philosophique s'est exprimée concrètement dans la législation du 28 juin. Elle se fait sentir prioritairement,

[207] François Guizot, *Mémoires…,* T.III, *op. cit*., p. 58
[208] Louis Trénard, *Salvandy en son temps. 1795-1856,* Lille, René Giard, 1968, p. 350
[209] *Journal des débats*, 13 juin 1833

comme nous l'avons vu, dans le jeu d'équilibre des différents « principes » à l'œuvre (État, Église, instances déconcentrées, principe de libre industrie, de gratuité, communal), chacun trouvant une place proportionnée dans le nouvel écosystème scolaire. C'est donc indiscutablement dans la double présentation de la loi aux chambres que la dimension éclectique est la plus évidente, et là aussi qu'elle se met au service d'une stratégie discursive consistant à faire entendre que la loi scolaire a su dépasser les guerres de partis. Et c'est là surtout que la loi Guizot confesse certainement sa principale raison d'être : elle concrétise avant tout la recherche d'un modèle politique qui puisse enfin, après les multiples tentatives avortées, aboutir à la création officielle de l'instruction primaire en France. Ce modèle, c'est la philosophie éclectique qui le propose, en le fondant sur une distribution équilibrée des pouvoirs. Guizot n'a d'ailleurs rien dit d'autre : sa législation devait créer un élan national, mobiliser l'ensemble des forces vives du pays. C'est pour cette raison que sur les 24 articles de la loi, seul le premier est consacré à l'énoncé des matières Le reste du texte a trait essentiellement à la composition, aux attributions et au fonctionnement des autorités préposées à la surveillance des écoles.

Au-delà de la présentation aux chambres, l'influence de la philosophie éclectique transparaît dans l'idée doctrinaire de « juste-milieu ». L'expression de « *terme moyen* » par exemple dont parle Cousin à propos de la présence d'un représentant de l'Église dans les instances de surveillance de l'école en est une illustration : « *le terme moyen naturel est de mettre le curé ou le pasteur, et quand il y a lieu, l'un et l'autre à la fois dans tout comité communal.* »[210] De même, l'arrière-fond philosophique est patent dans les écoles primaires et les écoles primaires supérieures qui relève là aussi d'une politique du juste milieu : l'exposé des motifs avance que « *s'il n'y a qu'un seul degré d'instruction primaire et qu'on élève ou qu'on étende trop ce degré, on le rend inaccessible à la classe pauvre ; si on le resserre trop, on le rend insuffisant pour une grande partie de la population qui ne peut pas non plus atteindre jusqu'à nos collèges* », d'où le choix de créer deux écoles.[211] L'équilibre entre écoles publiques et privées semble relever du même paradigme idéologique, car il ne pouvait prévaloir sur le territoire français un modèle scolaire qui ne soit contrebalancé par un autre. Aussi, sans se confondre, les deux types d'écoles devaient se bonifier par le jeu de la concurrence.

[210] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Levrault, 1833, p. 255

[211] *Histoire parlementaire de France : recueil complet des discours prononcés dans les chambres de 1819 à 1848 par M. Guizot*, T. II, *op. cit.*, p. 8

Les contemporains perçurent sans surprise le lien entre loi scolaire et philosophie éclectique. Et ce lien fut surtout perçu négativement, servant en conséquence d'angle d'attaque pour l'opposition. La dénonciation d'une politique frileuse, consensuelle, du « juste-milieu », furent les arguments couramment avancés dans les camps adverses : « *Les réflexions de M. Cousin sur la participation du clergé à l'instruction primaire, sont un monument assez curieux de l'application de la philosophie éclectique à la politique du moment. […] Le terme moyen naturel est de mettre le curé ou le pasteur, et, quand il y a lieu, l'un et l'autre à la fois, dans tout comité* » écrit Alban de Villeneuve-Bargemont, avant de conclure, toujours à propos de la loi scolaire, que « *maintenant, c'est au temps à faire juger l'œuvre de la philosophie éclectique.* »[212] Dans la presse, deux jours après la présentation de la loi, *La Tribune* écrivait que « *cette loi n'est en définitive qu'une « œuvre éclectique de servilité » ; elle n'est d'aucun système mais s'en va puisant dans tous ce que chacun peut receler de plus décevant, de plus attentatoire à la liberté, à la justice, à l'égalité.* »[213]

Quelques années plus tard, *Le national* ajoutait que « *nous avons des inspecteurs qui parcourent les départements et visitent chaque année les collèges, les pensionnats, les écoles primaires ; qu'y font-ils ? Ils portent ces doctrines éclectiques dont les grands seigneurs de l'Université ont su faire, dans leur intérêt privé, un si heureux usage*. »[214]

En revanche, pour l'historiographie de l'école, la généalogie éclectique de la loi est passée totalement inaperçue. Seul Eugène Brouard, au début du XX^{e} siècle, relevant l'influence que les divers projets scolaires déposés à partir de l'année 1831 ont pu exercer sur la loi de juin 1833, signalait que « *tels sont comme les répertoires où M. Guizot et son collaborateur M. Cousin, fidèles à leur doctrine d'éclectisme, vont puiser pour la rédaction de la grande loi de 1833*. »[215]

En fait, les historiens n'ont retenu, dans le meilleur des cas, que le versant transactionnel de la loi Guizot, dans le pire, sa dimension de compromission. La législation a été perçue comme une œuvre peu ambitieuse, bâtie sur un négoce idéologique qui en aurait affadi le contenu. Le contraste avec la noblesse intellectuelle de ses assises éclectiques affichées par ses auteurs n'en ressort que plus vivement. Maurice Gontard parle ainsi d'un « *compromis entre l'esprit*

[212] M. le Vte Alban de Villeneuve-Bargemont, *Économie politique chrétienne ou recherches sur la nature ou les causes du paupérisme, en France et en Europe*, T. II, Paris, Paulin, 1834 pp. 549 et 566
[213] *La Tribune*, 4 janvier 1833
[214] *Le National*, septembre 1842
[215] Eugène Brouard, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France, de 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Hachette, 1901, p. 25

libéral et voltairien de 1830 et l'esprit chrétien et conservateur de Guizot. »[216] Gilles Rouet estime que « *Guizot réalise une œuvre de compromis* »[217], terme repris par Laurent Theis, qui parle d'« *un compromis nécessaire* »[218], et par Benoît Mély, qui annonce « *un compromis scolaire* »[219], ou encore par Hervé Terral, qui souligne « *un souci du compromis, à tout le moins une approche tactique jouant entre conservateurs et libéraux, pédagogues lancastériens et simultanéistes, défenseurs des Frères enfin.* »[220]

Il n'est nullement dans notre intention de nier ou de rejeter cette dimension stratégique de la loi, propre d'ailleurs à tout texte législatif. Car effectivement, comme le note Christian Nique, le ministre de l'Instruction publique « *ruse* ».[221] Cependant, ne mettre en avant que le côté stratège de Guizot et Cousin nous semble très réducteur, trop réducteur. Assurément, la loi relève du champ éclectique, c'est-à-dire qu'elle se construit initialement à partir d'un geste intellectuel et philosophique. Elle participe du monde des idées à travers les principes, et révèle de fait un moment de la Vérité historique. La démarche avancée renvoie avant tout à des modalités particulières d'appréhension de l'histoire et du travail civilisationnel à l'œuvre. Elle participe d'une approche philosophique dans laquelle seule la théorie est à même de saisir le monde, comme le révèle Guizot dans le premier numéro de ses *Annales de l'éducation*: « *C'est donc une chose utile et même nécessaire que de présenter de nouveau certains principes fondamentaux de l'éducation, en les entourant de tout ce qui les explique, les modifie, les rend applicables. Les hommes ont besoin qu'on leur donne, si j'ose dire, la vérité toute mâchée* », écrivait-il déjà, démontrant une vingtaine d'années avant la loi de 1833 une conception arrêtée sur la façon d'appréhender la question scolaire.[222]

Il importe aussi d'avoir en mémoire, pour finir, que l'esprit éclectique de la loi scolaire s'éclaire à la lumière de la noblesse de ses racines politiques. Nous l'avons dit, la législation du 28 juin s'inscrit dans une filiation directe avec la Charte de 1830, texte conciliateur par excellence, dont Cousin avait clamé le caractère éclectique. Elle se réfère donc par expansion à un imaginaire politique référencé. Or, cette Charte était couramment qualifiée, sous la plume des écrivains et publicistes de l'époque, de « *grande transaction* ». Le choix du

[216] Maurice Gontard, *L'enseignement primaire en France*, *op. cit.*, p. 532
[217] Gilles Rouet, *op. cit.*, p. 22
[218] Laurent Theis, *François Guizot*, Paris, Fayard, 2008, p.213
[219] Benoît Mély, *De la séparation des églises et de l'école. Mise en perspective historique,* Paris, Editions Pages Deux, 2004, p. 245
[220] Hervé Terral, *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 27
[221] Christian Nique, *Comment l'Ecole devint une affaire d'État*, Paris, Nathan, 1990, p. 116
[222] François Guizot, *Mémoires…,* T.I, *op. cit*., p. 18

vocabulaire suffit à rendre compte du cachet « aristocratique » supposé de la notion, de la grandeur de l'idée. Pour les contemporains, la « transaction » relève d'un espace sémantique associé à la réconciliation, à la pacification, à l'unité nationale, qui dépasse de beaucoup l'idée d'un consensus froid, d'une simple concession, du seul compromis: « *Traité d'alliance, condensé historique, agent de rattrapage historique, véhicule d'ancrage temporel, la Charte était perçue par les doctrinaires comme située au-dessus d'un simple ensemble de dispositions juridiques réglant la vie politique* », écrira le doctrinaire Charles de Rémusat.[223] Dans la même veine, l'éclectisme ne se présente pas comme une conciliation ou un geste diplomatique, ce qui le cantonnerait dans un rôle d'opérateur de gestion de doctrines opposées. La philosophie magnifie au contraire la transaction en l'élevant au-dessus d'une pacification artificielle entre les principes, les systèmes. Il est important de rappeler que la Charte incarne pour le groupe doctrinaire l'aboutissement de la Révolution, et que la nouvelle période historique qui s'ouvre était pour eux porteuse de la vérité de l'ordre politique moderne.

Chapitre 4 : L'aurore de l'État-éducateur

4.1 Requestionner les attributions régaliennes sur l'école

Les réformes territoriales de 1831 et 1833 et la philosophie éclectique apparaissent donc comme les deux grilles de lecture incontournables pour saisir l'essence même de la loi sur l'instruction primaire. Elles réfèrent à une organisation politique dans laquelle l'État, en charge des affaires nationales, laisse une place importante aux nouvelles autorités élues dans la gestion des affaires locales. Un mouvement pendulaire se met alors en branle, générant un pouvoir social inédit dans lequel chaque entité travaille au profit de l'unité de la nation.

En rattachant les conseillers généraux, d'arrondissement et communaux par l'élection aux intérêts généraux de l'État, l'intention de Guizot et de ses collaborateurs était bien de favoriser une nouvelle citoyenneté au service de l'union nationale. Or, nous l'avons dit, selon Christine Guionnet, ce dessein n'a pas fourni les résultats escomptés sur le plan de la politique générale, tant la question se révéla dépendante de logiques de territoires et de conflits partisans. Elle conclut même sur ce point à un échec pour le gouvernement de Juillet.[224]

[223] Cité par Dario Roldan, *Charles de Rémusat : certitudes et impasses du libéralisme doctrinaire*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 146
[224] Christine Guionnet, *op. cit.*

Ce constat semble beaucoup moins valable concernant la politique scolaire menée à partir de Guizot dans la mesure où, comme nous le verrons, si les conseils municipaux se mobilisèrent souvent peu autour de l'école, les conseils d'arrondissement, à l'inverse, firent montre d'une réelle activité, à tel point qu'ils furent taxés dans les années qui suivirent la loi d'esprit velléitaire et d'excès de zèle. Lors des débats qui précédèrent la loi Falloux, Victor Cousin loue d'ailleurs le bon fonctionnement des comités d'arrondissement depuis l'instauration de la loi: « *ça a été peut-être la meilleure des prescriptions de la loi de 1833 que la création des comités d'arrondissement.* »[225]

Cette nouvelle attention portée à l'école par les instances locales peut très certainement être mise au compte du principe électif, qui a apporté un souffle nouveau aux divers comités de surveillances des écoles. Les deux réformes territoriales auraient donc apporté une contribution décisive dans le déploiement des écoles de Guizot, en renforçant le lien entre le politique et le scolaire. C'est en tout cas le constat que dresse la *Société pour l'instruction élémentaire* qui parle notamment d'un « *pouvoir municipal régénéré par l'élection* » :

« *Jusqu'ici toutes ces autorités scolaires et municipales avaient par leur inertie trompé la pensée de leur institution, c'est que le pouvoir seul les avait instituées ; aujourd'hui ils deviennent agissans et plein de zèle, c'est que le principe électif, c'est-à-dire la liberté, est venu féconder leur action. »*[226]

Ces considérations imposent, de notre point de vue, de reconsidérer le positionnement étatique dans l'histoire naissante de l'école, et de « *concevoir une autre généalogie institutionnelle qui permet[te] de comprendre comment les enjeux du proche ont également été déterminants pour son développement* »[227], comme l'écrit Choukri Ben Ayed. Les attributions gouvernementales à l'œuvre dans la législation du 28 juin 1833 ne représenteraient qu'une forme primitive de l'État éducateur, aux contours certes bien définis, mais insuffisants pour dessiner un monopole intellectuel, et encore moins matériel, de l'éducation. Le pouvoir est indéniablement distribué, et les domaines de compétences se répartissent entre le niveau supérieur, stratégique, et celui de terrain, opérationnel. Pierre Bousquet circonscrit ainsi sensiblement le monopole étatique sur l'éducation, lui octroyant

[225] Victor Cousin, séance du 27 janvier 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937, p. 71
[226] « Rapport annuel du conseil de la Société pour l'instruction élémentaire, et sur la situation de cette instruction en France et à l'étranger, par M. Boulay de la Meurthe, secrétaire général », *Bulletin de la Société pour l'instruction primaire*, mai, juin, juillet et août, année 1835, p. 198
[227] Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local*, Paris, PUF, 2009, p. 16

prioritairement une fonction d'arbitrage entre les divers acteurs de la base. Il ne s'agirait, en conséquence, « *non pas tant [de] l'appropriation de l'école par l'État que l'affirmation d'un État arbitre entre les excès de l'esprit de localité, du fanatisme religieux, ou de l'anarchie spéculative des particuliers.* »[228] Dans l'ouvrage qu'il a consacré aux « capacités » nantaises sous la monarchie de Juillet, Yannick Le Marec évoque à son tour un État arbitre, soulignant que « *le recours à l'arbitrage de l'administration est alors essentiel pour décider mais aussi pour mesurer l'influence et finalement le pouvoir des différents experts.*»[229] Tout en reconnaissant le rôle progressif des comités dans la construction de la centralisation éducative, Gilles Rouet relève également que « *les écoles, dans leurs réalités pratiques, malgré le poids et la cohérence idéologique, laissent une place non négligeable aux responsables locaux, aux particularités des communes, aux parents eux-mêmes.»*[230] Enfin, René Lemoine notait déjà dans son étude sur l'application de la loi Guizot dans le territoire de la Somme que « *dans l'administration de l'enseignement primaire, très faible était le rôle attribué par la loi du 28 juin à l'État*. » « *En fait*, précisait-il, *il se dessaisissait de la presque totalité de la surveillance et de la direction au profit de réunions de notables.* »[231]

Surtout, ce modèle de l'État éducateur initial ne peut se comprendre que dans sa référence à la théorie politique des doctrinaires sur les « capacités ». Celle-ci renvoie à un système de pensée très précis, référencé, dont notre premier chapitre a montré qu'il reposait sur l'émergence d'une « aristocratie » locale agissant dans un cadre représentatif censé réaliser une convergence entre membres élus et électeurs autour d'une communauté de valeurs. Médiatisés par cette notion de capacités, les débuts officiels de l'école française se réalisèrent finalement selon un mouvement horizontal, associant acteurs locaux et administrateurs scolaires du ministère, beaucoup plus que vertical. L'interventionniste d'État fut mesuré, limité à des orientations scolaires générales, et semble avoir été beaucoup plus réduit que ce que la critique ne l'a laissé entendre jusque-là.

En définitive, l'idée de l'État éducateur ne paraît s'affermir réellement dans les opinions qu'au tournant des années 1840, sous l'impulsion plus marquée de serviteurs tels que Louis Lamotte, inspecteur d'académie de la Seine, qui s'évertuera à propager les bonnes pratiques mises en place dans son administration territoriale. Louis Lamotte n'avait-il pas proclamé, en 1841, à propos de la loi Guizot, que « *la source du mal [était] dans le concours de pouvoirs*

[228] Pierre Bousquet, *article cité*, p. 84
[229] Yannick Le Marec, *Le temps des capacités*, *op. cit.*, p. 139
[230] Gilles Rouet, *op. cit.*, p. 287
[231] René Lemoine, *La loi Guizot. Son application dans le département de la Somme*, Paris, Hachette, 1933, p. 49

différents d'origine qui se rencontrent dans la surveillance des écoles », et qu'« *aujourd'hui tout doit rentrer dans les règles ordinaires de l'administration* »…[232]

La voix de l'administrateur scolaire sera loin d'être isolée, comme le montreront les chapitres suivants.

4.2 Une gouvernance plutôt qu'un État éducateur

L'historiographie de l'école fait remonter la naissance de l'État éducateur à l'ouvrage de La Chalotais, l'*Essai d'éducation nationale* (1763), qui fait suite à l'expulsion des Jésuites l'année précédente. Le procureur général du Parlement de Bretagne y soutenait que c'était à l'État, et non plus à l'Église, de diriger l'éducation de la jeunesse. La loi du 28 juin 1833 aurait été l'héritière de cette confiscation étatique de l'école et concrétisé pour la première fois en France ce mouvement centralisateur qui n'avait alors pas dépassé le stade théorique puisqu'aucun des projets révolutionnaires ne vit jamais le jour. C'est en tout cas l'avis de Lucien Jaume, Christian Nique ou Claude Lelièvre[233] entre autres, pour lesquels le régime se serait alors emparé du « *monopole de l'éducation légitime* » selon l'expression employée par Ernest Gellner.[234]

Néanmoins, la réalité référentielle de l'expression « État éducateur » semble davantage fonctionner comme catégorie englobante et conventionnelle que réellement scientifique. Dans l'ouvrage qu'ils ont coordonné sur les *Figures de l'État éducateur*, Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons invitent ainsi à dépasser la supposée dimension « mathématique » de l'expression pour en analyser plutôt le caractère hypothétique :

« *Souvent utilisée dans le débat public, spécialement en France, l'expression État éducateur se révèle cependant très peu thématisée dans la littérature scientifique. Ce simple constat rappelle à quel point l'intimité du lien entre État et éducation est rarement questionnée en*

---

[232] Louis Lamotte, « Projet de réforme de la loi sur l'instruction primaire 4ème article », *Manuel général de l'instruction primaire*, août 1841, p. 262 et décembre 1841, p. 379

[233] *« La IIIe République a repris à Guizot les principes de l'État éducateur et moralisateur »,* Lucien Jaume, *L'Individu effacé: Ou le paradoxe du libéralisme français,* Paris, Fayard, 1997, p. 88 *;* « *L'État central se fait éducateur pour que l'ordre – son ordre – règne* », Claude Lelièvre, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2 (n° 26) ; Enfin, Guizot est, selon l'expression de Christian Nique, un « *maillon essentiel de la tradition française de l'État éducateur* », Christian Nique, *François Guizot. L'École au service du gouvernement des esprits*, Paris, Hachette-éducation, 1999, p. 150

[234] Cité par Julien Barroche, "Éducation et État ou la question de l'éducation dans la philosophie de l'Etat », *in Figures de l'Etat éducateur: Pour une approche pluridisciplinaire*, coordonné par Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 58

tant que telle et pour elle-même. […] Aussi, rapprocher les deux termes de l'équation est plus une invitation à l'interrogation qu'une certitude sur la consistance d'une notion. »[235]

S'il est possible de donner une définition satisfaisante de l'État éducateur (processus d'institutionnalisation politique du système éducatif), celle-ci laisse de côté cependant tout un pan des interactions et négociations qui s'opèrent entre le centre et les sphères influentes locales. Et ce pouvoir périphérique accédait au début de la monarchie de Juillet à un degré de légitimité jamais atteint jusque-là, à travers la reconnaissance officielle du statut communal et la promulgation des lois sur les élections des conseillers municipaux et généraux.

Quant à l'objet lui-même, l'éducation, la notion apparaît d'autant plus mouvante qu'une variation de la forme scolaire émerge sous Guizot, rendant le concept d'école d'autant plus incertain et labile. Gilles Rouet a bien montré qu'au moment même où l'époque accouche de la réalité idéologique de l'école moderne, elle en invente des contours très variés fortement dépendants des représentations locales : « *L'invention de l'école, c'est donc essentiellement l'apparition d'une représentation sociale. L'école ne s'uniformise que dans les conceptions, non dans les réalités qui restent bien disparates en 1850.* »[236]

S'il est permis de soutenir qu'il existe indiscutablement un volontarisme de l'État à s'emparer de la question scolaire, il semble plus difficile en revanche d'admettre que le gouvernement seul ait été en mesure d'imposer nationalement un concept changeant, en construction, et soumis en grande partie à des logiques de territorialité. Il importe de se remémorer en effet que, comme dans le cas des révolutionnaires de 1789, le régime n'avait pas les moyens d'imposer un projet nationalisé d'éducation, voire, comme le soutient Pierre Bousquet, n'en avait pas l'envie. L'État « *a bien trop peur de s'engager au-delà des moyens qu'il est prêt à réunir. Il n'est pas encore disposé à concevoir un vrai service public, à la fois ouvert et imposé à tous* »[237] explique-t-il. Ce que confirment effectivement une nouvelle fois Gilles Rouet, qui précise que « *l'État n'a pas les moyens : il cherchera donc à les susciter* »[238], ou Jean-Miguel Pire, lequel perçoit dans les attributions régaliennes reconnues par les doctrinaires un rôle réduit de soutien, d'expert et d'arbitre : « *L'État se voit donc limité au*

[235] Julien Barroche, Nathalie Le Bouëdec et Xavier Pons, *op cit.*, p. 9
[236] Gilles Rouet, *op. cit*., p. 285
[237] Pierre Bousquet, recension du livre de Christian Nique *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, in *Histoire de l'éducation*, année 1992, n° 53, p. 84
[238] Gilles Rouet, *op. cit*., p. 285 Michel Chalopin écrit aussi qu'« *on a l'habitude de citer l'État ou l'Église quand on parle de l'école primaire. On oublie qu'à cette époque, c'est aussi une affaire de notables* », *L'enseignement mutuel en Bretagne de 1815 à 1850*, Thèse de doctorat, Université de Rennes 2, 2008, p. 3

simple rôle de soutien et d'arbitre. Fidèle à la théorie du « pouvoir social », Guizot conçoit que, dans ce domaine davantage encore que dans d'autres, la puissance publique ne saurait apparaître hégémonique […] Guizot entend limiter l'action publique au soutien, à l'encouragement et au concours entre les acteurs, plutôt que de recourir à l'intervention directe. »[239] La loi Guizot comporte donc une dimension « girondine » certaine, à la fois dans ses principes et dans son application. Car l'État est bien, dans sa politique éducative, à l'initiative de la construction du local, comme l'explique Choukri Ben Ayed : « *le local à la française est une construction politique étatique contrairement à d'autre pays où il constitue davantage une conquête du pouvoir local.* »[240] Sans maîtrise financière, l'État prétendra ainsi affirmer sa direction administrative en mettant en avant sa puissance morale. Philippe Savoie a montré que telle était déjà, sur ce point, la situation de l'enseignement secondaire :

« *L'État doit aussi compter avec sa propre répugnance à financer lui-même l'enseignement secondaire, que cette répugnance tienne au désir de réserver le financement public aux domaines de compétence traditionnels de l'État, dont l'enseignement ne fait pas partie […] qu'à la hantise de reproduire ce que la prospérité de collèges parisiens et la gratuité des études étaient supposées avoir engendré à la veille de la Révolution, c'est-à-dire la constitution d'une masse de lettrés déclassés qui menaceraient l'ordre social et finiraient par en organiser le renversement. »*[241]

C'est donc bien une forme originelle de l'État éducateur qui se met à l'œuvre à travers la première loi sur l'école primaire. On l'a vu au début de ce chapitre, les institutions régaliennes des premières décennies du XIX^{e} siècle ont été moins étendues qu'on ne l'a supposé. C'est pourquoi « *l'esprit général de la loi [fut] de faire une large part aux pouvoirs locaux* », comme le mentionna Charles Renouard, rapporteur de la commission en charge d'étudier la législation scolaire, ou que *« l'instruction primaire doit être communale le plus possible »*, selon les propos de Victor Cousin.[242] « *Le principe fondamental est de n'attribuer rien d'exclusif, ni à l'État, ni au département, ni à la commune, relativement à la direction de l'école primaire* » clamait à son tour Guizot à la Chambre des députés en mai 1833[243],

[239] Jean-Miguel Pire, *Sociologie d'un volontarisme fondateur. Guizot et le gouvernement des esprits*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.71-72
[240] Choukri Ben Ayed, *op. cit.*, p. 23
[241] Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 13
[242] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique…*, *op. cit.*, p. 56
[243] *Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les chambres par M. Guizot de 1819 à 1848, op. cit.,* séance du 2 mai 1833, p. 57

renvoyant ainsi le modèle scolaire à sa théorie politique et philosophique, qui avait pour dessein « *de recueillir, de concentrer toute la raison qui existe éparse dans la société et de l'appliquer à son gouvernement.* »[244]

Dans une lettre à Barante qui remonte à l'année 1821, Guizot insistait sur l'importance d'une remontée de la vie politique française, depuis ses racines locales jusqu'au pouvoir central, estimant que « *la raison ne peut venir que d'en haut, cela est sûr ; mais la vie ne peut monter que d'en bas ; elle est dans les racines de la société comme dans celles de l'arbre.* »[245]

Dans une autre lettre au préfet de la Haute-Saône Amédée Thierry le 14 septembre 1830, il écrivait qu'il fallait chercher « *des hommes qui pensent et agissent par eux-mêmes. Le premier besoin de ce pays-ci, c'est qu'il s'y forme, sur tous les points, des opinions et des influences indépendantes. La centralisation des esprits est pire que celle des affaires*. »[246] L'évolution politique est importante : alors que sous la Restauration, et dans l'esprit de la loi du 28 pluviôse an VIII, les instances locales n'étaient que des appendices de l'administration centrale, à partir du gouvernement de Juillet, et sous l'effet de la Charte de 1830, une nouvelle société est proposée dans laquelle « *les citoyens puissent exprimer leur opinion sur ce qui est resté dans le domaine des intérêts locaux* », comme le soutenait Barante [247], avant de conclure, comme Guizot, que la centralisation est exagérée, et qu'il faut la réduire à une juste mesure.[248]

Il existe de fait une volonté manifeste de régénérer la vie politique française en faisant naître de nouvelles élites chargées de la gestion des affaires territoriales. A l'opposé, pendant la période de l'Ancien Régime, les instances locales avaient été tributaires d'un pouvoir central auquel elles ne participaient pas. Le lien entre les intérêts locaux et les intérêts administratifs étaient alors rompus et les relations, marquées du sceau de la verticalité, se réduisaient aux seuls principes du commandement et de l'obéissance. Le nouveau régime électif instauré par les lois de mars 1831 et de juin 1833 marque donc sans conteste une évolution importante dans l'histoire politique française.

[244] François Guizot, « Élections », article de l'Encyclopédie progressive (1826), repris *in Discours académiques*, Paris, Didier, 1861, p. 406
[245] Lettre à Monsieur de Barante, 7 juillet 1821, in Mme de Witt, *Lettres de M. Guizot à sa famille et à ses amis*, Paris, Hachette, 1884, p. 10
[246] François Guizot, *Mémoires…, op. cit*., T. II, p. 57
[247] Prosper Barante*, Des communes et de l'aristocratie*, Paris, Librairie française de Ladvocat, 1821, p. 151
[248] *Ibid.*, pp. 316-317

Autrement dit, l'inclination de l'historiographie à percevoir dans la pensée doctrinaire la recherche d'une centralisation accrue demande à être revisitée, comme l'a fait récemment Aurelian Craiutu. Le professeur de science politique estime que les commentateurs de Guizot ont trop souvent négligé sa critique du concept de centralisation et ignoré sa théorie des « *nouveaux moyens de gouvernement* », mise en avant dès 1821 dans son ouvrage *Des moyens de gouvernement et d'opposition dans l'état actuel de la France*. Guizot y affirmait que malgré la complexification de la société, les individus « capables » qui la composaient - propriétaires, juristes, notaires,…- qu'il avait rencontrés dans les provinces ne coopéraient que très rarement entre eux, se contentant d'être spectateurs de la vie politique française, qu'elle soit nationale ou locale, et n'ayant guère d'influence sur les populations. Aussi ces élites locales « *se morfondent [-elles] dans l'obscurité et se dessèchent dans l'inaction* » écrit le futur ministre de l'Instruction publique à son ami Rémusat avertissant qu'« *il est vain de prétendre à porter partout la vie politique et morale par un système de navigation administrative qui ne reçoive l'eau que de Paris.* »[249] Pour Craiutu, les doctrinaires étaient réellement conscients des conséquences néfastes de la centralisation politique et administrative et soulignèrent « *le rapport existant entre la centralisation administrative, le processus d'atomisation de la société et le nivellement social qui complétaient la destruction des corps intermédiaires. »*[250]

En conclusion, c'est une forme particulière de l'État éducateur qui émerge avec la loi Guizot. Forme en construction, encore incertaine, annonciatrice de ce que recouvrira l'idée plusieurs décennies plus tard, sous Duruy et surtout chez Ferry, moment où l'éducation devient réellement dans les faits un monopole national. Émile Faguet résume finalement très bien la question : l'enseignement mis en place par Guizot représente plutôt l'État que le gouvernement, autrement dit renvoie prioritairement à la conception de l'État forgée par les doctrinaires, dans laquelle les notables sont appelés à jouer un rôle d'intermédiaires entre la communauté locale et le pouvoir central, bien plus qu'à un dirigisme gouvernemental issu des conceptions de l'Empire.[251]

Dans ces conditions, la décentralisation n'est pas synonyme de limitation du pouvoir central, mais au contraire un moyen de conforter le pouvoir social, comme l'affirme encore Guizot : « *Il faut que l'administration locale soit une, homogène, animée d'un même esprit, conduire*

[249] François Guizot, Lettre à Charles de Rémusat, juin 1821, *Lettres de M. Guizot à sa famille et à ses amis*, Paris, Hachette, 1884, p. 13
[250] Aurelian Craiutu, *op. cit.*, p. 162
[251] Émile Faguet, « Guizot », *Revue des deux mondes*, 1890

dans le même sens, que les mêmes influences qui dirigent ici le gouvernement dirigent l'administration dans les localités. »[252]

4.3 Un dirigisme local de la loi scolaire de plus en plus contesté

Au fur et à mesure des années qui suivirent la loi, la distribution initiale des compétences entre les divers comités de surveillance de l'école fut souvent vécue comme une insuffisance de la place occupée par le ministère. Pour la plupart des administrateurs de l'école, le salut passait par un recentrement de l'État sur ses attributions scolaires, et notamment sur le renforcement de l'inspectorat. Des demandes en faveur de la constitution en France d'un véritable enseignement national émergèrent avec plus d'insistance au tournant des années 1840. Les conseils d'arrondissement furent alors accusés de bénéficier de pouvoirs trop étendus et d'avoir pris de fait la direction de l'instruction. Il faut dire que Guizot en avait augmenté sensiblement la composition par rapport aux anciens comités cantonaux, et que c'était sur eux qu'il comptait véritablement pour faire appliquer la loi. Les comités locaux ne bénéficiaient semble-t-il pas de la même reconnaissance, car le ministre estimait qu'« *un seul notable pourrait même suffire* » pour siéger au côté du maire et du curé ou pasteur.[253] René Lemoine a souligné dans son exploitation des archives de la Somme le caractère essentiellement administratif des attributions mises en pratique par les comités d'arrondissement. Selon lui, ceux-ci n'auraient pas eu les compétences scolaires requises pour s'investir dans des préoccupations pédagogiques liées aux méthodes et procédés d'enseignement, à la discipline…, mais auraient en revanche fait montre d'un remarquable sens juridique et administratif.[254]

Louis Lamotte, qui, on l'a vu, occupait un rôle éminemment stratégique en qualité d'inspecteur spécial de l'instruction primaire du département de la Seine, et qui à ce titre a fortement œuvré pour la promotion de l'inspection, signalait « *le pouvoir exorbitant accordé aux comités d'arrondissement* » qui se réalisait « *au détriment de l'Université, qui semblait presque abandonner ses droits sur l'instruction primaire.* »[255] Pour l'inspecteur, « *la source du mal est dans le concours de pouvoirs différents d'origine qui se rencontrent dans la surveillance des écoles. Les esprits les plus calmes et les plus pénétrants avaient prévu depuis*

[252] François Guizot, « Discours du 3 mai 1837 », *Histoire parlementaire…*, T. III, *op. cit.*, p. 58
[253] « Instruction du Ministre de l'Instruction publique, relative aux attributions des Comités de l'instruction primaire », Octave Gréard, T. I, *op. cit.*, p. 92
[254] René Lemoine, *op. cit.*, p. 104
[255] Louis Lamotte, « Projet de réforme de la loi sur l'instruction primaire », *Manuel général*, février 1841, p. 97

longtemps ce fâcheux résultat : ils ne croyaient pas possible que tant d'autorités différentes pussent s'entendre pour l'accomplissement d'un grand devoir social. »[256]

Le mensuel pédagogique *L'instituteur* surenchérissait sur cette place excessive occupée par les comités d'arrondissement, qui aurait entravé en définitive le développement même de l'école :

« Comment se fait-il donc aujourd'hui que les comités locaux, composés du maire, du curé et des habitants notables désignés par le comité d'arrondissement, ne prennent plus intérêt aux écoles, ne se réunissent presque plus et semblent tout à fait décourager ? C'est que l'institution des comités supérieurs, telle qu'elle est établie par l'article 22 de la loi du 28 juin 1833, envahit tout, et par l'excès même de son pouvoir porte le découragement non seulement dans les comités locaux, mais encore jusque dans l'administration supérieure. […] il faut réduire l'action des comités supérieurs à une surveillance plus éclairée, plus intelligente même. »[257]

Les désaveux sur le choix du régime de confier une partie de l'instruction aux instances locales se succédèrent. Le *Manuel général* regrettait en 1842 que Guizot, « *sans doute, par de généreuses pensées* » avait souhaité « *assurer l'indépendance de l'instituteur, et en même temps laisser une libre action à l'autorité locale sur l'école. C'était détruire l'unité d'action du gouvernement dans la direction à imprimer aux écoles du royaume*. »[258]

Trois ans auparavant, le *Manuel général* encore avait rappelé que le ministère n'avait pas osé inscrire les inspecteurs primaires dans la loi du 28 juin, choix qu'il regrettait désormais :

« *En 1833, d'injustes préventions dénonçaient l'Université comme ennemie du progrès, et tendaient à la dépouiller de toute influence dans l'instruction du peuple. Sans céder entièrement à cet aveugle préjugé, l'administration centrale se relâcha sur quelques points de ses légitimes prétentions. Pour n'en citer qu'un exemple, elle n'osa réclamer l'inspection des écoles. Mais elle ne tarda pas de reconnaître qu'elle s'était dépouillée à tort de ces attributions.* »[259]

[256] Louis Lamotte, « Projet de réforme de la loi sur l'instruction primaire », *Manuel général*, août 1841, p. 262
[257] *L'instituteur*, novembre 1840, pp. 13-14
[258] « Statistiques de l'instruction primaire en 1841 », *Manuel général*, février 1842, p. 34
[259] « De la retraite pour les instituteurs, insuffisance de la loi du 28 juin 1833 », *Manuel général*, novembre 1839, p. 20

Cet état de fait conduit l'influent Louis Lamotte a fait preuve d'un volontarisme affirmé quelques mois même avant sa nomination sur le poste d'inspecteur de la Seine intervenue en 1835. Auteur de plusieurs ouvrages importants[260], co-auteur avec Paul Lorain du célèbre *Manuel complet de l'enseignement simultané* (1834) et la même année du *Manuel complet d'enseignement mutuel*, Lamotte rédigea à partir de février 1841 un projet de réforme de la loi Guizot en quatre articles qu'il fit paraître dans le *Manuel général de l'Instruction primaire*. Dans le premier article, il clamait haut et fort la nécessité de revoir la répartition des attributions actées par la loi du 28 juin et de les réorienter vers un pilotage national :

« Dans une nouvelle loi, il serait donc nécessaire de constituer fortement l'inspection, et de lui donner une puissance sans laquelle les meilleures intentions avortent ; il serait nécessaire de diminuer les attributions excessives et exorbitantes des comités d'arrondissement ; il serait nécessaire de changer complètement le mode d'intervention des conseils municipaux. »[261]

Les critiques étaient aussi vives concernant le « pilotage » des écoles primaires supérieures. Dans la grande recension commandée au cours de l'année 1840 par Cousin, le *Manuel général* avance que « *nous regrettons surtout que l'action de l'autorité centrale ait été affaiblie, par suite d'une délégation de pouvoir dont on commence à reconnaître l'inconvénient*. »[262] Quelques années plus tard, Philibert Pompée, ancien directeur de l'école primaire supérieure de Paris, dressait à son tour un procès sans concession de l'action des comités de surveillance :

« Tout en étant partisan de la liberté des communes, nous préférons encore l'action unitaire du pouvoir central à l'action isolée des municipalités. Nous avons la conviction que si la loi de 1833 avait remis aux Guizot, aux Cousin, aux Salvandy la mission de faire prospérer les écoles primaires supérieures, cette excellente institution serait aujourd'hui fondée sur tous les points de la France, tandis qu'elle n'a réussi que dans quelques rares localités. »[263]

---

[260] *Tableaux de lecture sans épellation, Système légal des poids et mesures, Traité élémentaire d'arpentage, Cours de dessin linéaire, Manuel des aspirants aux brevets de capacité pour l'enseignement primaire élémentaire et pour l'enseignement primaire supérieur*

[261] Louis Lamotte, « Projet de réforme de la loi sur l'instruction primaire (1er article) », *Manuel général*, février 1841, p. 99

[262] « Situation des écoles primaires supérieures », *Manuel général*, septembre 1840, p. 382

[263] Philibert Pompée, *op. cit.*, p. 213 Cette opinion sur les écoles primaires supérieures était partagée par d'autres comme Léon Brothier, auteur du livre *Du Parti Social, exposition des principes économiques et politiques* (Paris, 1839), dans lequel il écrivait que*« ici, comme dans beaucoup de directions, l'administration universitaire, au lieu de prendre l'initiative, s'était laissée traîner à la remorque par les administrations locales »* et que *« l'important était de se tenir complètement en dehors du cercle d'influence des administrations locales […] l'important était de les placer sous la main du pouvoir central d'une manière aussi immédiate que le sont les collèges royaux »* , pp. 164-165 et 167

Notons que ce concert plaintif était loin cependant de recueillir toutes les voix des contemporains. D'aucuns reconnaissaient, à l'inverse, la place prépondérante et nécessaire occupée par les autorités locales. Aussi, en 1849, lors de la proposition d'une nouvelle loi sur l'instruction primaire présentée par la commission *ad hoc*, Barthélémy Saint-Hilaire, en fidèle disciple de Cousin, défendait la gouvernance mise en place sous la loi du 28 juin, refusant de doter trop abondamment l'État de prérogatives scolaires :

« *Nous avons voulu que l'instruction primaire, dans toutes ses parties diverses, salles d'asile, écoles de tout ordre, classes d'adultes, restât communale ; nous aurions redouté de lui enlever ce caractère essentiel, en la mettant tout entière entre les mains de l'Etat […] On a préféré, dans beaucoup de bureaux, les comités de la loi de 1833 à ceux du projet de décret ; le ministre a trop de pouvoir dans la composition de ceux-ci ; on veut la restreindre pour rendre à l'élément communal plus de force et d'influence.* »[264]

[264] « Rapport de loi sur l'instruction primaire, présenté par une commission à l'assemblée nationale. Rapport de M. Barthélemy Saint-Hilaire », 1er article, *Manuel général*, juin 1849, p. 146

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

La loi Guizot s'affirme indiscutablement comme une loi de son temps. Construite sur les « capacités » politiques des acteurs chargés de la mettre en place, véritablement intelligible à partir d'un schéma interprétatif historico-philosophique, la législation ouvre une ère scolaire nouvelle, dont la deuxième partie de notre travail interrogera le lien qu'elle entretient désormais avec l'Ancien Régime scolaire. Convenons, pour le moment, qu'administrativement elle participe d'une science de gouvernement modernisée, plus soucieuse de façonner des liens étroits entre l'État et la société, à travers, notamment, la captation d'une opinion publique placée au-dessus des intérêts particuliers et érigée en direction politique à suivre. Fondé sur une organisation élective, ce modèle rejette ouvertement toute une partie de l'ordre ancien, dont Guizot avait déjà dénoncé l'incapacité à répondre aux enjeux sociétaux émergents dans son ouvrage de 1821, *Des moyens de gouvernement et d'opposition dans l'état actuel de la France*.

Sur ce point, pourtant, les attributions importantes reconnues aux comités locaux et d'arrondissement seront interprétées dès le début des années 1840 comme une faiblesse de la loi par les administrateurs en poste au ministère. L'exigence d'une unité d'action du gouvernement sur les écoles résonna alors avec davantage d'intensité. Elle devait aboutir au déploiement d'un authentique système d'éducation nationale, comme y insista l'un des hommes forts de l'enseignement primaire depuis une décennie, Louis Lamotte :

« *Une loi en 25 articles pouvait-elle constituer une organisation forte et solide dans l'instruction primaire ? Personne n'osera le soutenir. […] Nous demandons qu'aujourd'hui, après neuf années d'application, après neuf années d'épreuves qui ont fait reconnaître les imperfections de la loi, on veuille enfin la représenter en sous-œuvre et présenter aux chambres non pas 25 articles de la loi, mais un code de l'instruction primaire, traitant avec détails, et dans des titres séparés, des salles d'asiles, des écoles publiques et privées de garçons et de filles, dirigées soit par des laïcs, soit par des congrégations reconnues […] Les écoles supérieures, les écoles normales, les commissions d'examen y seraient l'objet d'autant de chapitres particuliers. L'inspection des écoles, ce principe vital de l'instruction primaire,*

dont elle est tout à la fois le mobile et le centre, y serait déterminée d'une manière précise et claire. » [265]

D'une façon plus générale, l'action de Lamotte, étalonnée aux règlements en vigueur dans le département de la Seine, révèle très tôt la volonté d'ériger en modèle les pratiques réglementaires de ce territoire administratif, bien avant l'arrivée au ministère d'Octave Gréard en 1865, dont on sait qu'il s'évertua à diffuser sa « révolution » pédagogique à partir de ce même espace géographique. Lamotte œuvra en faveur d'une harmonisation du système, tentant notamment d'unifier sur le plan national les conditions de recrutement des commissions d'examen[266] ou en étant à l'origine d'un *Règlement relatif aux écoles élémentaires privées* (1er mars 1842) qui réduisait l'autonomie de gestion et d'inspection des écoles libres.

Malgré les insuffisances reconnues très tôt par les contemporains à la loi Guizot, cette première partie a révélé les velléités administratives et politiques modernisatrices de son ministre sur le plan de sa mise en œuvre. Qu'en est-il, désormais, de la prescription pédagogique et du contenu même de la législation du 28 juin ? Soutient-elle des intentions comparables ? Consacre-t-elle une modernisation des savoirs et de la forme scolaire ? Aboutit-elle à la formation d'un nouvel éthos ? Ce sont toutes ces questions qui traverseront notre deuxième partie.

[265] « Observations sur le règlement relatif aux écoles élémentaires privées », *L'instituteur*, juin 1842, pp. 160-161

[266] « *Les commissions d'examen sont nommées par le ministre : elles fonctionnent régulièrement, elles s'acquittent de leurs devoirs avec zèle, et l'administration n'a que des éloges à leur donner. On peut regretter seulement qu'il n'y ait pas une règle fixe et uniforme pour toutes ces commissions.* » Louis Lamotte, *Manuel général*, 1841

DEUXIÈME PARTIE :

LA LOI GUIZOT, UNE TENSION ENTRE TRADITION ET MODERNITÉ

Ce second moment de notre thèse aspire à montrer comment la loi Guizot s'inscrit dans une variation de la forme scolaire issue du XVII^{e} siècle, en l'inclinant vers des principes qui vont s'avérer décisifs dans la constitution de l'école contemporaine. Nouvelles prescriptions pédagogiques, didactisation des formes d'enseignement, prise en compte de l'âge des écoliers, respect de leur rythme d'apprentissage, densification du savoir, le cadre épistémologique qui est posé est appelé à connaître une destinée fertile, bien qu'encore enfermé dans une idéalité. Un acteur essentiel de l'école verra son statut considérablement évoluer au cours de la période étudiée : le maître, élevé administrativement à la hauteur des fonctionnaires d'État, est invité à sortir d'un long silence imposé par les frères lassalliens ou par l'enseignement mutuel pour se placer au cœur des interactions pédagogiques appelées à régir dorénavant la classe.

Cette inclinaison de la forme scolaire est pensée sur fond de rejet de tout un pan de la tradition éducative, jugée nuisible pour les écoliers. Dénonciation de la médiocrité de nombreux manuels et de certaines méthodes, réprobation générale sur les qualités pédagogiques des maîtres, condamnation des conditions matérielles d'enseignement, « *un cri s'élève du bout de la France à l'autre* »[267], comme l'aurait écrit Victor Cousin, pour réclamer une autre instruction pour la jeunesse populaire.

Pour autant, nous verrons que cette ambition ne fera que poursuivre le programme de disciplinarisation des consciences propre à l'Ancien-Régime scolaire, sans aucune visée émancipatrice, qu'elle soit politique ou intellectuelle. Le « *gouvernement des esprits* » théorisé par Guizot ne sera pas synonyme de « gouvernement de soi », mais d'une conception hétéronome du devoir. Néanmoins, cette conception, magnifiée par l'idéal kantien d'une morale libératrice arrimée pour l'occasion au dogme chrétien, ne marquera pas, *stricto sensu*, un retour aux philosophies éducatives rigoristes. La civilisation est le nouvel horizon commun, et le concept est porté par les idées de progrès et de perfectionnement moral qui transcendent les simples logiques d'assujettissement ou de soumission.

[267] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Levrault, 1833, p. 252

Chapitre 1 : Une autre organisation scolaire théorisée

1.1 Fixer, enfin, le cadre politique de la loi

La loi Guizot se compose de 4 titres principaux, qui portent successivement sur « l'instruction primaire et son objet », les « écoles primaires privées », les « écoles primaires publiques » et les « autorités préposées à l'instruction primaire », et de 25 articles en précisant le contenu. Comme tout acte législatif, le texte supporte une dimension politique et idéologique forte qui se laisse deviner à la lecture attentive du document, révélant ainsi les vraies priorités du moment du gouvernement de Juillet.

Le versant pédagogique proprement dit, qui compose le titre I^{er}, y est sous-représenté, puisqu'il ne forme au total qu'un seul des 25 articles. Plutôt que de recourir à une énonciation théorique des contenus scolaires, comme le fit par exemple la loi du 14 septembre 1791 qui « *a été rédigée dans ce sens, lorsqu'elle a parlé des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes* », « *le projet de loi a préféré, avec raison, recourir à une rédaction plus pratique, et procéder par voie d'énumération* », annonce le rapporteur de la commission chargée de l'examen du projet de loi, Charles Renouard.[268]

L'article I^{er} mentionne donc la fondation d'un enseignement primaire élémentaire ou supérieur. Cette instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure se compose des éléments de la géométrie et ses applications usuelles (dessin linéaire et arpentage), des notions de sciences-physiques et de l'histoire naturelle, à finalité pratique, le chant, ainsi que des éléments d'histoire et de géographie, surtout française. En outre, la loi précise que l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables en fonction des besoins et des ressources des localités.

Autrement dit, la législation est d'une manière générale peu loquace, et même muette sur les programmes, les méthodes, ou le régime disciplinaire. Il faudra attendre quelques mois et

[268] « Rapport fait au nom de la Commission chargée de l'examen du Projet de loi sur l'instruction primaire par M. Renouard, député de la Somme », séance du 4 mars 1833, *Manuel général de l'instruction publique*, n°6, avril 1833, p. 324

l'édiction du *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* d'avril 1834 pour que le versant pédagogique et programmatique de la loi soit réellement inauguré.

Au regard des précédents projets sur l'instruction déposés peu avant celui de Guizot, il est permis d'avancer, comme nous l'avons vu dans la première partie, que l'article I^{er} se contente finalement d'acter un consensus sur le savoir qui devait être dispensé dans les écoles élémentaires, puisqu'on y retrouve, à quelques exceptions près, les mêmes contenus. L'accord n'était cependant pas total puisqu'une brèche s'était dessinée au sujet de la possibilité d'extension des programmes de l'école primaire élémentaire accordée aux communes, certains craignant que l'école imaginée ne déborde de son « lit social ».

Le faible espace textuel réservé à la pédagogie doit en résumé se comprendre à l'aune de ce consensus, mais aussi et surtout au fait que l'organisation matérielle et la direction morale de l'école constituaient les vraies priorités ministérielles. L'imposant périmètre graphique réservé aux 24 autres articles révèle en conséquence l'essence même de la loi, tout empreinte de préoccupations organisationnelles tournant autour du statut des maîtres, des obligations communales et départementales, des instances de surveillance de l'école, du mode de financement des écoles.

Ainsi, concernant les maîtres, la législation sera relativement brève : elle se contentera de délimiter l'âge légal (18 ans), d'instaurer les deux brevets de capacité (primaire et primaire supérieure), de rappeler la nécessité du certificat de moralité, et de citer, plus longuement, les interdictions à exercer ces fonctions.

Le texte se fait plus dense au moment de légiférer sur les obligations attendues des communes et des conseils généraux. Toujours concernant l'instituteur, la loi impose aux municipalités la délivrance d'un local scolaire faisant également office de foyer ainsi que l'octroi d'un traitement fixe complété par une rétribution mensuelle de 200 francs pour les maîtres des écoles élémentaires, de 400 francs pour les maîtres des écoles primaires supérieures. Les départements sont quant à eux tenus d'ouvrir et d'entretenir une école normale, et, à la même échelle géographique, il est annoncé qu'une caisse d'épargne et de prévoyance sera établie en faveur des personnels enseignants.

La grande majorité des articles suivants a trait à la composition, aux attributions et au fonctionnement des autorités préposées à la surveillance des écoles (comité local et

d'arrondissement, commissions d'examen). Ces articles règlent le recrutement des maîtres, la discipline, les relations entre les comités, ou encore les signalements d'instituteurs défaillants.

Enfin, la loi réserve évidemment une place au domaine financier, notamment lorsqu'elle mentionne le recours à une imposition spéciale en cas d'insuffisance des revenus ordinaires des communes. Elle en fait part également lorsqu'elle évoque la gratuité pour les écoliers indigents, dans les écoles primaires ou supérieures. Notons d'ailleurs que c'est le seul moment d'existence textuelle des élèves.

Il va de soi que certains articles sont aussi amenés à être graphiquement plus développés en raison de leur charge idéologique. C'est le cas des écoles privées, qu'on prend bien soin de faire apparaître en première position dans la loi comme l'indique le Rapport Renouard : « *Les écoles privées, librement ouvertes, doivent figurer au premier rang dans la loi. Elles sont, en effet, l'objet du litre second, et les écoles publiques l'objet du titre troisième* ».[269] Concernant ces écoles privées, Louis Grimaud note qu'à la fin des années 1820, « *jamais encore les partisans des droits d'enseigner et d'apprendre n'avaient réclamé, explicitement, l'exercice de la liberté de l'enseignement primaire. Seule, la liberté de l'enseignement, en général, avait fait l'objet de leurs revendications*. »[270]

En réponse aux débats qui furent animés dans les deux Chambres, la présence des instances religieuses dans les divers comités de surveillance est également précisée avec soin. Il est finalement acquis que le curé et/ou le pasteur sont membres de droit du comité local et d'arrondissement, même si la présidence de ces comités se laïcise en passant entre les mains du maire. Sur les incertitudes de la loi à octroyer une place au ministre du culte, il convient de relever la modification initiale du texte apportée par la commission Cousin. Alors que le projet législatif prévoyait de confier des attributions importantes au conseil municipal (présentation des maîtres au conseil d'arrondissement, inspection des écoles…), le texte final créa, sous l'impulsion du philosophe éclectique, un comité local sur le modèle prussien, seule possibilité de faire entrer le curé ou le pasteur dans la surveillance des écoles. Comme l'écrit le *Journal des débats,* « *il y a ici une question politique : le gouvernement faisait entrer de droit le curé dans le comité de surveillance. En chargeant le conseil municipal de cette surveillance, la commission exclut le curé ; car le curé ne fait pas partie du conseil*

[269] « Rapport fait au nom de la Commission chargée de l'examen du Projet de loi sur l'instruction primaire par M. Renouard, député de la Somme, séance du 4 mars 1833 », *Manuel général de l'instruction publique*, n°6, avril 1833, p. 330

[270] Louis Grimaud, *Histoire de la liberté de l'enseignement en France*, T. VI, Paris, Apostolat de la Presse, 1954, p. 20

municipal. »[271] Cette nomination se fit aussi, comme l'écrit encore le journal, sur fond d'uniformité nationale, car en créant partout les mêmes autorités, elle « *égalisait et nivelait en quelque sorte l'influence du clergé fort inégalement répartie en France.* »[272]

On le voit, la loi Guizot s'apparente davantage à un acte administratif et organisationnel, profondément tributaire de son contexte historique, que réellement pédagogique. Il est d'ailleurs légitime que la « logistique » et la parole juridique prennent initialement le dessus dans un temps où, sur ce plan, beaucoup était à fonder. En somme, la législation de 1833 concrétise avant tout la recherche d'un modèle politique qui puisse enfin, après les multiples tentatives avortées, aboutir à la création officielle de l'instruction primaire en France. Ce modèle est fondé sur une collaboration entre l'État, les instances locales et l'Église. Le nombre impressionnant de circulaires qui émaneront du texte éponyme traduira cette prédominance organisationnelle : très peu seront liées à la question pédagogique, pour laquelle, comme l'écrit André Chervel, il faudra « *attendre 1857 pour voir paraître la première circulaire ministérielle proprement « pédagogique.* »[273]

1.2 Du savoir centripète aux savoirs centrifuges

La France était loin, dans les premières années du XIX[e] siècle, d'accuser le même retard scolaire dans toutes ses régions. Charles Dupin avait établi en 1826 sa fameuse carte figurative de l'instruction populaire en France qui dessinait une ligne de démarcation reliant symboliquement Saint-Malo à Genève, dans laquelle les départements situés au nord du tracé imaginaire se distinguaient par un meilleur taux de scolarisation. Plus particulièrement, il était avéré que la situation de l'enseignement primaire était très préoccupante dans les campagnes, en raison notamment de l'absence des écoles de Frères. Pour Guizot et ses collaborateurs, les écoles rurales constituaient à cet égard un champ d'intervention prioritaire :

« *Cette loi doit surtout exercer son influence dans les communes rurales ; il faut donc bien se garder de juger de l'état de la France d'après ce qu'on observe exclusivement au sein de la capitale et dans les grandes villes de province : il faut surtout étudier l'esprit de la campagne,*

[271] *Journal des débats*, 3 mai 1833
[272] *Ibid*
[273] André Chervel, « Les textes officiels régissant l'enseignement du français dans l'enseignement primaire au XIX[e] siècle », *Lecture / écriture. Des apports de recherche*, INRP, 1993, p. 16

et consulter les influences qui le régissent et qu'il est impossible de changer arbitrairement. »[274]

La cause des campagnes était d'autant plus urgente que, selon André Chervel :

« le fossé semble s'être creusé en quelques décennies entre pédagogie des villes et pédagogie des campagnes. Il y a bien, dans la France de 1830, deux écoles primaires. Il y a celle qui n'a rien changé aux méthodes ancestrales du mode individuel d'enseignement et qui n'a pas modifié son programme d'études : c'est l'école rurale, largement majoritaire en nombre d'écoles, et sans doute beaucoup moins en nombre d'élèves ; c'est l'école du troisième degré dans la statistique de 1829 […] Et il y a l'école des bourgs et des villes, qui bénéficie de toute la recherche didactique et pédagogique en cours. »[275]

La loi du 28 juin va se donner pour ambition de gommer les différences entre l'enseignement des villes et celui des campagnes en scellant pour plusieurs décennies un socle de savoirs qu'il ne sera plus permis d'ignorer. Comme toute réforme scolaire, elle va refléter, au travers de ce seuil de connaissances légitimes, un état de la société à un moment donné de son évolution et symboliser la résultante de luttes idéologiques, politiques et sociales, pour asseoir une épistémologie dominante. Comment ce choix des matières s'est-il opéré ? Quels contenus d'enseignement fallait-il proposer aux écoliers ? A quel idéaltype d'élève devait s'adresser le nouveau savoir ?

La lutte restait âpre, malgré le consensus auquel on arrivera dans la loi du 28 juin. Plusieurs visions des choses coexistaient : par exemple, les défenseurs d'une instruction plus en lien avec la société sécularisée souhaitaient voir étalonner les fondamentaux de l'instruction primaire aux besoins émergents de l'industrie, d'où l'importance concédée aux savoirs à dimension pratique ou aux langues étrangères. Du côté des philanthropes et de la *Société pour l'instruction élémentaire,* des enseignements tels que les droits et devoirs des citoyens, les principes de l'économie, des notions d'agriculture ou celui de la gymnastique étaient vivement réclamés.[276] L'Église encore défendait une instruction qui ne soit pas trop élargie, et qui soit articulée avec l'enseignement de la foi.

Le combat était d'autant plus acharné que les temps nouveaux ne semblaient plus vouloir se contenter de la triade pédagogique du lire-écrire-compter de la Constituante. C'est pourquoi,

[274] François Guizot, *Manuel général*, n°1 et 2, 1832, p. 43
[275] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2011, p. 291
[276] *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire,* mai-août 1835 p. 195

toute proportion gardée, la nouvelle loi sur l'instruction primaire sera davantage l'héritière des décrets de Brumaire an II et an III (1793) qui favorisèrent en leur temps un enseignement primaire plus étendu.

Concrètement, Ambroise Rendu faisait remonter les débuts d'une extension des programmes de l'école primaire à l'ordonnance du 29 février 1816. Certes la loi Guizot sonna officiellement l'heure de cette extension, mais pour le grand administrateur scolaire, la première pierre en fut posée dès la Restauration. Commentant le décret du 15 novembre 1811, article 192, qui stipulait que « *les inspecteurs d'académie veilleront à ce que les maîtres ne portent point leur enseignement au-dessus de la lecture, l'écriture et l'arithmétique* », Rendu écrit :

« *cette singulière restriction a disparu sans retour, grâce à l'ordonnance royale du 29 février 1816, et au sentiment toujours plus vif et plus général de la nécessité d'une instruction convenable pour les classes ouvrières […] (voir surtout la loi du 28 juin 1833).* »[277]

Jacques Billard remarque avec pertinence que l'instauration des brevets de capacité par l'ordonnance de 1816 a contribué en effet à cette extension des programmes :

« Une chose curieuse et pour le moins étonnante est à remarquer : l'innovation, décisive, des brevets de capacité a conduit à l'extension des programmes officiels, celle-ci étant voulue dans un premier temps davantage pour l'amélioration professionnelle des instituteurs que pour l'extension des connaissances à acquérir pour les élèves. »[278]

En fait, l'ordonnance de 1816 s'inspirait du modèle secondaire et du décret du 17 mars 1808 qui exigeait de la part de l'aspirant à l'enseignement un examen garant d'un niveau certain de connaissances. Logiquement, la loi du 28 juin 1833 s'appuiera à son tour sur la mise en place d'un double examen et pour Daniel Tousssaint elle représente à ce titre, avec le règlement du 19 juillet 1833 sur les brevets, « *une étape fondamentale dans l'histoire de ces diplômes »* :

« En effet, l'établissement de deux sessions annuelles publiques d'examen organisées autour d'une commission nommée par le ministre, l'obligation faite aux normaliens de se présenter aux épreuves, le renforcement des exigences disciplinaires et la publicité qui accompagne les

[277] Ambroise Rendu, *Code universitaire*, 2ème édition, Paris, Hachette, 1835, p. 213 et note 1 pp. 213-214
[278] Jacques Billard, *De l'école à la République : Guizot et Victor Cousin*, Paris, PUF, 1988, pp. 236-237

convocations, font des brevets de capacité une véritable institution. Une culture d'examen s'installe dans le primaire. »[279]

Dans la loi du 28 juin, le souhait d'une plus grande étendue des programmes de l'école primaire a été relayé avec force par la commission chargée de son examen préalable. Son président, Charles Renouard, avançait que :

« *le projet de loi n'a pas renfermé l'enseignement primaire dans les premières notions préliminaires auxquelles il a, jusqu'à présent, été borné en France.* » [Si la commission] « *laisse à cet égard toute faculté de développement à l'instruction primaire supérieure* », [elle] « *propose d'accorder la même latitude à l'instruction primaire élémentaire.* »[280]

Cette modification du texte initial de la loi démontre que Guizot a été contraint de faire des concessions sur certains positionnements car il ne se déclarait pas partisan de cette extension :

« *La chambre des députés demanda que la perspective d'une extension variable et indéfinie fût ouverte à l'instruction primaire élémentaire, aussi bien qu'à l'instruction primaire supérieure. Je ne crus pas devoir lutter obstinément contre cet amendement qui rencontra une approbation presque générale ; mais il indiquait peu d'intelligence du but que se proposait le projet de loi en distinguant les deux degrés d'instruction primaire.* »[281]

Guizot avait rédigé en 1826, à l'occasion de la parution d'un article intitulé « L'encyclopédie », l'un de ses rares témoignages sur sa vision du « savoir populaire ». Sa conception était celle d'un savoir pragmatique, utile dans la vie quotidienne, et dépourvu d'intellection. Il s'agissait de fournir aux classes inférieures de la société des outils de compréhension globale du monde dans lequel elles vivaient, ni plus ni moins :

---

[279] Daniel Toussaint, « Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880 », in Bruno Belhoste (dir.), *L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier. XVI^e^-XX^e^ siècles, Histoire de l'éducation*, n°94, 2002, p. 77

[280] Extrait du "Rapport fait à la Chambre des députés, dans sa séance du 4 mars 1833, au nom de la Commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire », par M. Renouard, *Bulletin de la société pour l'instruction primaire*, Tome V, n°51, Paris, année 1833, p. 88-89 : « *L'instruction primaire supérieure doit embrasser tous ces objets pour atteindre son but ; mais elle ne le manquerait pas moins en s'étendant trop. […] La Chambre des députés a supprimé l'épithète de supérieure; si nous adoptons ce retranchement, c'est surtout pour éviter de provoquer dans la loi même et d'une manière spéciale une extension excessive de l'instruction primaire supérieure. Nous ne voulons pas dire que, selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire, soit élémentaire, soit supérieure, ne puisse utilement recevoir quelques développemens ; mais nous approuvons qu'en ce qui regardera les écoles publiques ces développemens soient soumis au jugement des autorités compétentes.* »

[281] François Guizot, *Mémoires…,* T. III, *op. cit*., p. 210

« *[L'Encyclopédie élémentaire] s'adresse à un public dont la vie est pleine et occupée, qui n'a que peu de loisirs à consacrer à l'étude, qui même, à proprement parler, n'étudie rien en particulier, mais qui, ne voulant pas rester dans l'ignorance, désire un livre où il trouve promptement, sur tous les sujets qui se peuvent présenter dans le cours de la conversation ou de la vie, des renseignements, des notions suffisantes pour dissiper en quelque sorte devant lui le gros des ténèbres et satisfaire sa curiosité. Ce public ne demande ni qu'on expose et débatte longuement sous ses yeux les opinions diverses, ni qu'on mette sa pensée en mouvement par des idées neuves et hardies, ni qu'on lui procure le plaisir trompeur de se croire savant sans travail ; il veut une réponse positive aux questions peu ambitieuses, peu compliquées, mais innombrables, qu'il peut avoir à faire sur l'histoire, la géographie, les sciences morales, exactes, naturelles, médicales, les arts, les métiers, etc.* »[282]

Victor Cousin rejoint le ministre de l'Instruction sur l'impératif de ne pas trop étendre les savoirs de l'instruction primaire, même si son angle d'attaque se situe davantage dans la perspective d'un ajustement de l'enseignement secondaire, comme nous le verrons plus bas. Lors de sa première intervention à la chambre des pairs, le philosophe retraça l'historique des « latitudes » hautes et basses qui ont servi de définition, selon les époques, à l'enseignement primaire. Pour Cousin, et selon son approche éclectique, le modèle valide devait désormais se situer entre les riches programmes d'instruction primaire de la Convention (1793-1794) et ceux, minimalistes, de l'an 3 et de la loi de l'an 4 (25 octobre 1795). Dans la même veine, le socle scolairement asséché proposé, à la suite, par le Consulat et l'Empire à travers le décret universitaire de 1808 limitant l'enseignement à la lecture, l'écriture et le calcul, et celui de 1811, qui enjoint aux autorités compétentes « *de veiller à ce que les maîtres ne portent pas leur enseignement au-delà de ces limites* », était également rejeté. « *Le seul moyen de sortir de cette difficulté est de ne pas chercher à satisfaire d'une seule et même manière une solution simple à une question complexe, c'est-à-dire d'établir deux degrés entièrement distincts dans l'instruction primaire* », clame Cousin. « *L'un, qui, destiné à tous, peut être assez limité sans inconvénient ; l'autre, qui, n'étant pas destiné à tout le monde, peut être agrandi avec avantage*. »

Malgré l'approche restrictive de Guizot et Cousin, la conscience d'une expansion des contenus était ressentie par les contemporains avec une intensité grandissante. Le retard de la France sur le terrain de l'Instruction publique était devenu intolérable, notamment chez une

[282] François Guizot, article « Encyclopédie » (1826), reproduit dans les *Discours académiques*, Paris, Didier, 1862, p. 333

nation appelée, pour Guizot et d'autres, à former le cœur battant de la civilisation européenne moderne. Cette idée de civilisation suffisait en effet à rendre audibles les demandes de renforcement des contenus d'enseignement dans les écoles primaires : « *Votre civilisation, il le paraît bien, est parvenue à ce degré de maturité, qui demande pour le peuple une instruction complète et une éducation forte* »[283], écrit Jacques Matter, qui était fortement convaincu du besoin d'innovation et d'expansion des enseignements : **«** *l'enseignement primaire, tel qu'il était entendu naguère, n'a plus de sens aujourd'hui, ne répond plus aux vœux de personne. L'écriture, la lecture et le calcul, maximum des études qu'on prescrivait dans les écoles élémentaires, seraient aujourd'hui des connaissances sans but et sans utilité réelle, parce qu'elles seraient au-dessous des besoins vulgaires […] Ces connaissances indispensables ne sont suffisantes pour personne.* »[284]

La *Société pour l'instruction élémentaire* fournit une interprétation identique au sujet des matières arrêtées par la législation Guizot, reconnaissant également les nouveaux besoins civilisationnels. Elle estime que « *la loi n'a pas voulu restreindre l'enseignement primaire, qu'elle l'a supposé au contraire susceptible de toutes les extensions utiles, et qu'elle s'est bornée à indiquer les objets qu'il doit* nécessairement *comprendre*. » [285] François Jacquet-Francillon confirme que dans l'enseignement mutuel, que soutient la *Société*, le volume de l'instruction élémentaire s'était sensiblement enrichi et qu'il était déjà plus important que chez les Frères.[286] Toujours selon la société philanthropique, la prescription pédagogique initiale de la loi a d'ailleurs été rapidement dépassée dans la plupart des villes. L'enseignement élémentaire tend de plus en plus à s'affranchir des limités édictées et d'ores et déjà il « *embrasse, outre les branches exigées, le dessin linéaire, la géographie, l'histoire et le chant. »*[287] Cette extension des savoirs paraît avoir abouti à une mise en concurrence entre les écoles publiques et les écoles privées, ce que la loi souhaitait ouvertement. C'est l'une des conclusions que l'on peut tirer des propos de Louis Lamotte, qui mentionne en 1837 que « *les frères de la doctrine chrétienne ont reconnu la nécessité de faire plier la rigidité de leurs statuts sous les obligations nouvelles imposées par la loi. Ils ont étendu les limites de leur enseignement, et aujourd'hui on se conforme dans toutes leurs écoles aux prescriptions*

[283] Jacques Matter, *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices*, Paris, Librairie encyclopédique de Roret, 1834, p. 4
[284] Jacques Matter, *ibid.*, p. 3 et 17
[285] *Bulletin de la Société pour l'instruction primaire,* avril-mai 1840, p. 130
[286] François Jacquet-Francillon, *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1995, p. 101
[287] « Rapport annuel sur les travaux de la Société pour l'instruction élémentaire », *Bulletin de la Société pour l'instruction primaire*, juin 1836, p. 206

de l'article premier. On y ajoute même les éléments d'histoire et de géographie, et le dessin linéaire. »[288]

Une enquête menée par Jean-Jacques Rapet au tournant de l'année 1840 fait même de cette extension des savoirs dans les instituts des frères un frein au développement de l'enseignement primaire supérieur. De son point de vue, cet enseignement supérieur ne pourrait se maintenir dans certaines villes en raison d'une concurrence farouche avec les écoles des frères. Constatant que la gratuité est source d'attrait pour les familles, Rapet estime que « *dans les villes que la loi oblige d'entretenir une école primaire supérieure, ils [les frères] devraient se renfermer dans les limites de l'enseignement élémentaire, ou bien donner l'enseignement supérieur complet.* »[289]

Toujours au tournant des années 1840, Joseph Willm, collaborateur de Guizot, écrit qu'*« il résulte du texte même de la loi, autant que de la nature des choses, que les écoles élémentaires elles-mêmes ne sont pas rigoureusement astreintes au programme que l'article 1er leur impose comme indispensable, mais non comme exclusif. Aussi dans la plupart des écoles placées dans les communes un peu considérables, on ne se renferme pas absolument dans le programme légal ; on s'y conforme, mais on y ajoute quelques-unes des matières qui semblent réservées aux écoles primaires supérieures. La loi et l'administration leur laissent à cet égard toute latitude raisonnable, sans permettre pour cela que le programme soit étendu outre mesure et souvent aux dépens du strict nécessaire. »*[290]

Jacques Billard a donc raison de constater qu'après l'époque révolutionnaire et impériale, marquée par les hésitations ou le désintérêt sur l'instruction primaire, on peut parler à partir de 1816 d'une continuité dans la volonté officielle d'étendre et de diversifier les programmes de l'enseignement primaire. Il affirme que l'on peut *« parler à partir de 1816 d'une continuité dans la volonté officielle d'étendre et de diversifier les programmes de l'enseignement primaire.* »[291] L'ordonnance de 1816 signerait l'aboutissement de 40 ans de politique scolaire depuis les textes de 1795 qui se déclarent en faveur de l'idée d'unité nationale. Soit très en amont des lois de la IIIe République...

---

[288] Louis Lamotte, « Des commissions d'examen. Pour l'instruction primaire élémentaire et supérieure, et notamment de la commission d'examen du département de la Seine », *Manuel général*, septembre 1837, p. 127
[289] *Manuel général*, avril 1841, p. 153
[290] Joseph Willm, *Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs*, Paris/Strasbourg, Levrault, 1843, p. 188
[291] Jacques Billard, *op. cit* , p. 237

1.3 Vers une extension générale des programmes

Intervenue dès la promulgation de la loi Guizot, la suppression du brevet du troisième degré, qui certifiait jusque-là la maîtrise des rudiments du lire-écrire-compter, conduit finalement, comme en 1816, à une extension des compétences professionnelles des maîtres et corrélativement à celle des programmes. La modification curriculaire imprime ainsi une seconde rupture dans l'histoire du socle de connaissances minimales exigées.

Mais il faudra attendre le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* de 1834 pour prendre toute la mesure de cette évolution dans les contenus. Parmi ces nouvelles orientations du texte, l'une sera particulièrement prononcée, celle qui a trait à la langue française. Aussi le *Statut* détaille les éléments de la langue française, distingués de la lecture et l'écriture, qui apportent une densification très nette du programme langagier. On y retrouve l'étude de la grammaire, la dictée pour l'orthographe, les règles de syntaxe, l'analyse grammaticale et logique, et la composition. André Chervel apporte cependant une nuance importante quant à l'expression « éléments de la langue » choisie par Guizot. L'historien n'y voit « *nullement une invitation à pousser les élèves hors des limites étroites où s'en est tenu jusque-là l'enseignement primaire du français* », car l'expression était porteuse d'une authentique densité scolaire, depuis les années 1780 au moins où elle est popularisée par le titre de l'ouvrage de Lhomond, qui sera souvent imité ou plagié. André Chervel, rappelant au passage que Talleyrand l'utilisait également dans son projet de loi sur l'instruction publique (« *les premiers éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite* » (10, 11, 19 septembre 1791)), concluait en affirmant qu'il y avait synonymie entre « *éléments de la langue française* » et « *éléments de la grammaire française.* »[292]

L'historien français relève néanmoins que ces « éléments de la langue » enrichissent sensiblement les compétences attendues des élèves en ce sens qu'ils ne viennent pas en complément de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui demeurent compartimentés, mais en parallèle. De fait, à travers cette transition disciplinaire, la langue de l'école devient véritablement objet d'analyse en soi, et ces « éléments de la langue » inaugurent de façon officielle l'enseignement du français puisque, toujours selon André Chervel, « *ni dans les déclarations d'intention des maîtres d'école de l'Ancien Régime ni dans les programmes*

[292] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français…*, *op. cit.*, p. 294

d'études officiels du XIX^e siècle, la lecture et l'écriture n'ont été assimilées au « français. »»[293]

Si le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* signe ainsi l'entrée officielle de la dictée, de la grammaire et de la composition dans le cursus scolaire, André Chervel explique encore que l'orthographe dite « passive », fondée sur la lecture, cède la place à l'enseignement de l'orthographe « active », selon laquelle il ne s'agit plus d'identifier les sons qu'elle représente mais de reproduire par écrit les formes qu'elle impose. La loi Guizot grave ainsi dans le marbre de l'école primaire le système orthographique du français pour les décennies à venir. « *Ce n'est pas un hasard,* conclut-il, *si la sixième édition du Dictionnaire de l'Académie française (1835) contemporaine de la loi Guizot, est devenue le code définitif de l'orthographe française, même si aucune loi n'a jamais été nécessaire pour l'imposer.* »[294] L'historien ajoute également que « *de toutes les disciplines qui marquent le passage de l'enseignement primaire vers un degré supérieur, la plus importante, la discipline qui monte depuis le début du XVII^e siècle, mais surtout au XVIII^e, c'est l'orthographe, qui est souvent un préalable à l'acquisition de toutes les autres.* »[295]

Les éléments de la langue participent donc d'une nouvelle politique scolaire consacrée par le régime de Louis-Philippe. La maîtrise de l'orthographe et de la grammaire devient le reflet de la bonne éducation, d'une nouvelle civilisation des mœurs. Elle imprime un mouvement institutionnel de reconnaissance sociale. Pour les administrateurs de l'école, ce nouvel enseignement est censé inculquer « *la politesse et le respect des règles en général, alors que la disparition de l'ordre ancien leur paraît avoir entraîné celle des valeurs qui fondent la société* », explique Pierre Moeglin, avant de conclure : « *l'orthographe […] oblige l'élève à abandonner la spontanéité de l'élocution sans contrôle au profit d'une expression châtiée. Orthographe et syntaxe ont donc des vertus civilisatrices.* »[296]

Parallèlement à ce premier enseignement, l'extension des programmes est patente dans les autres disciplines. En arithmétique, les éléments du calcul et le système légal des poids et mesures succèdent à la simple étude du chiffre, et le *Statut* établit une gradation des

[293] André Chervel, « Les textes officiels régissant l'enseignement du français dans l'enseignement primaire au XIXe siècle », in *Lecture / écriture. Des apports de recherche,* INRP, 1993, p. 27
[294] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français…, op. cit.*, p. 130
[295] André Chervel, *Ibid.*, p. 179
[296] Pierre Moeglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010, p. 28

apprentissages mathématiques, depuis le calcul verbal pour les six-huit ans jusqu'aux fractions et au système métrique pour les plus grands.

En sciences, lesquelles sont uniquement mentionnées dans les écoles primaires supérieures, Pierre Kahn souligne qu'elles occupent une place modeste, certes, mais une lecture positive permet de relever que « *malgré tout, les sciences font leur entrée dans l'instruction primaire dès la première grande loi qui l'organise au plan national.* »[297] S'appuyant sur l'exposé des motifs du 2 janvier 1833, Pierre Kahn ajoute que « *Guizot ne justifie pas la présence des matières enseignées dans les EPS par des raisons seulement économiques ou sociales : relativement aux « usages de la vie », leur utilité est plus large et non antinomique avec l'idée d'une culture générale primaire.* »[298]

Quant au dessin, l'article I[er] de la loi sur l'instruction primaire n'exige pas que son étude soit nécessairement comprise dans l'instruction des classes primaires élémentaires, mais Lorain et Lamotte écrivent dans leur *Manuel complet de l'enseignement simultané* (1834) qu'il résulte des termes mêmes de la loi et de la discussion devant les chambres que l'étude du dessin linéaire fera partie de toutes les bonnes écoles, soit d'instruction primaire élémentaire, soit d'instruction primaire supérieure.[299] Point de vue confirmé un an plus tard par le *Manuel des aspirants aux brevets de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, émanation de l'Université, dans lequel il est fait mention que « *les bonnes écoles d'enseignement primaire élémentaire ont admis déjà le dessin linéaire parmi les objets d'étude* », ajoutant qu'il « *devrait aujourd'hui faire partie de toute instruction primaire ou secondaire.* »[300] Peu à peu s'affirmera un lien fort et évident entre l'enseignement du dessin et celui de la géométrie, même si le premier n'aura de cesse de contribuer, par l'acquisition des gestes disciplinés, à la moralisation des élèves.

Le *Manuel des aspirants,* ouvrage de référence pour tous les maîtres, qui sera plusieurs fois réédité, est significatif des nouvelles exigences attendues des candidats qui se présentaient au brevet élémentaire ou supérieur. Ceux-ci devaient répondre à pas moins de 1219 « *questions renfermées dans le programme* » de la loi du 28 juin, et 1937 pour le brevet supérieur. Aux

[297] Pierre Kahn, *La leçon de choses: naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2002, p. 23
[298] *Ibid.*,
[299] Paul Lorain et Louis Lamotte, *Manuel complet de l'enseignement simultané,* par deux membres de l'Université, Paris, Paul Dupont, 1834, p. 70
[300] *Manuel des aspirants aux brevets de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, 2ème édition, Paris, Hachette, 1835, p. 246

matières inscrites initialement dans la législation, il fallait ajouter pour les postulants au brevet élémentaire l'étude de la cosmographie, du chant, des méthodes d'enseignement et des directions morales pour l'instituteur, et pour ceux du brevet supérieur, des notions de géométrie, d'arpentage, de physique, de chimie, et d'histoire naturelle. La troisième édition de l'ouvrage explique que cette inflation de connaissances légitime les exigences accrues des commissions d'examen et justifie cette « *sévérité qui seule peut améliorer, étendre et consolider l'instruction primaire.* »[301]

Notons pour terminer que le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* met un terme officiel –discursivement au moins- aux châtiments corporels dans les écoles, même si le texte conserve des mesures vexatoires comme *« la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation. »* Ce premier pas important vers la reconnaissance des droits de l'enfant rappelle que la loi Guizot est votée à une époque qui a vu le statut de l'enfance considérablement évolué. La représentation de l'enfant s'est en effet soustraite progressivement, et de façon plus affirmée au tournant du XIX[e] siècle, à l'idée d'un être à moitié formé, perçu sous le seul prisme de l'adulte dont il ne serait que la préfiguration. Dorénavant, l'enfant est reconnu comme un être à part entière, et l'enfance devient un moment distinct de l'âge adulte. « *Bien loin d'être comme auparavant une période de formation de l'homme, l'enfance devient une fin en soi, qui eut droit jusqu'au respect des parents* » écrit A.D. Toledano dans son étude sur la vision de l'enfant des premières décennies du XIX[e] siècle.[302] Ce fait culturel et historique est fondamental dans la compréhension générale de la législation Guizot car comme l'écrit Françoise Mayeur, « *dans la mesure où sont ainsi proclamées la spécificité enfantine et sa valeur propre, le champ est ouvert à des théories éducatives nouvelles, ou qui se présentent comme telles*. »[303] Jean-Noël Luc parle alors légitimement de l'émergence d'un « *regard pédagogique professionnel* » qui transformera l'enfant en écolier.[304]

En résumé, le saut scolaire est, dans la loi du 28 juin, autant quantitatif que qualitatif. Anne-Marie Chartier parlera en conséquence de « *l'augmentation du niveau d'ambition scolaire*

[301] *Programme des questions pour l'examen des aspirants aux brevets de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, 3ème édition, Paris, Librairie Hachette, 1835, Avis, p. 7
[302] A.D. Toledano, *La vie de famille sous la Restauration et la Monarchie de Juillet*, Paris, Albin Michel, 1943, p. 36
[303] Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004 (1981), p. 102
[304] Jean-Nöel Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX[e] siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, p. 327

décrétée par Guizot en 1833 »[305] alors que H.-C. Rulon et Ph. Friot y verront un « *programme ambitieux, qui constituait une véritable révolution dans l'enseignement et qui inaugurait une ère nouvelle en déclenchant une impulsion décisive.* »[306] Pierre Giolitto soulignera aussi que « *par rapport à l'enseignement couramment pratiqué dans les écoles primaires, la loi de 1833 paraît fort ambitieuse.* »[307] Victor Cousin lui-même reconnaîtra, lors des travaux préparatoires à la loi Falloux, cette extension de l'enseignement primaire à laquelle avait abouti la législation et qu'il ne cautionnait pourtant pas : « *nous avons eu un tort en cédant à d'autres obsessions : le programme de l'instruction primaire a été trop étendu. Notre loi de 1833, nous disait-on, n'est qu'une loi de perruques ; vous vouliez réduire l'instruction primaire à lire, écrire et compter pour tout enseignement intellectuel : et l'on nous poussait toujours en avant !* »[308]

Les nouvelles ambitions scolaires soutenues par les programmes amènent au passage Guy Vincent à limiter l'assertion courante selon laquelle le curriculum primaire de 1833 ne serait que l'application stricte des principes pédagogiques lassalliens : « *On pourrait donc croire que les principes pédagogiques lasalliens sont simplement repris avec quelques retouches et perfectionnements de détail, pour ces écoles primaires que Guizot et ceux qui le soutiennent s'efforcent, non sans succès, de propager. Et cependant un certain nombre d'éléments nouveaux apparaissent. Ils ne bouleversent sans doute rien, mais ils tendent à donner à cette école un infléchissement.* »[309] Parmi ces éléments, l'historien avance notamment l'allongement de la liste des matières enseignées ou la nouvelle place accordée à l'émulation entre élèves.

Pour terminer, notons que lorsque l'enseignement primaire se met en place, il reçoit en legs, obligatoire ou facultatif, certaines disciplines qui jusque-là avaient leur place dans les écoles secondaires, qu'il s'agisse de l'histoire, de la géographie, des sciences ou de la géométrie. Ce « nomadisme » disciplinaire posait dès lors en des termes nouveaux la pertinence d'une séparation stricte entre le primaire et le secondaire. La réflexion que la loi fait naître à ce sujet ne peut plus désormais être oublieuse du caractère commun des enseignements entre les deux

[305] Anne-Marie Chartier, *L'école ou la lecture obligatoire,* Paris, Retz, 2008, p. 256
[306] H.-C. Rulon et Ph. Friot, *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)*, Paris, Vrin, 1962, p. 56
[307] Pierre Giolitto, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. T. I : L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan, 1983, p. 112
[308] Victor Cousin, Séance du 20 janvier 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937, p. 64
[309] Guy Vincent, *L'école primaire française*. *Étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980, p. 35

degrés. « *La loi Guizot contenait donc en germe la destruction de l'édifice universitaire* »[310], écrira même André Chervel, danger que Salvandy a semble-t-il très vite compris si l'on en juge sa réaction conservatrice visant, en 1838, « *à faire cesser cette confusion partout où elle s'est introduite contrairement aux vues du législateur et à la nature des choses* » et à « *préparer dès aujourd'hui une séparation complète entre les deux espèces d'enseignement.* »[311]

1.4 Du développement homéostatique des facultés à l'enseignement simultané des matières

La diffusion de savoirs plus étoffés va s'articuler à la promotion, en vigueur depuis le milieu du XVIII[e] siècle au moins, d'une « pédagogie nouvelle », construite sur le développement simultané de toutes les facultés de l'âme. Ce mouvement se rattache en cela au nouveau paradigme formatif que nous avons identifié, axé sur le perfectionnement complet de l'homme en lien avec le développement de la civilisation, et le respect de l'ordre naturel, dont la référence devient alors capitale.

Une partie conséquente de la littérature pédagogique de l'époque en fit son cheval de bataille : il fallait vaincre prioritairement l'empire de la mémoire à l'école, sa seule stimulation, mettre fin, en somme, au psittacisme. François Naville condense parfaitement les nouveaux enjeux éducatifs prônés par ce vaste courant progressiste lorsqu'il écrit que « *s'il importe de donner aux enfans des connaissances, il importe encore plus de développer leurs facultés ; c'est de ce développement que dépend essentiellement la perfection de l'homme* »,[312] ajoutant que « *toutes les facultés doivent être cultivées simultanément* ». Il importe de bien mesurer de fait le virage pédagogique que souhaitent initier ces nouvelles théories éducatives : « C*ette proposition paraît contraire aux principes sur lesquels se fonde la disposition ordinaire des études. On considère communément la mémoire comme le seul de nos pouvoirs intellectuels qu'il convienne de cultiver dans l'enfance ; on développe ensuite l'imagination, et la raison est réservée pour un âge plus mûr* ».[313]

C'est effectivement une charge contre la domination de la mémoire dans les écoles qui résonne dans les discours des contemporains. De Gérando en condamne l'usage exclusif et

[310] André Chervel, *op. cit.*, p. 36
[311] A.N. F/17/ 8854
[312] François Naville, *op. cit.*, p. 52
[313] *Ibid*, p. 62

endémique: « *Loin de négliger d'exercer la mémoire de leurs élèves, la plupart des instituteurs bornent trop exclusivement leurs soins à ce genre d'exercice. […] Dans leur langage, s'exercer à répéter, c'est apprendre. Si les maîtres tombent dans cette illusion, faut-il s'étonner que les élèves le partagent et se croient instruits quand ils ont appris leur leçon.* »[314] Jacques Matter dresse un constat identique : « *Il ne faut pourtant pas cultiver la mémoire aux dépens des autres facultés. Le jugement et l'imagination demandent, au contraire, la même attention.* »[315] « *On a cultivé la mémoire sans exercer le jugement, on s'est attaché à former le raisonnement sans s'inquiéter de l'imagination* » poursuit encore Mme Necker de Saussure.[316]

Si, comme nous l'avons dit, la thématique du développement harmonieux des forces de l'âme n'est pas neuve, on assiste cependant, autour des années 1830, à une véritable pollinisation de l'idée au sein des ouvrages pédagogiques. Adam Maeder écrit, pour illustration, que l'éducation « *portera sur le développement complet et harmonique des facultés humaines ; elle n'en négligera aucune au détriment des autres.* »[317] Mme Necker de Saussure abonde dans le même sens, avançant que « *la nature des facultés pensantes et l'ordre de leur développement sont pour nous l'objet de l'étude la plus importante, puisque l'espoir de parvenir à les mettre en harmonie doit être l'idée dominante de l'instruction.* »[318] Jacques Matter conclut en affirmant que « *toutes les facultés de l'esprit se tiennent* » et qu'« *on ne saurait les cultiver isolément.* »[319]

Cette pensée homéostatique va se retrouver à l'œuvre dans la production textuelle et législative qui va suivre la loi Guizot. On enseigne désormais, en premier lieu, que l'aspiration à perfectionner l'ensemble des facultés de l'âme doit nécessairement entraîner des répercussions importantes dans la construction didactique des cours. Idéalement, les

[314] Joseph-Marie de Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires*, 3ème édition, Paris, Renouard, 1839, p. 69
[315] Jacques Matter, *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices*, Paris, Librairie encyclopédique de Roret, 1834, p. 41
[316] Albertine-Adrienne Necker de Saussure, L'éducation progressive tout au long de la vie, T.II, Paris, Paulin, 1832, p. 23
[317] Adam Maeder, *Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie*, 3ème édition, Strasbourg, Levrault, Paris, P. Bertrand, 1841, p. 4
[318] Albertine-Adrienne Necker de Saussure, *L'éducation progressive tout au long de la vie, op. cit*., p. 26
[319] Jacques Matter, *Le visiteur des écoles*, Paris, Hachette, 1838, p. 16. Dans cet exercice difficile, toujours selon Matter, le maître doit finalement se rapprocher du modèle maternel, alors très souvent convoqué, notamment par Pestalozzi ou le Père Girard : « *Pour moi, voici des principes qui me paraissent invariables : il faut suivre avec bon sens et une saine raison les indications de la nature sur le développement de nos facultés ; il faut aider cette nature là où elle va bien, la corriger là où elle est vicieuse, la fortifier où elle est faible ; suivre en tout la tendresse d'une bonne mère, imiter son dévouement, sa patience et sa persévérance* », *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices*, Paris, Librairie encyclopédique de Roret, 1834, p. 8

différentes matières ne doivent plus être enseignées successivement, ce qui reviendrait à recréer un monopole cognitif, mais concomitamment. L'apprentissage synchrone prend donc le parfait contre-pied de pratiques habituellement admises dans les écoles.

Ainsi, dès janvier 1833, le *Manuel général de l'Instruction primaire* entend substituer au principe de spécialisation des enseignements, de succession des disciplines, celui de leur complémentarité : « *Il parait désormais nécessaire de combiner l'étude de la lecture et celle de l'écriture de manière à en faire une sorte d'exercice commun, facilitant infiniment l'une et l'autre.* »[320] Dans le numéro suivant, de février, le *Manuel* note que « *l'écriture, d'après les meilleurs procédés, doit se combiner avec la lecture et marcher avec elle.* »[321] L'année suivante, en avril 1834, le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* procède aux mêmes recommandations en affirmant qu'on « *enseignera, en même temps, la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul verbal* » (art. 5).

Ni le *Manuel général* ni le *Statut* ne renvoient cependant à une source généalogique susceptible d'éclairer la revendication d'un enseignement concomitant des matières, se contentant simplement d'en énoncer le supposé bien fondé. Le *Manuel général* rattache néanmoins la modification pédagogique à des pratiques en vigueur dans les classes. Mais où, dès lors, celles-ci pouvaient-elles être mises à l'œuvre ? Étaient-elles effectives dans les instituts lassaliens ? Incarnaient-elles la modernité procédurale du mode mutuel ? Un détour rapide par ces deux écoles permettra de réfuter rapidement ces deux hypothèses.

Tout d'abord, le modèle d'une instruction concomitante de la lecture et de l'écriture n'était pas à chercher du côté des Frères puisque les deux activités étaient historiquement séparées dans leurs écoles, tout comme le calcul. Les trois apprentissages se répartissaient sur trois classes successives : « *La classe d'écriture est séparée, chez les Frères, de la classe de lecture pour les commençans. Ce n'est ordinairement qu'à huit ans qu'ils donnent aux enfans les premiers principes d'écriture.* »[322] L'évolution proposée par Guizot à travers le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* n'apportera aucune modification didactique au choix initial des Frères. La nouvelle édition de la *Conduite*, en 1837, conserve le principe selon lequel on ne peut commencer à écrire qu'après avoir appris à lire.

[320] n°3, janvier 1833, p. 152
[321] n°4, février 1833, p. 225. Le *Manuel* recommande même l'apprentissage simultané de l'écriture et du dessin car « *l'écriture est une sorte de dessin* » [article « De l'étude parallèle de l'écriture et du dessin », p. 225]
[322] P. Dubois-Bergerond, *Des nouvelles écoles à la Lancaster, comparées avec l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes légalement établies depuis plus d'un siècle,* 3ème édition, Paris, Adrien Le Clere, 1817, p. 19

Une lecture généalogique menée en direction des premières écoles mutuelles installées en France pourrait, à première vue, nous indiquer le premier fondement de cette nouvelle façon d'enseigner. Dans ces classes, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture y allait effectivement de pair. « *L'enseignement de l'écriture est immédiatement lié à celui de la lecture, et que tous les deux marchent de front* », écrivait Joseph Hamel autour des années 1815 dans un ouvrage consacré à la méthode anglaise de Bell.[323] Mais Michel Chalopin a révélé il y a quelques années que des modifications notables ont eu lieu peu après la création des écoles mutuelles françaises et que dans la réalité, « *on abandonne progressivement la simultanéité de l'avancement en écriture et en lecture.* »[324] L'historien note qu'en deux ans, entre l'ouvrage de Bally, *Le guide des formateurs et des maîtres* de 1816, et celui de Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel* de 1818, on passe d'un enseignement simultané de la lecture et de l'écriture à une formule beaucoup plus nuancée, qui stipule que désormais on admet un avancement différencié.[325] L'enseignement mutuel s'est donc affranchi très tôt de la simultanéité des apprentissages.

Dès lors, si ni les Frères, ni l'enseignement mutuel ne sont susceptibles de faire remonter aux origines de l'enseignement concomitant des « matières » prôné par la loi, il est probable que cette valorisation des pratiques homéostatiques remonte, chez Guizot, à sa propre observation empirique des enfants, comme il le reconnaît lui-même en 1812, peu après son expérience de précepteur auprès des fils Stapfer : c'est « *dans l'observation de la nature humaine, dans ce que sont les enfants, dans ce qu'ils doivent devenir, dans ce qu'ils deviennent tous les jours* » que résident « *la source des idées et le motif des conseils* », écrit-il en 1812.[326]

Cependant, sur un versant plus « scientifique », l'idée doit beaucoup, semble-t-il, à l'ancien professeur de philosophie de Guizot à Genève, Pierre Prévost, auteur d'un *Essai de philosophie ou Étude de l'esprit humain* (1805), dans lequel il développe cette théorie éducative, et surtout au philosophe écossais Dugald Stewart, auteur des *Éléments de la*

---

[323] J. Lancaster, *L'enseignement mutuel ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell*, Paris, Colas, 1818 (traduction du livre rédigé en allemand de Joseph Hamel), p. 80. Le traducteur de l'ouvrage paru en allemand soulignait dans une note que « *du reste il n'y a pas très long-temps que cette méthode a été généralement adoptée dans les écoles du docteur Bell : M. Lancaster l'introduisit dans les siennes dès le principe* », note 1 p. 80

[324] *Op. cit*, pp. 245-246

[325] Michel Chalopin, *L'enseignement mutuel en Bretagne de 1815 à* 1850, thèse de doctorat Université de Rennes 2, 2008, note 1 p. 246 : Bally, *Guide des formateurs et des maîtres*, Paris, Colas, 1816. Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel*, Paris, Colas, 1818.Dans le premier ouvrage, l'auteur précise que la lecture et l'écriture marchent de front, c'est-à-dire que les élèves ne changent pas de classe entre les deux matières. Dans le second ouvrage, l'auteur indique qu'on admet un avancement différencié.

[326] « Lettre d'un mari à sa femme », *Annales de l'éducation,* T. IV, 1812, p. 216

philosophie de l'esprit humain (traduit en français par Pierre Prévost en 1808 à Genève), auquel le doctrinaire renvoie dans ses *Annales de l'éducation*, en 1811.[327] Très probablement, le futur ministre de l'Instruction relaiera, dans la prescription pédagogique qui accompagnera l'exécution de la loi, la pensée du philosophe écossais, pour lequel l'éducation consistait à « *cultiver toutes les facultés variées dont nous sommes doués […] de manière à conserver entre elles cette espèce d'équilibre ou cet état de force relative que la nature elle-même a établi.* »[328]

Cependant, il est vraisemblable que d'autres influences se sont greffées sur cette empreinte initiale, comme celle du pédagogue allemand Campe, dont Guizot avait fait l'éloge du *Nouvel Abécédaire*, toujours dans ses *Annales de l'éducation*, et qui préconisait l'apprentissage synchrone de la lecture et de l'écriture. Le compte-rendu de l'ouvrage que rédige Guizot livre une autre clé d'interprétation : le doctrinaire légitimait le recours à l'écriture dans l'apprentissage de la lecture parce qu'elle permettait la nécessaire mise en activité de l'élève : « *On doit donc chercher, dans les méthodes d'enseignement, à faire de l'enfant un être actif qui exerce sur ce qu'il apprend ses forces naissantes, et non un être passif, placé là pour recevoir ce que l'on veut confier à sa mémoire ou à sa pensée […] La méthode M. Campe, ou plutôt celle qu'il a développée, est fondée sur ces considérations*» écrit-il.[329]

Relevons que du côté suisse le Père Girard avait adopté, de longue date, ce même procédé didactique. Dès le début des années 1800, le franciscain mettait en pratique un enseignement simultané alors en vigueur dans les écoles de Fribourg : « *nous admettrons le principe de l'enseignement simultané, c'est-à-dire que tous les objets marcheront ensemble et que les commençants feront en petit tout ce que les plus avancés feront en grand. Nos écoles de Fribourg ont été établies sur cette maxime dès leur réforme en 1804 et elles se sont bien trouvées de l'avoir suivie.* »[330] La proximité du Père Girard et de Stapfer, qui confia l'instruction de ses enfants à Guizot, a pu convaincre très tôt ce dernier des bienfaits supposés de l'apprentissage synchrone de l'écriture, de la lecture ou du dessin.

---

[327] Dans l'article « *De l'inégalité des facultés, de ses inconvéniens, et des moyens de les prévenir* », Guizot précise que « *ce qui importe toujours, c'est d'étudier l'inégalité des facultés entre elles dans chaque individu, afin de savoir quelles sont celles dont la faiblesse demande à être fortifiée, pour que l'empire trop exclusif des autres ne détruise pas ce juste équilibre qui assure à chacune d'elles la part d'influence qu'elle doit avoir dans l'exercice de notre esprit* », *Annales de l'éducation*, n° III, 1811, pp. 130-131

[328] Dugald Stewart, *Éléments de la philosophie de l'esprit humain*, T. I, Genève, Paschoud, 1808, pp. 32 et 45

[329] François Guizot, « Méthode pour apprendre à lire », *Annales de l'éducation*, T. I, 1812, p. 103

[330] « Rapport de la classe de morale et d'éducation sur la meilleure manière d'organiser une école de garçons dans nos campagnes », *in* Girard Grégoire, *Discours de clôture prononcés par le R.P. Grégoire Girard, préfet des écoles de Fribourg. 1805-1822*, Fribourg, Société fribourgeoise d'éducation, 1950, p. 65

Il semble légitime également de penser que la simultanéité de l'enseignement des matières a dû bénéficier d'un conglomérat de faits et de théories: certaines pratiques existant dans les classes ont pu anticiper les évolutions réclamées par la littérature pédagogique, les maîtres ont sans nul doute bénéficié des exemples proposés par des courants rénovateurs tels que le mode mutuel, sans compter, enfin, que les nouvelles méthodes d'apprentissage de la lecture ont également modifié le rapport à l'écriture.

Un dernier point mérite d'être relevé : ce courant de rénovation pédagogique s'accordait pleinement avec l'éclectisme cousinien, qui, rappelons-le, évitait tout exclusivisme afin de fonder une philosophie supérieure dans laquelle chaque principe était en harmonie avec le tout. Le modèle philosophique était donc parfaitement transférable sur le terrain de la cognition et de l'éducation. La *Revue européenne* illustre précisément cette aimantation de la pensée éclectique sur la littérature pédagogique de l'époque à propos de la recension du livre de Mme Necker de Saussure *L'éducation progressive ou Etude du cours de la vie*. La *Revue européenne* affirme que « *de grands penseurs ont signalé le mouvement des esprits vers cette philosophie éclectique qui, sans partir d'aucun système, cherche dans tous les systèmes la portion de vérité que la nature y a déposée, et rassemble ainsi en un seul faisceau les rayons que l'esprit humain a si souvent obscurcis en les isolant. Cette tendance est remarquable dans le livre de Mme Necker.* »[331]

En résumé, ce qui compte davantage ici est moins de retracer la genèse du changement de pédagogie que d'en rechercher son intention. Si l'idée d'apprendre à lire, écrire et compter simultanément soutient l'ambition d'équilibrer le plus possible les diverses forces constitutives de l'âme, sans qu'aucune disposition ne prenne le dessus sur l'autre, c'est parce qu'il ne s'agit plus désormais de former l'individu en vue d'une « spécialisation », citoyenne ou religieuse notamment, mais de viser son développement complet : « *Une bonne éducation sera donc celle qui, au lieu de borner l'homme à une seule destination, l'embrassera tout entier, développera en lui tout ce qu'il possède de forces, tous les sentiments dont il est susceptible, toutes les idées dont il est capable* »[332] souligne Guizot dans ses *Annales*.

Ce qu'on peut dès lors dénommer d'éclectisme pédagogique trouvait véritablement sa raison d'être dans une cause supérieure, l'aspiration à former la nation française. Répétons-le, la loi Guizot est liée au développement de la civilisation, comme ne cessent de le marteler les

[331] « L'éducation progressive ou Étude du cours de la vie de Mme Necker de Saussure (quatrième article) », *Revue européenne*, Tome V, n°XVII, Paris, Paulin, 1832, n°40, 5 juin 1833, p. 315
[332] François Guizot, « Conseils de morale… », article cité, p. 106

contemporains. Jacques Billard parle ainsi d'un point « *passé inaperçu de cette loi* », qui « *est le changement radical de la perspective. Alors que les organisations antérieures de l'éducation publique ne correspondaient qu'à des vues très limitées - il s'agissait d'encadrer le peuple par la surveillance religieuse et de diffuser les compétences nécessaires à un pays moderne - la loi Guizot vise tout autre chose. Elle dépasse la seule éducation religieuse et le seul intérêt économique pour viser ce que ses études historiques nomment la civilisation. Même l'ambition révolutionnaire de former le citoyen est devenue, pour lui, insuffisante : la citoyenneté n'épuise pas l'humanité de l'homme. Cette loi de 1833 est donc bien une loi importante, toute entière tournée vers une finalité culturelle.* »[333]

1.5 Des outils pédagogiques pour un univers mental commun

L'enrichissement des contenus scolaires doit donc s'analyser, pour bien en saisir toute la portée, à la lumière du projet politique et culturel qu'il soutenait, à savoir l'unification de la nation. Au travers d'une langue univoque, le français, mise au service de programmes nationaux identiques, l'enseignement primaire devint le medium utilisé pour constituer le creuset de l'identité française. Victor Cousin explicite ce point de vue dans le premier rapport à la Chambre :

« *La langue française ajoutée à la lecture et à l'écriture, le système légal des poids et mesures ajoutés au calcul, sont deux enseignements qui doivent être universels pour que le langage uniforme des lois soit partout compris, et pour resserrer de jour en jour davantage les liens qui unissent déjà toutes les parties de la population, et augmenter encore cette admirable unité française qui est notre gloire et notre force.* »

De ce fait, l'uniformité pédagogique du pays aura pour effet « *l'égalité de l'instruction dans les classes inférieures, l'identité des habitudes intellectuelles et morales, l'unité et la nationalité* ». Et si le philosophe estime que « *dans le haut, et à un âge plus avancé, il faut laisser l'individualité se développer* », en revanche « *en bas, et dans l'enfance, l'uniformité est sans inconvénient, et elle est politiquement du plus haut prix.* »[334]

L'ambition politique imposait dès lors, dans l'esprit de Cousin, l'obligation scolaire : « *A l'égalité de notre Code civil, à l'égalité de notre conscription militaire, joignons, s'il se peut,*

[333] Jacques Billard, *op. cit.*, p. 30
[334] Victor Cousin, « Premier rapport à la chambre, » *in Œuvres de Victor Cousin. Instruction publique*. T. I, Paris, 1850, p. 29

celle de l'instruction populaire. »[335] Sa voix restera, sur ce point, isolée. Cependant, la loi modifiait sensiblement le mode de rétribution des élèves, perçue désormais selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. De même, un taux unique était fixé par le conseil municipal qui remplaçait l'ancienne classification « naturelle » qui avait eu cours jusqu'à maintenant, et qui étalonnait la rétribution des maîtres au type d'apprentissage dispensé : « les élèves à 40 centimes » qui apprenaient le syllabaire, « ceux à 50 » auxquels on enseignait l'écriture et « ceux à 60 » qui avaient accès aux règles orthographiques et grammaticales.

Ces nouvelles mesures mettent en évidence le volontarisme qui anima les acteurs du gouvernement censitaire sur la nécessité d'unifier politiquement le pays par l'édification d'une nouvelle culture scolaire. La francisation des masses s'affichait bien entendu tout en haut de ce programme. Pourtant, une fois votée la loi de 1833, aucun texte officiel ne sera marqué du sceau de l'obligation de s'exprimer en français dans les écoles, même si quelques initiatives locales tentèrent quelques décennies avant Ferry d'en imposer l'usage. De rares décisions furent prises çà et là pour interdire l'usage du patois, à l'image de celle de l'arrondissement de Cahors dès le lendemain du vote de la loi.[336] Mais elles restèrent rarissimes. En Alsace-Lorraine par exemple, les règlements consécutifs à la loi maintiennent le bilinguisme dans les écoles.[337] Il faudra attendre la circulaire du 25 octobre 1838 de Salvandy pour que résonne, pour la première fois, la voix officielle du gouvernement relativement « a*ux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local.* » Le texte recommande aux comités d'arrondissement de proposer des mesures permettant de « *veiller à purger la prononciation et le langage de tout ce qui rappelle les temps où la même instruction et la même langue n'étaient pas communes à tous les Français.* »[338]

Malgré ces efforts initiaux, c'est surtout au tournant des années 1850 que le mouvement de francisation s'amorcera réellement au travers de l'arrêté du 17 août 1851 qui soumet aux Conseils départementaux un règlement qui invite à la pratique de la langue française.[339] Mais

---

[335] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, Paris, Levrault, 1833, p. 46

[336] « Interdiction du patois dans l'arrondissement de Cahors en 1834 par le Comité d'arrondissement de Cahors », *Journal d'éducation*, janvier 1835, pp. 22-23

[337] *« La lecture française et allemande, l'écriture française et allemande, les éléments de la langue française et les éléments de la langue allemande »*, A.N. F/17/1808, « Registre du Conseil royal, 6 octobre 1835, Règlement pour les écoles du ressort du comité supérieur résidant à Woerth (Bas-Rhin) »

[338] O. Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 402

[339] Mouvement confirmé à la même époque en Alsace par Joseph Wirth : « *En Alsace, c'est surtout depuis 1850 que l'impulsion en faveur de la langue française fut donnée d'en haut et qu'elle trouva un concours dans les*

là encore, l'injonction ne résistera pas à l'organisation locale existante, puisqu'un article du texte mentionne que les leçons d'instruction religieuse seront réglées par le curé de la paroisse, et que traditionnellement celles-ci se faisaient en patois. La volonté d'imposition d'une langue nationale ne prendra un tournant plus volontariste que quelques années plus tard, sous le ministère Duruy.

Au côté de la langue française, le système des poids et mesures participait également de ce processus unificateur. Le ministère envoya à cet effet des poids et mesures métriques dans les écoles normales primaires et les écoles-modèles primaires à la fin de l'année 1838, et stipula qu'à partir du 1er janvier 1840 seuls les poids et mesures établis par les lois des 18 germinal an 3 et 19 frimaire an 8 seront en vigueur dans les écoles.[340] Enfin l'histoire et la géographie contribuèrent à ce mouvement d'acculturation générale, puisque les programmes traitaient essentiellement de la France.

Afin de conforter cette ambition, qui devait provoquer dans son élan une mutation cognitive chez les maîtres (fin de l'enseignement individuel, répartition des élèves par âge….), la loi Guizot allait mettre au service des personnels de l'Instruction publique un arsenal de savoirs technologiques sans précédent. L'époque accoucha en effet d'un nouvel imaginaire scolaire, dans lequel l'apprentissage à visée collective était appelé à devenir la norme, aux détriments de l'enseignement individuel.

C'est pourquoi tous les « outils cognitifs » de la classe, nouveaux ou plus anciens, devaient dorénavant faire naître des représentations partagées par l'ensemble de la nation. Le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* de 1834 officialise ainsi l'usage du tableau noir et donne naissance à la pédagogie murale : « *Il y aura dans toute École au moins un grand tableau noir, sur lequel les élèves s'exerceront à écrire, à calculer ou à dessiner. Sur une portion de mur appropriée à cet effet, ou sur des tableaux mobiles, seront tracées les mesures usuelles, la table de multiplication, la carte de France, la topographie du canton*. » (Titre I, art. 12). De même, l'ardoise, le cahier de textes et les manuels scolaires vont désormais assurer ensemble la continuité entre le travail collectif et le travail personnel tout en assurant la mise en œuvre du projet politique d'unité nationale. Ce désir de modernisation

couches mêmes de la population où elle rencontrait jadis de la résistance. » Joseph Wirth, *La langue française dans les départements de l'Est*, Paris, Berget-Levrault, 1867, p. 92

[340] Circulaire du 1er décembre 1838, *Manuel général*, janvier 1839, pp. 93-94

n'était pas une création *ex nihilo*, il entérinait certaines pratiques en vigueur, comme les cartes murales dont Louis Lamotte, une fois de plus, avait encouragé l'usage dès 1832.[341]

Plus spécifiquement, Pierre Moeglin perçoit dans l'institutionnalisation des manuels scolaires décrétée par la loi scolaire un changement de paradigme technologique majeur, qui tracera les modalités modernes d'organisation des classes. Selon lui, quatre facteurs furent favorables à la diffusion du manuel dans toutes les salles des écoles primaires : la massification et la standardisation du système éducatif, la professionnalisation des enseignants, la rationalisation industrielle de l'organisation scolaire, la dynamisation des industries éducatives. L'universitaire indique à cet égard la réciprocité des processus à l'œuvre dans cette technologisation de la formation: « *L'industrialisation des manuels et des autres produits éducatifs n'aurait pas vu le jour si des tendances industrielles n'avaient gagné l'enseignement, mais, à l'inverse, il faut la production industrielle de ces ressources pour que l'enseignement adopte des modes industriels. Dès la naissance de l'institution scolaire moderne […] un aller et retour s'effectue donc entre industrialisation des produits éducatifs et industrialisation des pratiques, industrialisation dans l'éducation et industrialisation de l'éducation.* »[342]

L'ordonnance du 29 février 1816 peut être considérée comme le point de départ de cette volonté de publication du savoir par un approvisionnement des classes primaires en manuels. Elle prévoyait déjà des fonds destinés à l'impression annuelle de manuels et annonçait l'édition de 17 ouvrages pédagogiques, mais la destinée de ses bonnes volontés est restée inconnue.

Quelques années plus tard, le ministre Montalivet initia un premier travail de défrichement après avoir créé une commission de révision des livres élémentaires. Il estimait que le dénuement des écoles primaires à cet égard expliquait en grande partie le retard pris par la France en matière d'éducation. Dans son *Rapport au Roi* du 12 août 1831, il dressait un premier bilan de son action : « *Il existe beaucoup de productions composées pour la première éducation ; il en a été publié un très grand nombre tant en France qu'à l'étranger. D'après les recherches que j'ai prescrites, et les renseignements recueillis dans plusieurs États de l'Allemagne, de Hollande, en Angleterre et en Écosse, j'en ai fait dresser un catalogue raisonné qui ne comprend pas moins de quinze cents ouvrages*. » Pourtant, le ministre ne peut

[341] « *M. Lamotte, publiait en 1832 plusieurs articles sur les moyens d'utiliser les murs d'une classe, et donnait la première idée des cartes murales* », *Manuel général*, octobre 1837, p. 152
[342] Pierre Moeglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010, pp. 5-6

s'empêcher de conclure sur une interrogation toujours aussi vive : « *Mais quels sont, parmi ces livres, ceux qui doivent être considérés comme des richesses véritables ?* »[343]

La présidence de la commission mise en place par le ministre fut confiée au baron de Gérando, philosophe, philanthrope et éminent pédagogue. Surtout, l'homme avait été le premier président de la *Société pour l'instruction élémentaire* dès l'année 1815, fonction qu'il avait exercée jusqu'en 1819, avant d'en devenir le secrétaire général. Or, la *Société pour l'instruction élémentaire* avait été créée dans le dessein de développer l'enseignement mutuel, et elle allait lutter encore dans les années qui suivirent la loi Guizot contre l'hégémonie de l'enseignement simultané. La nomination du baron de Gérando à la présidence de la commission peut donc surprendre, puisque celui-ci aura en charge la prescription officielle des manuels scolaires jusqu'en 1838. Elle trouve certainement son explication dans la reconnaissance de la *Société* comme établissement d'utilité publique par une ordonnance royale en date du 29 avril 1831, soit quelques mois avant la mise en place du groupe de travail. Cette nomination se rattache aussi et avant tout peut-être au fait que le philosophe était l'auteur d'un ouvrage de référence, le *Cours normal des instituteurs primaires*, publié pour la première fois en 1832 et qui reprenait ses leçons dispensées à l'École normale des instituteurs primaires de Paris. De Gérando, très bon connaisseur des livres de pédagogie allemands et suisses (de Basedow et Niederer à Pestalozzi et Girard)[344] était enfin convaincu de l'importance d'ériger un enseignement étatique, mais aussi défenseur de la philosophie…éclectique.

Dans une note communiquée à la commission le 8 septembre 1831, de Gérando classait les ouvrages en six catégories, depuis les « *livres excellens ou livres modèles* » jusqu'aux « *livres dangereux, à signaler.* »[345] La qualité des ouvrages était évaluée essentiellement aux effets moraux produits sur les élèves car « *comme la première vocation de l'homme sur la terre est sa haute destination morale* », il fallait surtout lui apporter « *des alimens et des secours comme être moral* ». Au-delà de cette prescription pédagogique, le discours du philosophe convoquait des arguments d'une grande modernité. La nouvelle production de livres favorisera l'imagination des élèves, elle devra respecter une graduation en fonction des âges

[343] « Rapport au Roi Montalivet, 12 août 1831 », *Bulletin universitaire, contenant les ordonnances, réglemens et arrêtés concernant l'instruction publique, T. II, Paris, Imprimerie royale*, 1832 pp. 331-332

[344] Edme-François Jomard, *Discours sur la vie et les travaux du Baron de Gérando*, Paris, Imprimerie Schneider et Langrand, 1843, p. 14

[345] A.N., F/17/2792 Le classement est le suivant : « *Livres excellens, ou livres modèles ; 2° Bons livres ; 3° Livres incomplets qui peuvent être perfectionnés ; 4° Livres mélangés, qui peuvent devenir bons par des corrections ; 5° Livres sans mérite, à négliger ; 6° Livres dangereux, à signaler* ».

de l'enfant, ou revêtir encore une forme « *attachante, attrayante* », même s'« *il ne s'agit pas de plaire à tout prix.* »

Cette recherche d'un type d'enseignement nouveau aurait pu puiser, selon de Gérando, dans l'œuvre de Pestalozzi si celui-ci « *avait su écrire son inspiration et même en achever l'exécution pratique.* » Mais tel ne fut pas le cas, et les modèles proposés par Locke ou Rousseau sont rejetés en dépit de leur caractère novateur sous prétexte que les maîtres d'école de village « *pourraient même s'égarer avec de tels guides.* »[346]

Parallèlement aux travaux de la commission, il fallait parer au plus pressé. Déjà en 1830, une somme de 300 000 F, portée en définitive à 700 000 F, fut allouée sur le budget de l'État en faveur de l'instruction primaire. De la même manière, des livres destinés à l'instruction morale et religieuse des principales confessions (catholique, protestante et israélite) furent envoyés dans les écoles. Pendant les trois années qui suivront, 1 351 000 exemplaires seront distribués nationalement, dont 1 000 000 pour le seul *Alphabet et premier livre de lecture* d'Ambroise Rendu.[347] André Chervel confirme ce changement brusque d'échelles dans la production des manuels scolaires lors de cette période : « *La courbe de la production atteint un sommet au cours des années 1830, coïncidant avec la création des écoles normales et l'application de la loi Guizot : certaines années voient publier un nouvel ouvrage de grammaire tous les dix jours.*»[348] Spécialiste de l'histoire des manuels scolaires, Alain Choppin attribue plus précisément cette inflation éditoriale au développement de l'enseignement simultané.[349]

Malgré une volonté ouvertement affichée d'abondement des écoles en manuels, les chiffres communiqués par le *Rapport au roi d'avril* 1834 de Guizot révèlent encore des besoins immenses : sur les 33 695 écoles visitées lors de la grande inspection de l'automne de l'année précédente, 14 503 étaient partiellement ou totalement démunies d'ouvrages.

Or, cette politique d'uniformisation nationale par les livres qui habitait les élites scolaires valait surtout pour les écoles publiques, initialement tout du moins. Car la sélection des ouvrages autorisés au sein des écoles publiques et privées ne releva pas, comme pour la question des méthodes, d'une même logique. Guizot affirmait encore dans son *Rapport au Roi*

[346] *Ibid*., Supplément à la note communiquée par M le Président de la commission, non daté
[347] Circulaire aux recteurs du 2 juin 1834 relative à l'envoi de livres élémentaires pour les élèves indigents des écoles primaires communales (le texte détaille le nombre d'exemplaires par année et par titre).
[348] André Chervel, *L'orthographe en crise à l'école: Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz, 2008, p. 39
[349] « *La question de la production et de l'uniformisation des manuels est étroitement liée au développement de l'enseignement simultané* », Alain Choppin, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992, p. 8

d'avril 1834 qu'*« il y aurait péril à ne pas prendre soin de diriger les instituteurs primaires dans le choix des manuels qui doivent servir de base à leur enseignement. On peut être apte à l'explication d'un bon manuel, et incapable de le composer ou même de le choisir.* […] *L'indifférence de l'administration serait une faute grave. »* Le ministère avait laissé sur ce point une grande latitude pédagogique aux maîtres du privé, à l'inverse de ceux de l'enseignement public, et un choix semblable fut adopté concernant le choix des manuels. Le *Règlement relatif aux inspections des écoles primaires* en date du 27 février 1835 demande ainsi aux inspecteurs primaires de s'assurer que les livres élémentaires en usage dans les écoles publiques sont effectivement autorisés par le Conseil royal, alors qu'il recommande simplement pour les écoles privées de contrôler que les livres employés « *ne contiennent rien de contraire à la morale.* »

Une circulaire de juin 1837 s'attacha cependant à préciser la forme d'ingérence que devait adopter l'Université au sein des écoles privées : « *Quant aux instituteurs privés, les comités d'arrondissement ou les délégués du pouvoir central n'ont sans doute à leur égard qu'un droit de surveillance générale. Ils n'ont pas le droit de prescrire l'adoption de tel ou tel ouvrage, à leur interdire, l'usage d'un livre élémentaire quelconque, à moins qu'il ne soit contraire aux bonnes mœurs, au respect dû à la religion ou aux lois du royaume. [Mais malgré le principe de la liberté d'enseignement] l'autorité supérieure ne saurait renoncer à son droit et manquer à son devoir [de] les répandre dans les communes de leur ressort, de manière que les instituteurs privés puissent y puiser les renseignements qui leur seront nécessaires.* »[350]

Par ce geste discriminatoire, le ministère assumait au grand jour son choix d'un enseignement différent selon le statut de l'école, publique ou privée, puisqu'un même ouvrage pouvait être autorisé dans une classe et pas dans l'autre. Il révélait en même temps et avec la même clarté la supériorité morale accordée aux maîtres du privé.

[350] *«* Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'emploi de livres autorisés pour les Ecoles primaires publiques et privées et les Ecoles normales primaires, 21 juin 1837 », O. Gréard, *op. cit.,* T. II, p. 322

Chapitre 2 : Faire émerger la figure du maître

2.1 Des méthodes jugées archaïques

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que la question des savoirs avait été mise sur le tapis des discussions au moment de la loi. Elle fut naturellement corrélée à celle des méthodes d'enseignement, dont l'intense réflexion qui s'était engagée à leur sujet au moment de la Restauration, avait clivé entre anciennes et nouvelles. Les débats qu'elles occasionnèrent avaient en fait bénéficié de l'apport de courants libéraux favorables aux pédagogies nouvelles dont le « moment Rousseau » avait tracé les contours en France quelques années auparavant. On assiste véritablement alors à un mouvement de promotion d'idées pédagogiques nouvelles qui va se marquer, dès les premières décennies du XIX^{e} siècle, par un rejet des anciennes méthodes, ou plutôt, de bon nombre d'entre elles, puisque comme le dit Guizot, certaines pratiques avaient fait la preuve de leur efficacité :

« *Les anciennes méthodes, à tort ou à raison, ont été trop souvent attaquées pour que leur bonté ne soit pas devenue un objet de doute ; certaines gens veulent y revenir aujourd'hui par le seul motif qu'elles sont anciennes, et cependant les méthodes nouvelles se sont multiplier. Comment prendre un point fixe entre ces deux mouvemens dont l'un est progressif et l'autre rétrograde ? […] Comment y prendre ce qui est déjà bon, quoique nouveau, pour le combiner avec ce qui est encore vrai, quoiqu'ancien ?* »[351]

La nouveauté ne devait pourtant pas effrayer, et les contemporains, convoquant à répétition Rollin et son *Traité des études*, œuvre dont Guizot, il faut le souligner, présentera une nouvelle édition en 1821, devront se persuader qu'« *il n'y aurait rien de plus opposé à l'équité et à la droite raison que de rejeter et de condamner une nouvelle méthode parce qu'elle est nouvelle.* »[352]

Une lecture attentive des articles écrits par Guizot lui-même ou de certaines de ses recensions d'ouvrages pédagogiques contenus dans les *Annales de l'éducation* permet de mettre en lumière une orientation très marquée en direction des principes éducatifs les plus « modernes ». Auteur de textes sur Rabelais et Montaigne, Guizot avait arrêté d'en rédiger de nouveaux sur les idées éducatives de Fénelon, Locke, Rousseau et Pestalozzi. Si ce projet resta inachevé, le futur ministre trouva en revanche le temps d'exposer sa position au sujet de

[351] François Guizot, « De l'éducation en général… », *Annales de* l*'éducation*, *article cité*, pp. 8-9
[352] Charles Rollin, *Traité des études*, *in Œuvres complètes*, Tome I, Paris, Lequieu, 1821, p. 126

Rousseau. Et là, il fit preuve d'un réel enthousiasme pour le philosophe puisque, notait-il, non seulement « *nul n'a dit plus de vérités importantes en éducation* », mais surtout « *nul ne les a mises plus rapidement en circulation.* » Guizot lui reprochait malgré tout un penchant trop spéculatif, alors que l'éducation doit selon lui être avant tout pragmatique et reposée sur les « *lois de la nature et de la raison*. »[353] C'est pourquoi il fut en fin de compte plus proche de Pestalozzi, dont la pensée se matérialisa à travers ses cours, unissant au quotidien religion et moralité.

Si d'une façon générale les critiques des méthodes anciennes ne surprennent pas, en revanche l'intensité qu'elles atteignent à la fin de la Restauration et au début des années 1830 interpelle davantage. Ces critiques sont, en tout cas, une invitation à relire tout un pan de l'histoire scolaire dont la modernité a quelque peu été oubliée. Globalement, la violence verbale des dénonciations est à l'image de la violence institutionnelle faite aux élèves : Gasc parle du « *vieux système d'enseignement, système barbare et tout à fait contre nature*. »[354] Dans la même veine, il est temps, pour François Naville, de sortir du Moyen-Âge éducatif, car « *les méthodes d'enseignement y sont encore, à de légères différences près, celles que [cette époque] nous a léguées* » car « *les vues excellentes qui sont renfermées dans les écrits de Locke et de Rousseau, et qui ont été développées et complétées par des auteurs plus modernes, sont restées à peu près sans résultat pratique, ou n'ont reçu que des applications particulières et bornées.* »[355]

A son tour, de Gérando demande, dans son *Cours normal des instituteurs primaires*, ce qu'il y a « *de plus mortel pour la curiosité de l'enfance, que ces écoles tristes, sombres, où de lourdes leçons tombent d'une manière monotone sur ces faibles intelligences écrasées sous le poids de formules arides, de règles vides de sens ; espèces de prisons où tout respire l'ennui, où l'élève n'a rien à chercher, rien à désirer, où il est servilement enchaîné à quelque imitation machinale.* » [356] Cette litanie, toute imprégnée de saveurs philanthropiques, porte bien entendu aussi sur la discipline scolaire. Jean-Baptiste Say parle, pour illustration, de ces

[353] *Annales de l'éducation*, T. IV, 1812, p. 326
[354] J.P. Gasc, *Des méthodes d'enseignement en général et de la méthode Jacotot en particulier*, Paris, Colas, 1830, p. 21.
[355] F. M.L. Naville, *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, la marche progressive de la civilisation et les besoins actuels de la France*, Paris, 1832, p. 91
[356] De Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires*, 3ème édition, Paris, Renouard, 1839, p. 61

« *vieilles écoles où l'on ne sait fixer l'attention des enfans que par des menaces et des punitions.* »[357]

André Chervel apporte des éclaircissements précieux sur ce rejet, pas seulement français mais européen, d'une forme scolaire jugée nocive. L'historien rappelle que « *dès la fin du XVIII^e^ siècle, mais plus encore au XIX^e^ siècle, nombreux sont ceux, et pas seulement en Suisse et en Belgique, qui ont été sensibles à la répulsion profonde de l'enfance pour l'enseignement traditionnel de la « langue », au trouble des maîtres les plus compréhensifs, et au rôle totalement néfaste de cet enseignement sclérosé sur les capacités d'expression de l'enfant.* »[358]

Le régime de Juillet allait apporter une touche décisive à ces débats par sa réflexion sur les méthodes et sur la promotion de l'usage de l'enseignement simultané, l'un des fondements de l'école actuelle.

2.2 Du principe initial de non-directivité[359] à la prescription pédagogique

Le diagnostic d'une école passéiste, arriérée, contraire à toute une tradition de la philosophie de l'éducation qui appelait de ses vœux le respect du développement naturel de l'enfant, était donc largement partagé. Or, alors que l'arbitrage était catégorique, les remèdes l'étaient beaucoup moins. Si une certaine concorde régnait sur la question des contenus disciplinaires, il n'en était rien, initialement du moins, au sujet des méthodes. C'est pour cette raison que le principe de « non-directivité » en matière de pédagogie était collégialement admis. L'État, par exemple, n'avait pas, au moins officiellement, à engager l'école dans une voie toute tracée et exiger ainsi de tous les maîtres les mêmes gestes professionnels et mentaux.

Dès 1821, le ministre secrétaire d'État Lainé avait rappelé, lors des débats sur l'enseignement mutuels à la Chambre des députés, la nécessité de ne rien imposer en termes de méthodes sous peine de voir la question scolaire se transformer en combat politique.[360] Dix ans plus tard, en 1831, Daunou avait rappelé cet « impératif catégorique » dans son rapport à la Chambre des

[357] Jean-Baptiste Say, *Catéchisme d'économie politique ou instruction familière,* 3ème édition, Paris, Aimé-André, 1826, p. 259

[358] André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire… et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français…,* Paris, Payot, 1977, p. 169

[359] Par « non-directivité », nous entendons ici la non-ingérence de l'État dans la prescription pédagogique.

[360] « *Il ne s'agit que d'entretenir entre les diverses méthodes une religieuse émulation, et pour cela il est désirable qu'aucune ne soit condamnée par telle ou telle portion de la société. Il serait bien déplorable que l'esprit de parti s'en fit un moyen de discorde.* » Chambre des députés, Séance du 11 juin 1821, M. Lainé, ministre secrétaire d'État, *Journal d'éducatio*n, T. XII, avril – septembre 1821, 1821, p. 120

Députés, le rattachant de son côté à l'idée de liberté : « *Une loi qui prescrirait les meilleures méthodes ressemblerait, dans son principe, à celle qui les aurait interdites, afin de perpétuer les mauvaises. C'est en une telle matière que la liberté mérite un grand respect et même une grande confiance.* »[361]

L'accord existant autour de la neutralité pédagogique justifie certainement la rareté des commentaires sur le sujet lors des débats précédents la nouvelle loi scolaire. Une simple phrase du ministre de l'instruction aborde le motif, et elle est postérieure d'une année au texte législatif : « *Le silence de la loi sur les formes et les méthodes de l'enseignement a été un acte de haute sagesse : l'indifférence de l'administration serait une faute grave ; la loi ne devait point préjuger des questions de sciences et fixer ce qui est de sa nature progressif et variable ; l'administration doit veiller pour que toutes les améliorations se réalisent dans les écoles officielles. Le silence de la loi laisse une libre carrière au progrès ; l'inertie de l'administration favoriserait la routine.* »[362]

Il importe de se demander pourquoi et comment l'absence de directives nationales sur les méthodes s'est dès lors imposée dans les esprits. Plusieurs motifs semblent pouvoir être convoqués. Tout d'abord, l'enseignement était tributaire de la situation matérielle des écoles ainsi que du savoir des maîtres. On sait que, dans le premier tiers du XIX^{e} siècle, ces deux conditions étaient loin d'être réunies et qu'un des premiers soucis de l'administration fut de favoriser les conditions d'une amélioration des pratiques disciplinaires. « *A quoi bon donner des conseils sur l'enseignement de l'orthographe à des maîtres qui ne la connaissent pas, comme c'est encore largement le cas pour l'école primaire rurale de 1830 ?* », demande André Chervel. « *Est-il raisonnable de tenter d'améliorer les méthodes d'enseignement de la lecture dans des classes où les élèves ne disposent pas des mêmes livres, et où règne le mode « individuel » d'enseignement ?* »[363] A cette première difficulté s'ajoutait l'extrême diversité de l'offre scolaire primaire d'un bout à l'autre de l'hexagone, schématiquement scindée entre

[361] « Rapport de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction primaire, 22 décembre 1831, Chambre des députés », *Procès-verbaux des séances de la chambre des députés*, Session de 1831, T. III, Paris, Henry, 1832, p. 626 Cette rhétorique sera reprise à l'issue de la loi Guizot: lors de l'examen du budget de l'instruction publique de 1837, Duvergier de Hauranne, qui en préside la sous-commission, déclare encore que « *qu'il y aurait quelque chose d'étroit et de mesquin à vouloir faire pénétrer la politique dans une question purement scientifique, et à se prononcer absolument contre une méthode, parce que cette méthode a, sous un gouvernement précédent, joui d'injustes privilèges.* » Chambre des députés, séance du 19 mai 1837, extrait du rapport fait au nom de la sous-commission chargée de l'examen du budget de l'instruction publique pour l'exercice de 1838 par M. Duvergier de Hauranne, député du Cher, *Manuel général***,** juillet 1837, p. 69

[362] François Guizot, *Rapport au roi par le ministre de l'Instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'Instruction primaire*, Paris, Dupont, 1834

[363] André Chervel, *op. cit*., p. 16

une France du sud nettement plus en retrait que celle du nord, entre écoles rurales et de villes, entre écoles à plusieurs maîtres et d'autres à un seul…

La seconde raison, que rappelait ci-dessus Lainé, était que le système éducatif devait se situer au-dessus des querelles de partis et proscrire toute immersion du politique dans la question scolaire. Le bilan des quinze dernières années, particulièrement agitées sur le terrain de l'Instruction publique du fait de la succession régulières de forces politiques adverses, avait d'ailleurs fait hisser l'argument au niveau du lieu commun.

La troisième raison est intimement liée à la première : le Conseil royal ne souhaitait pas agir par injonction et faire montre d'une quelconque tyrannie scolaire, ce qui avait été la marque du passé récent, comme nous venons de le voir. Guizot n'avait-il pas écrit qu'une conception libérale de l'État et du système éducatif en particulier se devait de refuser toute « *dictature en fait d'éducation.* »[364] Ce second argument visait aussi l'Université française, en des temps où son monopole décisionnel était fortement contesté. Rappelons que la reconnaissance de la liberté d'instruction dans la loi devait à cet égard apporter une saine émulation entre les écoles.

Ensuite, les administrateurs scolaires n'étaient absolument pas convaincus par les méthodes dites universelles, que Jacotot, par exemple, prônait alors dans ses écrits. « *Une méthode universelle ! Est-ce bien sérieusement qu'on nous annonce cette découverte dans le dix-neuvième siècle ?* », s'exclame Gasc en 1830[365], assertion qui complétait les propos de Jacques Matter selon lesquels « *quiconque annonce des méthodes universelles se trompe ou trompe les autres.* »[366]

Dernière explication, qui reviendra là aussi comme un leitmotiv jusqu'au vote de la loi, il revenait aux maîtres de choisir et d'appliquer eux-mêmes les bonnes méthodes en tenant compte du contexte local et des spécificités des élèves : « *C'est à vous, maîtres de la jeunesse, qu'il appartient d'en juger. Apprenez à choisir, à inventer, à établir, à pratiquer par vous-mêmes, non pas la meilleure des méthodes pour l'univers entier, mais une méthode qui soit bonne pour votre école du hameau, de la ville ou du bourg* », déclare *L'instituteur* de Jacques Matter[367], alors que Louis-Frédéric Gauthey estime en 1833 que l'instituteur doit utiliser les

[364] François Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, T.III, *op. cit.*, p. 91
[365] J.P. Gasc, *Des méthodes d'enseignement en général et de la méthode Jacotot en particulier*, Paris, Colas, 1830, p. 49
[366] Jacques Matter, *L'instituteur primaire*, Paris, Hachette, 1832, p. 179
[367] *Ibid*, p. 180

trois grandes méthodes en vigueur dans les classes, l'individuelle, la simultanée et la mutuelle 1833 : « *Je pense que les méthodes individuelle, simultanée et mutuelle, ont chacune leurs avantages, et qu'il faut les employer tour-à-tour selon les différents cas. Du reste, […] il me semble que c'est essentiellement sur l'esprit des méthodes que doit porter la révolution de nos écoles primaires.* »[368]

Le principe de non-directivité retenu par le ministère à l'égard des méthodes d'apprentissage connaît cependant une première torsion au début de l'année 1834. L'*Avis relatif à la liberté sur le choix des méthodes dans les Écoles privées et dans les Écoles publiques* du 25 février 1834, qui incontestablement annonce le *Statut sur les Écoles primaires élémentaires communales* du mois d'avril de la même année, distingue très nettement, comme dans le cas des manuels scolaires, la totale liberté pédagogique reconnue aux écoles privées, de celle des écoles publiques, liberté désormais annoncée comme devant être contrôlée par des instances déconcentrées plus attentives au curriculum prescrit : « *qu'en ce qui touche les Écoles privées, que les instituteurs doivent avoir pleine et entière liberté sur le choix des méthodes, d'après le principe de la liberté d'enseignement reconnu par la loi ; Mais qu'il doit en être autrement pour les Écoles communales, à l'égard desquelles les Comités ont droit d'exiger l'observation des règlements prescrits par l'autorité centrale, et de provoquer des réformes et des améliorations.* »[369]

Deux ans plus tard, une seconde torsion est visible à travers un arrêté du Conseil royal qui contraint les maîtres dans des limites toutes tracées :

« Le choix des méthodes d'enseignement est laissé aux instituteurs sous la direction des comités et des inspecteurs. Cependant il a été reconnu aussi que les conseils municipaux avaient le droit de décider que leur école serait dirigée d'après telle ou telle méthode d'enseignement, et qu'un instituteur nommé sous l'empire de cette condition ne pouvait pas y déroger. »[370]

Malgré les effets d'annonce initiaux de Guizot, le Conseil Royal de l'Instruction publique se montre donc beaucoup moins libéral qu'il ne le prétendait puisqu'il ne faut attendre

[368] cité par Anne Ruolt, *Louis-Frédéric François Gauthey (1795-1864), pasteur et pédagogue: Pour une pédagogie naturelle et pananthropique*, Paris, L'harmattan, 2013, p. 55
[369] Octave Gréard, *La législation de l'instruction primaire, depuis 1789 jusqu'à nos jours*, T. III, Paris, Delalain, 1892, pp. 107-108
[370] Article 3 de l'arrêté du Conseil Royal du 30 décembre 1836

finalement que huit mois après le vote de la loi pour qu'apparaisse le premier positionnement officiel du gouvernement sur les méthodes.

Pour preuve de ce « jacobinisme » intellectuel, l'État finance en 1834 « *une opération inouïe* »,[371] comme la qualifie André Chervel, qui consiste en l'adoption de cinq manuels scolaires proposés voire rédigés par les membres du Conseil Royal de l'Instruction. Grâce à l'appui éditorial de Hachette, des centaines de milliers d'exemplaires de la *Petite grammaire des écoles primaires* de Lorain et Lamotte, du *Livre d'instruction morale et religieuse, à l'usage des écoles primaires catholiques, élémentaires et supérieures, des écoles normales et des commissions d'examen,* de Cousin, de *L'alphabet et premier livre de lecture*, de Rendu, de *La petite arithmétique raisonnée*, de Vernier et des *Premières notions de géographie, de chronologie et d'histoire* de Letronne sont envoyés dans toutes les écoles de France.[372] En juin et juillet 1835, un catalogue des livres qui devront composer les bibliothèques des écoles primaires normales est logiquement diffusé. Les résultats furent au rendez-vous : le *Rapport au Roi sur l'état de l'instruction publique* de Villemain de l'année 1840 établit que seules 2937 écoles sur les 37795 écoles alors existantes utilisaient des livres non-référencés.

Le Conseil Royal de l'Instruction a donc exercé un droit de regard absolu sur l'ensemble de la production scolaire « publique » de l'époque, du primaire jusqu'à l'Université. Le geste « discriminatoire » était jugé légitime puisque l'instruction, faut-il le rappeler, était un pouvoir qui devait relever des prérogatives de l'État.

Parallèlement à ces manuels labellisés, il convient de rappeler également que le *Manuel général de l'instruction primaire* était censé devenir le medium de communication privilégié des bonnes méthodes à destination des maîtres. Le mensuel se donnait pour ambition « *d'homogénéiser les pratiques pédagogiques et de constituer pour les maîtres ce que nous appellerions aujourd'hui une culture professionnelle commune* », comme le souligne Pierre Kahn.[373] Jacques Matter fut nommé au poste de rédacteur général le 20 octobre 1832. Cette nomination n'était, de toute évidence, qu'un juste retour des choses. Car l'Alsacien, ami de Guizot et Cousin depuis la Restauration, est à l'origine, sinon de l'idée elle-même du *Manuel général*, du moins de son nom, puisque une lettre que nous avons découverte aux archives

[371] André Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire… et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français…*, Paris, Payot, 1977, p. 144
[372] Sur le contenu de ces ouvrages, voir Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'Etat, op. cit.,* pp. 157-160
[373] Pierre Kahn, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Eléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2007/2, Vol. 40

départementales du Bas-Rhin, écrite de la main même de Matter au ministre de l'Instruction et datée de la fin de l'année 1830, mentionne qu' « *il y a un ouvrage à faire* », un « *résumé de tous les ouvrages [qui] permettrait d'apprécier les nombreux résultats de l'expérience acquise en France et hors de France. Cet ouvrage serait le Manuel de l'instruction primaire. Depuis longtemps je l'appelle de tous mes vœux. M. Derome l'un des inspecteurs de l'académie qui [ilisible] accédé à ma prière. Je ne doute pas qu'il remplisse bien son objet. Cet ouvrage cartonné reviendrait dans cette académie à f1 et la distribution 1500 frs.* » [374]

2.3 La reconnaissance de la pédagogie simultanée

Il existait, dans le positionnement initial de non-directivité des enseignements explicité plus haut, un argument que nous n'avons pas mentionné, et qui fut l'un des plus décisifs peut-être choix : le choix des méthodes était rendu difficile par le bouillonnement pédagogique qui régnait à l'époque. Les méthodes nouvelles étaient en vogue en effet, et le regard suspicieux qu'elles posaient sur les plus anciennes complexifiait l'émergence de didactiques réputées plus efficientes que d'autres. Néanmoins, un accord très général permettait de classifier les méthodes en trois grands domaines : la simultanée, la mutuelle, l'individuelle. Or, comme l'écrit Matter au cours des années 1830, « *le choix n'est plus aujourd'hui qu'entre deux méthodes, le mode mutuel et le mode simultané* »[375] car le mode individuel, selon les termes du *Manuel des aspirants,* « *a été expressément banni par la loi du 19 juillet 1833* »[376], c'est-à-dire par la circulaire adressée à cette date aux recteurs et aux préfets.[377]

Voilà la position de principe, la position théorique des administrateurs de l'école, mais on sait que la réalité du terrain était beaucoup plus labyrinthique. Le mode individuel, qui d'ailleurs n'a pas attendu la loi Guizot pour être dénoncé, continuait à être pratiqué par la plupart des maîtres, et la lutte sera encore acharnée dans les années qui suivront. « *Presque toutes les écoles sont individuelles* », écrit Lorain dans son *Tableau de l'instruction primaire* en France de 1837 qui faut suite à la grande inspection générale de la fin de l'année 1833.[378]

[374] Archives départementales du Bas-Rhin, 1TP/PRI 209
[375] *Ibid*, p. 9
[376] *Manuel des aspirants aux brevets de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur*, 3ème édition, Paris, Hachette, 1836. 339
[377] Circulaire adressée à MM. les préfets et à MM. les recteurs concernant la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire
[378] Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, p. 105

De même, si l'historiographie scolaire a démontré que la monarchie de Juillet portera, sous l'impulsion de Guizot, Cousin ou Lorain, un coup fatal à l'enseignement mutuel, là encore, la situation relève davantage de l'enchevêtrement que de la linéarité. Jacques Matter espère ainsi que « *l'influence que doit exercer la loi de 1833, les changements qu'elle va amener dans les habitudes de la jeunesse, donneront peut-être au mode mutuel des chances inconnues jusqu'ici.* »[379] L'Alsacien estime ainsi que « *l'émulation, qui heureusement existe encore, devra continuer longtemps entre les deux modes.* »[380]

Christian Nique a accordé de longues pages à cette première guerre scolaire qui a opposé la *Société pour l'instruction élémentaire* aux partisans de l'enseignement simultané. Selon lui, l'éviction de Jacques Matter du *Manuel général*, au profit de Paul Lorain, s'explique très certainement par sa prise de position en faveur de la méthode mutuelle et sa défense de la *Société*. A l'inverse, une fois à la tête du *Manuel général* en janvier 1834, Paul Lorain y trouvera un outil de promotion de la méthode simultanée, qui constitue la méthode officielle de l'Université, et qu'il avait théorisée en 1834 dans un ouvrage co-rédigé avec Louis Lamotte, le *Manuel complet de l'enseignement simultané*.

Nous renvoyons ici à l'ouvrage cité de Christian Nique pour connaître les tenants et les aboutissants de cette querelle. Précisons toutefois que l'affirmation par le ministère du rejet des écoles mutuelles s'est faite avec une ostentation beaucoup plus vive au moment où le déclin quantitatif de ces écoles était acté, comme l'avait remarqué au demeurant la *Société pour l'instruction primaire*. L'écart d'intensité discursive entre les propos tenus par Lorain après la grande « tournée » de 1833 et ceux de son collègue Lamotte en 1839 en fournit l'illustration. Paul Lorain écrivait alors que « *toutes les fois que l'enseignement simultané proprement dit est possible, nous préférons l'enseignement simultané, mais nous sommes convaincus que l'enseignement mutuel, tel qu'il est, est fort capable de donner au peuple une instruction suffisante.* »[381] Car le basculement pédagogique des maîtres était loin d'être acquis, expliquait-il : « *La méthode simultanée est dans les conditions les plus favorables pour satisfaire au vœu des amis de l'instruction primaire, et la répandre dans toute la France. Mais combien d'obstacles encore à vaincre !* »[382] A l'inverse, dans un article publié en janvier 1839 dans le *Manuel général*, « Sur la méthode d'enseignement mutuel et

[379] Jacques Matter, *Le visiteur des écoles*, *op. cit.*, p. 12
[380] *Ibid*, pp. 14-15
[381] Paul Lorain, o*p. cit*., p. 109
[382] *Ibid*,, p. 110

d'enseignement mixte », Lamotte rappelait que si le Ministre a souligné, dans son *Rapport au Roi* du 1er juin 1838, les progrès de l'enseignement primaire, « *cette propagation des bonnes méthodes n'a pas tourné au profit des écoles d'enseignement mutuel, dont le nombre, réduit de 1905 à 1424, a par conséquent éprouvé une diminution de 481*. » Lamotte rappelait la conclusion du *Rapport* qui invitait, dans les campagnes, à « *renoncer tout à fait à cette méthode, qui devenait inapplicable.* »[383] Presque dix ans après la loi, les chiffres confirmaient effectivement une baisse importante du nombre d'écoles mutuelles : *L'Instituteur* écrivait en février 1842 qu'il existait en France 38 856 écoles utilisant le mode simultané, 2591 l'individuel et seulement 892 le mutuel.[384]

Les propos initiaux d'un Guizot encourageant, dans les tout premiers temps de son projet de loi, ses proches collaborateurs à favoriser l'enseignement mutuel paraissaient dès lors bien loin. Dans une circulaire adressée aux recteurs le 12 janvier 1833, le ministre avait effectivement écrit que « *des encouragements doivent être particulièrement donnés à l'enseignement mutuel. Il importe de favoriser la propagation de cette méthode, de seconder l'établissement de nouvelles écoles, de soutenir celles qui existent déjà.* »[385] Guizot marchait dans les pas de ses prédécesseurs immédiats, qui n'eurent de cesse de louer la qualité de l'instruction dispensée dans ces écoles. De Broglie, dans son rapport au roi d'octobre 1830, faisait remonter les débuts du développement des meilleures méthodes d'enseignement à l'année 1816, moment où la *Société pour l'instruction élémentaire* diffusait le mode mutuel. Ses successeurs, Merihlou, Barthe puis Montalivet encourageront à leur tour les écoles lancastériennes. Raymond Tronchot explique qu'en fait « *Guizot ne voulait pas la mort de l'enseignement mutuel, mais seulement qu'il se soumît à la loi commune* », c'est-à-dire à la réglementation universitaire : désormais, « *aucun empiètement sur les droits de l'Université ne sera toléré, aucune méthode privilégiée, comme ce fut le cas, pour l'enseignement mutuel, sous les ministres Lainé, Decazes et Siméon et, pour l'enseignement congréganiste, avec Corbière et Frayssinous.* »[386]

[383] Louis Lamotte, « Sur la méthode d'enseignement mutuel et d'enseignement mixte. Premier article », *Manuel général*, Janvier 1839, p. 98
[384] *L'Instituteur*, février 1842, p. 36
[385] « Instruction relative à l'emploi des fonds à allouer, pour l'exercice de 1833, sur les crédits affectés au budget de l'État pour les besoins et l'encouragement de l'instruction primaire », *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique,* T. II, Paris, Delalain, 1863, p. 96
[386] Raymond Tronchot, *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833,* T. III, Lille, Service de reproduction des thèses, 1973 p. 460

Quoi qu'il en soit, les membres de la *Société pour l'instruction primaire* n'eurent pas la même lecture que le Conseil Royal de l'Instruction. Pour eux, il ne faisait aucun doute que le ministère œuvrait, de manière souterraine, pour mettre fin à la méthode. Car après les bonnes intentions exprimées par Guizot dans la circulaire précédente de 1833, « *tout-à-coup à ces éloges succédèrent, d'abord un silence affecté sur cette même méthode, puis bientôt une malveillance mal déguisée contre elle, puis enfin une prédilection marquée pour les écoles de Frères* », écrit le *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire.*[387]

Il est vrai que si l'on regarde du côté de la nouvelle réglementation scolaire, la méthode lancastérienne a du mal à s'y faire une place : le « Règlement concernant les écoles normales primaires *stipule d'une manière générale l'enseignement pratique des meilleures méthodes, mais sans rien exprimer de spécial pour la méthode mutuelle, qui n'y est même pas nommée* » poursuit le *Bulletin.* « *Le* Règlement sur les brevets de capacité et les commissions d'examen, *dans le programme des connaissances à exiger des aspirans au brevet de capacité pour l'instruction primaire élémentaire, ne comprend pas la connaissance de la méthode mutuelle, et l'on conçoit facilement que du moment où elle n'est pas de rigueur, les aspirans se contenteront d'apprendre la méthode simultanée ou tout autre moins compliquée et plus facile. Aussi le silence du programme au sujet de l'enseignement mutuel équivaut-il à sa proscription dans les écoles élémentaires.* »[388]

Pire, le texte du *Statut des écoles primaires* d'avril 1834 « *ne renferme pas une disposition principale qui ne soit essentiellement contraire à la méthode mutuelle, et qui plus est, calquée sur la conduite des écoles de Frères* », conclut le *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire.* « *Ce statut, dans toute la force du terme, est un arrêt de mort prononcé contre les écoles mutuelles. Jamais la Restauration, dans sa plus grande ferveur de proscription contre elles, n'a rien produit de pareil. Si la force des choses, si le bon sens public, si la puissance municipale n'avaient pas frappé cet acte de désuétude dès son apparition, il n'y aurait pas aujourd'hui en France une seule école mutuelle publique.* »[389]

Il est vrai que certains membres du Conseil royal de l'Instruction avaient parfois ouvertement confessé leur préférence pour l'enseignement des Frères, en prenant soin toutefois de nuancer l'idée véhiculée par la doxa pédagogique tendant à rattacher le mode simultané aux Frères des

[387] « Sur les actes et l'esprit du ministère de l'instruction publique, en ce qui touche l'instruction primaire et spécialement l'enseignement mutuel », *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire,* T. VII, 1835, p. 333
[388] *Ibid*, p. 334
[389] « Nouvelles attaques contre l'enseignement mutuel », *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire,* T. VIII, 1836, p. 380

écoles. Paul Lorain profite ainsi de sa nomination à la tête du *Manuel Général* pour corriger cette confusion jugée grave selon laquelle la méthode simultanée ne serait que l'application, dans les écoles, de la méthodes des Frères : « *La méthode simultanée, pour bien des gens, ne peut être que la méthode des frères de la doctrine chrétienne ; c'est une erreur qu'il faut s'empresser de détruire* […] *Comment appliquer la méthode simultanée des frères aux écoles communales, qui n'ont et qui ne peuvent avoir qu'un seul instituteur ?* » L'administrateur de l'école explique que la véritable méthode simultanée, telle que l'intéressé et son collègue Lamotte l'ont conceptualisée dans leur ouvrage *Manuel complet de l'enseignement simultané,* emprunte en fait à la méthode mutuelle une partie de ses moyens disciplinaires, « *modifiés d'après le nombre des enfants, pour permettre à un seul instituteur de donner le même enseignement que donnent les deux ou trois frères.* »[390]

Autrement dit, dans leur *Manuel,* les deux membres de l'Université s'évertuent à émanciper la nouvelle méthode de la méthode des Frères. Christian Nique souligne que Lorain et Lamotte, en distinguant le mode simultané des Frères de la méthode simultanée qu'ils promeuvent, « *réussissent en quelque sorte à laïciser l'enseignement des Frères, à faire disparaître les préventions contre lui, et à en permettre l'utilisation généralisée.* »[391]

Cette victoire de l'enseignement simultané allait être incarnée de la meilleure des façons dans les classes par une figure appelée dorénavant à devenir centrale : le maître d'école.

2.4 La promotion d'une nouvelle relation pédagogique

Malgré des divergences entre *le mode simultané* des frères et la *méthode simultanée*[392] avancées par Lorain et Lamotte, le magistrocentrisme les réunissait cependant et constituait le principal point de rupture avec le mode mutuel, confié en grande partie aux élèves-moniteurs. « *La méthode simultanée ne diffère essentiellement de la méthode mutuelle que parce que les élèves reçoivent directement la leçon du maître, ce qui est un grand bien* », écrivent Lorain et Lamotte dans leur *Manuel complet de l'enseignement simultané* de 1834. Dans l'enseignement simultané, précisent les auteurs, « *c'est le maître qui enseigne lui-même, c'est lui-même qui corrige les devoirs, et les progrès sont nécessairement plus rapides*. »[393] Ce maître, poursuivent-ils, circule dans les rangs pour corriger les exercices, appelle tour à tour

[390] *Manuel général*, Tome VIII, n°II, juin 1836, p. 57
[391] *Ibid.*, p. 206
[392] Paul Lorain et Louis Lamotte, *Manuel complet de l'enseignement simultané*, Paris, Dupont, 1834, préface, p. 2
[393] *Ibid.*, p. 2 et p.12

chaque division à son bureau pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, pour les travaux d'arithmétique ou les leçons de catéchisme. Dans le même ouvrage, Lamotte et Lorain livraient finalement la définition suivante de l'enseignement simultané :

« *Classer les élèves de même force, et faire la leçon pour plusieurs au lieu de la faire pour un seul, tel est le mode simultané qui peut varier à l'infini, selon l'intelligence de chaque maître. Diviser les élèves en cinq classes, régler l'ordre et la discipline d'une manière invariable, disposer tous les exercices de manière qu'ils se succèdent méthodiquement, de manière que les élèves travaillent sans perdre de temps, et toujours avec régularité : telle est la méthode simultanée que nous publions.* »[394]

Respectivement à la méthode lancastérienne, la durée d'exposition aux enseignements était plus importante, estimait-on : « *Ainsi chaque division aura par jour trente-six minutes de leçon de lecture, vingt-quatre minutes de leçon d'écriture et douze minutes de leçons de calcul.* »[395]

La présence mobile du maître, renforcée par une parole scolaire davantage distribuée, devait aboutir à l'inauguration d'une nouvelle organisation scolaire, plus centrée sur le versant formatif et évaluatif des élèves. Car plus que la participation collective d'un certain nombre d'enfants à la même leçon, dans l'enseignement simultané, le « *maître examine continuellement les élèves ; il les passe en revue successivement ; il connaît la force de chacun ; il constate ses progrès jour par jour.* » Alors que dans le mode mutuel la surveillance des moniteurs éloignait les élèves du maître et rendait nécessaire des évaluations fréquentes, deux examens par année suffisent (avant Pâques et avant la distribution des prix) dans le nouvel enseignement.

Malgré tout, la rupture avec la pratique lancastérienne était loin d'être aussi nette dans le cas des moniteurs. En effet, les cinq classes ou divisions étaient placées sous la responsabilité d'un surveillant (« *le premier de la table* »), qui s'assurait de l'engagement des écoliers dans les tâches prescrites, signalait les comportements déviants à l'enseignant, et accompagnait son groupe devant le maître plusieurs fois par jour. Il importe de rappeler malgré tout qu'une délégation d'activités auprès d'élèves-surveillants existait aussi dans les écoles lassalliennes, choix légitimé là aussi par le nombre important d'écoliers dans les classes. De fait, pour la *Société pour l'instruction élémentaire,* il ne faisait aucun doute que Lamotte et Lorain avaient

[394] *Ibid.*, préface, pp. 2-3
[395] *Ibid*., p. 10

emprunté des pratiques propres à la méthode mutuelle dans leur ouvrage sur l'enseignement simultané :

« *[les auteurs] ont presque tout retenu de la méthode mutuelle, la disposition du local et du mobilier, son économie intérieure, sa discipline, son système de récompenses et de punitions, et jusqu'à ses moniteurs qui sont en partie exercées par des élèves qui prennent le titre de surveillants et de premiers de la table.* »[396]

Au-delà de ces similitudes, la méthode simultanée tend effectivement à remplacer l'organisation techniciste de l'enseignement mutuel à la fois par un nouvel outillage technologique et par la création inédite d'une « géographie pédagogique » de la classe. C'est tout un univers scolaire qui se didactise alors, comme nous l'avons évoqué plus haut : *« les maîtres d'écoles simultanées ne se servent pas habituellement d'ardoises, mais ils en trouveront l'usage fort commode et ils en apprécieront bien vite l'utilité »*[397] conseillent Lorain et Lamotte. De même, à côté du maître doivent maintenant se trouver un grand tableau noir ainsi qu'une pendule ou une horloge pour permettre de régler très précisément l'emploi du temps des écoliers. Quant aux murs, on tente de les doter d'« *un langage instructif, qui ferait d'autant plus impression, qu'il se répéterait continuellement et sans efforts* »[398], notent les deux auteurs. Les invitations à les couvrir des lettres de l'alphabet, des préceptes de morale et de religion ou de cartes géographiques murales (mappemonde, carte d'Europe, de France) confirment les analyses précédentes de Pierre Moeglin sur la « technologisation » de la classe à partir de la loi Guizot.

En résumé, plusieurs arguments semblent devoir être convoqués pour expliquer le changement de cap pédagogique d'un Guizot initialement promoteur du mode mutuel puis soudainement censeur de ce même mode, ou en tout cas très réservé quant à son extension. L'explication principale réside, sans aucun doute selon nous, dans l'insuffisance de direction morale accordée à la méthode lancastérienne.

Contrairement à la lecture que Christian Nique en fait dans l'ouvrage consacré à l'école de la monarchie de Juillet, en optant pour l'enseignement simultané, Guizot opère bien un choix idéologique et moral qui dépasse la simple « *technique nouvelle d'enseignement* », qui n'aurait été « *au fond qu'une manière de structurer un très grand nombre d'enfants.* » Il n'y

[396] *Journal d'éducation*, n°136, année 1840
[397] *Ibid.*, p. 23
[398] *Ibid.*, p. 176

aurait « *rien d'idéologique ou de moral là-dedans* » concluait Christian Nique.[399] Pourtant, en validant une autre forme d'apprentissage, Guizot promeut la figure du maître comme vecteur indispensable de toute instruction et de toute éducation, un maître dorénavant doté de parole, contrairement à la tradition de l'Ancien Régime dans laquelle « *le principe du maître silencieux [était] universellement admis dans l'école publique* », relève André Chervel, avant d'évoquer la loi de 1833 qui « *placera les maîtres dans l'obligation de parler à leurs élèves.* »[400] La distance avec le modèle lassallien se creuse ici de façon décisive, et Guizot lui-même paraît être revenu de ce principe fondateur de l'école des Frères puisque quelques trente ans avant la promulgation de sa loi, il y louait une organisation où « *tout s'y fait dans le plus grand silence.* »[401] Devenu ministre, il modélise, semble-t-il, ce que l'on pourrait qualifier de « pastorale enseignante » sur la relation prêtre/fidèle, la seule à même de pourvoir à l'éducation morale et religieuse de la jeunesse populaire. La relation éducative s'apparente en effet à une relation de transmission de foi et de rapports confessionnels : dans la méthode simultanée, les élèves sont appelés à venir plusieurs fois par jour autour de la table du maître située sur l'estrade pour écouter le savoir du maître ou lui restituer les leçons et exercices du jour. Celui-ci les accueille alors avec bienveillance et une écoute attentive, ne les punissant que modérément et sans violence. Par ces qualités, le maître devient pour les écoliers, dans les termes choisis par le *Manuel complet de l'enseignement simultané*, l'« *exemple de la piété.* »[402] Dans ses *Mémoires*, Guizot éclairait d'ailleurs rétrospectivement le sens de la fonction qu'il attribuait aux maîtres dans sa loi du 28 juin en les désignant comme « *une influence morale placée au milieu de ce peuple sur qui le pouvoir n'agit plus guère aujourd'hui que par les percepteurs, les commissaires de police et les gendarmes.* »[403]

La méthode mutuelle valorisait au contraire l'enseignement entre pairs, et la promulgation de la loi Guizot ne modifia en aucune manière ce précepte essentiel chez les Lancastériens : « *Sans doute, la méthode mutuelle repose sur le principe de l'enseignement des enfants par les enfants ; et c'est là son caractère principal qu'elle devra toujours garder* » écrivait encore en 1839 le secrétaire général de la *Société pour l'instruction primaire*, Boulay de la Meurthe.[404]

---

[399] Christian Nique, C*omment l'école devint une affaire d'État*, Paris, Nathan 1990, p. 34
[400] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e siècle au XIX^e siècle, op. cit.*, p. 398
[401] François Guizot, « Rapport sur l'école des Frères des écoles chrétiennes de Langres », *Annales de l'éducation*, 1811, T.2, p. 123
[402] Paul Lorain et Louis Lamotte, *Manuel complet de l'enseignement simultané*, *op. cit.*, p. 150
[403] François Guizot, *Mémoires…,* T. III, *op. cit.*, p. 67
[404] « Rapport sur la 3^e édition du *Manuel des Ecoles élémentaires d'enseignement mutuel*, par M. Sarazin et sur le *Manuel des Ecoles primaires communales de jeunes filles*, par Mlle Sauvan, fait au conseil de la Société pour

Lorain et Lamotte trouvèrent en la personne de Victor Cousin un allié de poids dans leur volonté d'asseoir l'enseignement simultané. Au cours de son voyage pédagogique en Hollande en 1836, l'illustre philosophe s'était entretenu avec M. Van den Ende, commissaire spécial pour l'instruction primaire depuis 1800, lequel lui avait déclaré qu'il n'existait aucune école mutuelle sur le territoire hollandais, tout comme en Prusse d'ailleurs :

« *Espérez-vous qu'avec pareil enseignement l'instruction primaire puisse former des hommes ? […] Si on veut l'atteindre, il faut renoncer à l'enseignement mutuel, qui peut bien donner une certaine instruction, mais jamais l'éducation ; et encore une fois, Monsieur, l'éducation est la fin de l'instruction. » […] « On peut juger avec quelle satisfaction je recueillais ces paroles de la bouche d'un juge aussi compétent que M. Van den Ende. Rien n'est plus évident, lui disais-je ; et pour moi, philosophe et moraliste, je regarde l'enseignement simultané, à défaut de l'enseignement individuel, qui est impossible, comme la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale.* »

Beaucoup plus loin dans son rapport, Cousin conclura sur la question en avançant que *« la vie spirituelle et morale d'une école ne peut venir que du maître.* »[405]

En définitive, le système de l'enseignement mutuel fut attaqué lorsqu'on commença à voir dans l'éducation primaire autre chose qu'un moyen d'apprendre mécaniquement la lecture et l'écriture. Alors, il ne pouvait apparaitre qu'impropre à dispenser l'instruction religieuse, comme on peut le lire dans les propos précédents de Cousin, mais aussi dans le rapport rédigé en 1840 par H. Boulay de la Meurthe :

« Le plus grave des reproches adressés à la méthode mutuelle, et qui suffirait seul à le faire repousser, c'est qu'elle n'est pas propre à donner l'instruction religieuse. On ajoute qu'elle est toute mécanique et sans moralité ; qu'elle n'est pas une méthode d'éducation, mais simplement un moyen de transmettre l'instruction […] Et d'où vient qu'on la met si bas ? De ce que, dit-on, les enfants, et non l'instituteur, enseignant dans la méthode mutuelle, ils ne sauraient donner un enseignement raisonné, moral et religieux. »[406]

---

l'instruction élémentaire », par M. H. Boulay de la Meurthe, secrétaire général, séance du 4 septembre 1839, *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, n° 136-137, année 1840, p.91

[405] Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, T. I, Bruxelles, Société belge de librairie, 1838, pp. 43-44 et 235

[406] « Rapport sur la 3ème édition du *Manuel des Écoles élémentaires d'enseignement mutuel*, par M. Sarazin, et sur le *Manuel des Écoles primaires communales de jeunes filles*, par Mlle Sauvan, fait au conseil de la société

Louis Lamotte confirme les reproches perpétrés à l'encontre du mode mutuel :

« *Nous défendrons, et nous repousserons toujours les attaques injustes contre le mode mutuel ; mais aussi il serait nécessaire qu'il fût modifié dans une juste mesure qui ne le dénaturât pas, et qui cependant en fit disparaître de graves inconvénients ; l'absence d'éducation, l'absence d'autorité magistrale, l'absence des préceptes du maître […] Mieux vaudrait ne pas offrir au peuple l'instruction que de la lui offrir sans l'éducation, qui en est la base fondamentale.* »[407]

En conclusion, la formation morale et religieuse des élèves était soutenue avec force par la loi, et désormais seul le maître était réputé être en mesure de la dispenser correctement. Preuve de l'importance cardinale de l'école dans ce processus, Guizot allait ancrer l'instruction primaire dans la nécessité d'une temporalité plus longue, à contre-courant de toute une tradition séculaire. Dorénavant, l'enseignement devait relever d'une construction intellectuelle strictement organisée, progressive, fonctionnant par degrés, ce qui remettait en cause les fondements mêmes sur lesquels l'idée d'instruction populaire reposait jusqu'à maintenant : la nécessité d'instruire rapidement les écoliers. La loi du 28 juin, on va le voir, va se positionner, dans ses intentions au moins, à l'opposé de ce que les contemporains appelaient « les méthodes expéditives », et dont le mode mutuel était justement le symbole même…

Chapitre 3 : D'un paradigme éducatif à un autre

3.1 Les méthodes expéditives, une économie cognitive à dépasser

Comme nous l'avons observé précédemment, pour faire face à l'état déplorable des écoles élémentaires et aux graves lacunes qui caractérisaient la transmission éducative, des réactions, issues principalement des courants philanthropiques, virent le jour autour des années 1815. L'une des solutions préconisées fut de mettre en avant ce que l'époque qualifiait de « méthodes expéditives », c'est-à-dire des méthodes qui aspiraient à l'efficience pédagogique à partir de la réduction du temps d'enseignement. Comme le rappelle Gasc, cette façon d'instruire s'imposa alors dans les esprits : « *Pressés par les besoins nouveaux, débordés en quelque sorte par les idées venues tout-à-coup et se multipliant en foule, les esprits se sont*

pour l'instruction élémentaire, par M. H. Boulay de la Meurthe, secrétaire-général », séance du 4 septembre 1839 », *Journal d'éducation,* n°136-137, avril et mai 1840, p. 116

[407] Louis Lamotte, « Sur la méthode d'enseignement mutuel et d'enseignement mixte. Deuxième article », *Manuel général*, avril 1839, p. 237

portés avec empressement vers les moyens qui pouvaient abroger le temps des premières études, que l'on regardait encore comme invariables : et de là l'importance que l'on a donnée à ce qu'on appelle des méthodes nouvelles. »[408]

En 1815, Frédéric Cuvier s'intéressa à cette question de l'enseignement expéditif et l'arrima au but assigné à l'instruction par le pays donné. On retrouve implicitement, dans les propos de l'auteur, le modèle classique d'une école à deux degrés : « *Lorsqu'on ne considère une nation que sous le rapport de la richesse, il est de la plus haute importance, sans doute, de faire tourner au profit de cette richesse toutes les forces qui peuvent être appliquées au travail, et par conséquent de tirer les enfans des écoles, dès qu'ils ont une première instruction, pour les faire passer dans les ateliers. Dans ce cas, les méthodes à l'aide desquelles on parvient le plus vite à lire, à écrire et à calculer, doivent être préférées à toutes les autres. Il n'en sera plus de même, si l'on veut pour un peuple, des bonnes mœurs plutôt que de la richesse. […] Considérées sous ce rapport, les meilleures méthodes ne seront pas les plus expéditives ; mais celles qui contribueront le plus à conduire les enfans au bien, tout en les instruisant*. »[409]

Dès le début du siècle, la méthode mutuelle avait cette réputation d'allier efficacité pédagogique et gain d'argent et de temps. Suard affirmait en 1804 que « *la méthode de Lancaster [est] considérée comme la plus expéditive, comme la plus économique, et comme la plus simple dans son mécanisme. Ces considérations sont en effet les dernières auxquelles on doit s'attacher, quand il s'agit d'instruction.* »[410] La mise en œuvre sur le territoire français de l'enseignement mutuel n'a pas fait évoluer cette caractéristique puisqu'on la retrouve à l'identique une dizaine d'année plus tard, lors de la grande discussion sur l'enseignement mutuel à la chambre des députés en 1821 : « *On vous l'a dit, et il importe de le répéter : l'enseignement mutuel n'est qu'une méthode expéditive, un moyen aisé d'apprendre.* » [411] Paul Lorain en fait même la « « *méthode économique par excellence » car c'est elle qui a le mieux résolu ce problème, donner l'instruction la moins dispendieuse au plus grand nombre d'enfants*. »[412]

Sur le plan de l'efficacité pédagogique, on estime que « *le tems que les élèves y passent n'excède pas 18 mois* » alors que « *dans les écoles de frères, il faut à quelques-uns jusqu'à 5*

[408] J.P. Gasc, *Des méthodes d'enseignement en général et de la méthode Jacotot en particulier*, Paris, Colas, 1830, p. 7
[409] Frédéric Cuvier, *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, Paris, Delaunay, 1815, pp. 27-28
[410] J.B.A. Suard, *Mélanges de littérature*, T. I, Paris, Dentu, 1804, p. 93
[411] *Discussion sur l'enseignement mutuel à la Chambre des députés*, Paris, Colas, 1821, p. 40
[412] Paul Lorain *op. cit.*, pp. 108-109

ans », explique le préfet de Quimper en 1820. C'est pourquoi la méthode « *aurait, dans nos campagnes, l'avantage de rendre plus tôt les enfants à leurs familles, qui les emploient de bonne heure aux travaux champêtres* », conclut-il.[413] La *Société des méthodes d'enseignement*, dirigée par Charles de Lasteyrie, était habitée des mêmes intentions, à savoir « *rechercher, éprouver et propager les meilleurs méthodes d'éducation et d'instruction* » comme le précise son *Bulletin* n°2, qui rend compte de la séance du 5 août 1828 : « *La Société des méthodes d'enseignement, qui s'occupe spécialement de la recherche, de l'examen, du perfectionnement et de la propagation des meilleures méthodes d'instruction, a pensé que, pour donner à ses travaux toute l'utilité dont ils peuvent être susceptibles, il était indispensable de mettre en pratique les modes d'enseignement qui auraient été reconnus les plus sûrs, les plus expéditifs.* »[414]

François Jacquet-Francillon conclut de la sorte sur ces méthodes : « *la méthode devait conduire l'élève rapidement et même « le plus rapidement possible » » au terme fixé des études. Car les meilleures modes d'enseignement sont aussi « les plus expéditifs. C'est dire que le perfectionnement recherché envisage rien moins que d'étendre infiniment l'instruction, et, en même temps, d'abréger sa durée.* »[415]

Ce mouvement philanthropique connaîtra son point d'orgue au tournant des années 1830 à travers la reconnaissance officielle, par le ministre même de l'Instruction publique, Montalivet, des méthodes expéditives qui favoriseraient, qui plus est, l'éducation religieuse : « *les esprits sont singulièrement occupés, en ce moment, de rechercher les moyens de rendre plus expéditives les méthodes d'instruction ; il n'y a rien là de contraire à la religion, et rien au contraire ne saurait lui être plus favorable.* »[416]

Le ministre relayait alors un sentiment partagé à l'époque, selon lequel le temps réduit consacré aux diverses matières d'enseignement permettait de laisser davantage de place à l'enseignement religieux. « *Plus ce temps sera employé d'une manière utile, plus la méthode d'enseignement sera expéditive, plus on pourra acquérir promptement cette partie mécanique*

---

[413] Préfet de Quimper, 25 février 1820, cité par Raymond Tronchot, T. I, *op. cit.*, p. 256

[414] « Une école pour expérimenter les méthodes d'enseignement. Comte de Lasteyrie », *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e^-XX^e^ siècle*, François Jacquet-Francillon, Renaud D'Enfert, Laurence Loeffel (dir.), Paris, Retz, 2010, p. 490

[415] François Jacquet-Francillon, *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1995, p. 136

[416] M. Roch, *Annuaire du budget ou Dictionnaire annuel des dépenses de l'Etat et des dépenses de chaque ministère*, Paris, Sédillot, 1830, p. 533

de l'instruction qu'on m'a reproché d'avoir favorisée, et plus il restera de temps pour ce qui est moral et religieux. »[417]

Ainsi, l'accélération du temps d'enseignement est demandée en haut-lieu, et l'on s'y montre également très sensible aux arguments économiques propres à la méthode. Ainsi, le 4 décembre 1830, le ministre de l'Instruction Félix Barthe écrit au conseil municipal de Valenciennes qu'il « *verrait avec satisfaction que le conseil portât une attention particulière sur l'école d'enseignement mutuel qui, pouvant donner l'instruction à moins de frais et en moins de temps que toute autre méthode d'enseignement, est éminemment propre à répandre le bienfait de l'éducation dans toutes les classes de la population.* »[418]

Christiane Juaneda Albarede s'est intéressée au lexique particulier utilisé par les auteurs ou les éditeurs des premières décennies du XIX^e^ siècle pour séduire un lectorat appelé, par les besoins de la civilisation, à être chaque jour plus nombreux : « *C'est ainsi qu'on offre des méthodes où l'apprentissage se fera rapidement, très promptement, en très peu de temps, en peu de jours, en peu de leçons », des méthodes « rapides, immédiates, abrégées, accélératrices, expéditives ». Lorsque les titres précisent le nombre de jours, la durée s'échelonne entre « 24 heures », « trois mois au plus », en passant par « quelques jours, 17, 20, 25, 40 jours.* »[419]

L'enseignement mutuel va donc construire une partie de son identité sur des arguments temporel et économique, avec pour angle d'attaque la longueur des études dans les écoles des Frères. Pour illustration, le maire d'Evreux écrit en 1832 aux Frères exerçant dans la ville pour leur signifier leur exeat « *car le conseil municipal a cru que la substitution du mode d'enseignement mutuel serait préférable pour les enfants de la classe pauvre, parce qu'il est plus expéditif, et ce motif est le seul qui ait déterminé sa délibération.* »[420]

Sur fond d'une authentique guerre scolaire, les Frères seront encouragés à s'inspirer du fonctionnement de la méthode mutuelle, y compris par certains recteurs. Le Frère Supérieur Anaclet y apportera une réponse au tournant des années 1830 qui, si elle ne niait pas l'emprunt de principes mutuellistes, opposait un refus catégorique, car l'adoption des

[417] *Archives Parlementaires de 1787 à 1860: recueil complet des débats législatifs et politiques des chambres françaises*, Chambre des députés, 11 juin 1829, 1885, p. 250
[418] Délibération du conseil municipal du 13 janvier 1831, cité par Raymond Tronchot, *op. cit.*, T. III, p. 201
[419] Christiane Juaneda Albarede, « Les méthodes de lecture au XIX^e^ siècle », *Association française pour la lecture, Actes de lecture*, n°32, mars 1992, p. 9
[420] Lettre du 31 décembre 1831, citée par Raymond Tronchot, *op. cit*., T. III, p. 202

principes mutuellistes par les lassalliens aurait signé l'acte de reconnaissance officielle de l'inefficacité de l'enseignement simultané.

Pour terminer, l'adoption des méthodes expéditives apparaîtra, sans surprise, lors des débats sur la future loi Guizot dans les propos des représentants de la *Société pour l'instruction élémentaire*. A la chambre des Pairs, Boissy d'Anglas demande que l'on abandonne ces méthodes de lecture et d'écriture construites sur plusieurs années au profit des méthodes nouvelles qui assurent « *en quelques mois, quelques semaines, quelques jours* » ce double apprentissage.[421]

D'une manière plus large, les méthodes expéditives correspondaient parfaitement aux besoins professionnels de l'industrie. Les encouragements à mettre en place cette formation empirique et rapide furent entendus très tôt et le monde ouvrier en bénéficiait d'ailleurs depuis plusieurs années. Chaptal, alors ministre de l'industrie, encourageait dès 1804 les préfets à simplifier la formation professionnelle dans les manufactures : « *Simplifier les procédés de tous, répandre la connaissance et l'usage des meilleures machines, des méthodes les plus sûres et les plus expéditives.* »[422] L'industrie, par ses méthodes nouvelles, plus économiques, capables de bonifier le travail réalisé, pouvait servir de modèle, et il n'est guère surprenant de trouver, plus tard, un défenseur des méthodes expéditives en la personne d'Émile de Girardin, fondateur en 1831 du *Journal des connaissances utiles* et grand promoteur d'un enseignement à visée pragmatique et professionnelle, déclarer que « *le perfectionnement des méthodes expéditives est peut-être un point plus important encore à la propagation rapide de l'instruction élémentaire, que l'admission gratuite dans les écoles*. »[423] Le journaliste et homme politique alla même jusqu'à proposer de fonder à Paris, sous la surveillance du gouvernement ou d'une association, une ou plusieurs écoles gratuites dont « *l'objet spécial serait de faire concourir entre elles toutes les méthodes nouvelles, afin de constater par leurs résultats celles qui seraient plus ou moins expéditives […] Tout professeur qui atteindrait dans le délai fixé le résultat prescrit, serait de droit directeur d'une école normale, destinée à former des propagateurs de ses recherches.* »[424]

[421] A.P, T. 84, p. 265 et suivantes
[422] Société d'encouragement pour l'industrie nationale, Paris, 3 juillet 1804, in *Circulaires, instructions et autres actes émanés du ministère de l'Intérieur relatifs à ce département de 1797 à 1811 inclusivement*, Paris, 1821, p. 328
[423] Émile de Girardin, *De l'instruction publique en France*, Paris, A. Desrez, 1838 p. 47
[424] *Ibid.*, pp. 50-51

3.2 Valoriser la temporalité de l'instruction

La fin des années 1820 puis celles qui débordent immédiatement 1830 allaient voir fleurir une littérature pédagogique qui convoquait d'autres arguments, et qui recommandait, prioritairement, une nouvelle temporalité dans les enseignements, une progression plus régulière du savoir, en accord avec le développement naturel de l'enfant. C'est-à-dire l'exact envers d'une transmission fondée sur l'acquisition rapide des connaissances. On se référa alors de plus en plus à la notion de « degré successif », expression qui n'était pas neuve puisqu'on la retrouvait déjà chez Descartes et chez Locke[425], et qui traduisait une incompatibilité évidente avec les méthodes expéditives et le mode mutuel. Il faut dire que les nouvelles ambitions que reprendra à son compte la loi Guizot appellaient des évolutions pédagogiques fortes, comme nous l'avons déjà souligné.

Pour illustration, Joseph Willm, inspecteur d'Académie à Strasbourg durant de longues années et proche de Guizot, traduisait l'inadéquation des méthodes expéditives relativement aux nouveaux besoins nés de la civilisation : « *Les méthodes les plus expéditives sont-elles donc les meilleures ? Sans doute, s'il ne s'agissait que d'apprendre aux élèves des écoles primaires à lire, à écrire, à calculer […] ; mais il s'agit surtout de leur donner de bonnes habitudes et de développer leur intelligence, d'en faire des hommes et des citoyens. Voilà pourquoi il importe d'appeler les enfans le plus tôt possible à l'école et de les y retenir le plus longtemps qu'on peut, sans priver pour cela leurs parents du concours qu'ils sont en état de leur prêter dans un âge si tendre.* »[426]

Le processus civilisateur, qui parce qu'il vise l'humanité même de l'individu, ne peut plus se satisfaire d'un développement rapide de ses facultés. Le temps est désormais au long cours, à la durée, ce qui concrètement ne saurait pourtant se traduire par un retour à une pédagogie de la lenteur prônée par une tradition philosophique qu'Alain Trouvé fait remonter à Descartes.[427]

---

[425] Voir Alain Trouvé, *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2008. Chez Descartes : « *dans le troisième précepte du Discours de la Méthode, ce dernier nous fait part de décision de « conduire par ordre [ses]pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés* », p. 62 . Chez Locke, « *Il faut s'engager dans une certaine progression d'idées, faite peu à peu et par degrés, avant que l'esprit puisse arriver par cette voie à la certitude* », p. 91

[426] Joseph Willm, *Essai sur l'éducation du peuple, ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires,* Paris/Strasbourg, Levrault, 1843**,** p. 249

[427] « *La pédagogie de la lenteur est également présente chez Descartes : Mais, comme un homme qui marche seul et dans les ténèbres, je me résolus d'aller si lentement et d'user de tant de circonspection en toutes choses,*

Si l'allongement de la scolarisation était déjà en vigueur chez les Frères, d'une façon générale, l'Église se rangea aux côtés de ceux qui se méfiaient des méthodes expéditives. Cela n'étonnera pas dans la mesure où Elle s'était ouvertement déclarée dès le départ contre l'enseignement mutuel. Jean-Marie de La Mennais, dans son petit opuscule *Sur l'éducation religieuse* qui suit la loi sur l'instruction primaire, demande s'il ne s'agit pas « *plutôt de savoir bien que de savoir vite* » et si c'est « *chose facile que d'apprendre vite et bien à la fois* ». « *L'expérience prouve que ce qu'on sait le mieux n'est pas ce qui a coûté le moins de peine à apprendre* »[428], conclut de façon catégorique le Père.

Le cadre épistémologique évolue sensiblement aussi du côté laïc au tournant des années 1830. Jules Ernest Naville, par exemple, pointera ce basculement idéologique dans la formation de l'homme et les limites trop étroites dans lesquelles celle-ci avait été enfermée jusque-là : « *Le temps n'est plus où la philanthropie pouvait croire sa tâche terminée, lorsqu'elle avait avisé aux moyens de répandre partout l'instruction, d'en rendre les sources plus abondantes, les méthodes plus expéditives.* »[429]

Son père, François-Marc Naville, grand disciple du père Girard dont nous verrons l'importance dans la promulgation des idées du pédagogue suisse dès 1828 à travers son ouvrage De *l'éducation publique en France*, fut l'un des fers de lance de ce mouvement pédagogique exigeant une nouvelle temporalité par degrés de formation : « *Ce qui est le plus fâcheux encore, c'est que dans les études qui s'adressent à la raison, les moyens rapides d'arriver au but sont en opposition avec les intérêts intellectuels, qui exigent de la gradation dans l'enseignement.* »[430]

Naville consacre d'ailleurs une note importante dans son livre à ces méthodes d'enseignement expéditives. Selon lui, la promptitude dans l'instruction ne peut être que dangereuse et funeste : « *C'est se conduire par des vues bornées, et s'engager dans une route funeste, que d'aspirer dans l'éducation à une suite de résultats prochains, sans s'inquiéter de l'influence que les moyens employés pour y parvenir peuvent exercer sur l'ensemble des dispositions*

---

que, si je n'avançais que fort peu, je me garderais bien, au moins, de tomber » (*Discours de la Méthode*, Seconde partie, p. 584), cité par Alain Trouvé, *op. cit.*, p. 116

[428] Jean-Marie de La Mennais, *Sur l'éducation religieuse*, Saint Brieuc, Imprimerie de L. Prud'homme, 1834, p. 8.

[429] Jules Ernest Naville, *Des moyens à employer dans l'éducation publique pour développer chez les enfants le sentiment du respect*, Genève, Ramboz, 1845, p. 3

[430] François-Marc-Louis Naville, De l'éducation publique *considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, la marche progressive de la civilisation et les besoins actuels de la France*, Paris, Dufart, 2nde édition, 1833, p. 407

intellectuelles et morales. […] Il en est de l'éducation comme de l'agriculture. Ce n'est qu'avec le temps que les méthodes que l'on a préférées peuvent se montrer. »[431]

Il ne peut nous échapper que tous les collaborateurs de Guizot, qui ont directement participé à la mise en œuvre effective de la loi, mais aussi les membres de son entourage proche, partageaient les mêmes aspirations pédagogiques, construites sur le rejet des méthodes expéditives qui jusqu'à maintenant avaient toutes les vertus d'un bon système d'enseignement. Regroupées sous l'appellation de « méthodes nouvelles », celles-ci saturaient l'espace de réflexion pédagogique, allant même jusqu'au mépris des méthodes classiques. Pourtant, le qualificatif aurait revêtu des atours trompeurs, puisque la nouveauté n'aurait fait que conforter une forme d'apprentissage propre à l'Ancien Régime scolaire fondée sur l'usage exclusif de la mémoire. Telle est en tout cas l'opinion de Saint-Marc Girardin, alors rapporteur de la commission en charge d'examiner le projet de loi sur l'instruction secondaire en 1836, qui s'exprime au sujet des méthodes d'enseignement les plus rapides :

« *Aujourd'hui ces méthodes sont fort en faveur. Chacun veut que ses enfants reçoivent de l'éducation, mais qu'ils la reçoivent vite. La science a semblé se prêter à ses goûts ; elle s'est simplifiée, elle s'est abrégée, accélérée, à faire plaisir. Il y a eu des gens pour enseigner à lire et à écrire en vingt-quatre heures : on apprend une langue en douze leçons. [...] Quel est, Messieurs, le principe de toutes ces méthodes accélérées ? Elles sont toutes fondées sur le développement exclusif de la mémoire.* […] *Au lieu de s'adresser aux facultés de l'homme à mesure qu'elles se développent comme on fait dans une bonne éducation, au lieu de faire travailler la mémoire d'abord, et l'intelligence ensuite, elles emploient la mémoire depuis le commencement jusqu'à la fin […] La séduction des méthodes accélérées*, conclut-il, *ne repose que sur « la mnémotechnie.* » » [432]

Jacques Matter en fait de la même façon le critère principal auquel il convient de les juger :

« *Depuis un certain temps on a l'air de croire que tout serait fait pour l'instruction du peuple, si l'on parvenait à faire tout le monde dans le moindre espace donné. […] Cependant, ce qui importe plus que de savoir lire, c'est de comprendre et de savoir appliquer ce qu'on lit. Ce n'est donc pas la méthode qui abrège le plus, c'est celle qui exerce le plus les facultés de*

[431] *Ibid*, « Note sur des méthodes expéditives d'enseignement », p. 406
[432] Saint-Marc Girardin, Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'Instruction secondaire, Chambre des députés, 14 juin 1836, *in Procès-verbaux de la chambre des députés, session de 1837*, T. I, Paris, A. Henry, 1837, pp. 243-245

l'enfant qui mérite la préférence […] C'est sous ce point de vue fondamental qu'il faut examiner et juger les méthodes anciennes et nouvelles. »[433]

L'influent de Gérando met aussi en garde dans son *Cours normal des instituteurs primaires* contre ces prétendues bonnes méthodes :

« *Gardons-nous d'évaluer le mérite d'une méthode par la rapidité avec laquelle l'élève qu'elle a formé paraît avoir acquis une connaissance ou un talent […] suspendons notre admiration à la vue de ces prétendus prodiges ; défions-nous de tout ce qui ressemble à des tours de force. Ces succès apparents qui flattent l'amour-propre des instituteurs, des parents, des élèves, cachent souvent de graves imperfections, des inconvéniens réels*. » [434]

Dans la présentation de son projet de loi en décembre 1831, Daunou prône à son tour la méfiance face à ces méthodes proches pour certaines de la charlatanerie : « *Parmi tant de méthodes annoncées comme expéditives, il s'en rencontrera d'illusoires et de mensongères, qui retarderont en effet les progrès qu'elles prétendaient accélérer. Des pères de famille seront séduits par de magnifiques et trompeuses promesses ; et des élèves, engagés dans ces fausses routes, y perdront peut-être une ou deux années précieuses*. »[435]

Cette méfiance nouvelle envers les méthodes expéditives expose sous un jour nouveau le choix opéré par l'entourage de Guizot de favoriser l'enseignement simultané, dont l'une des principales caractéristiques est d'allonger considérablement le temps d'exposition des élèves aux savoirs. Ce choix transparaît au travers de la valorisation de l'idée de répartition des écoliers dans les classes en fonction de leur âge, option respectueuse de l'évolution naturelle et harmonieuse de toutes les facultés mentales si chère à la philosophie éclectique, et qui mérite qu'on s'y arrête puisqu'elle a contribué à former la base de la forme scolaire contemporaine.

3.3 Un nouveau critère scolaire : l'âge des élèves

Le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* du 25 avril 1834 inaugure officiellement en France un mode de répartition des élèves en fonction de leur âge. Auparavant, le pays s'était contenté de poser des jalons qui établissaient le seuil d'entrée et de sortie de l'école. Si l'âge de 6 ans, préconisé pour entrer à l'école, remonte, semble-t-il, au

[433] Jacques Matter, *Le visiteur des écoles*, *op. cit.*, p. 112
[434] De Gérando, *Cours normal des instituteurs primaires*, 3ème édition, Paris, Renouard, 1839, p. 107
[435] *Procès-verbaux des séances de la chambre des députés, session de 1831*, T. III, Paris, A. Henry, 1832, p. 605

XVIII[e] siècle[436], moment « *où le garçon quittait sa mère, sa nourrice ou les servantes* »[437], la fin de la scolarité primaire est fixée autour de l'âge de12 ans. Fleury, dans son *Essai sur les moyens de réformer l'éducation prioritaire* (1763), circonscrivait par exemple une éducation commune aux élèves de l'âge de six à douze ans. L'âge de la confirmation (douze ou treize ans) paraît avoir été choisi comme moment de sortie de l'école, comme le laissent entendre les témoignages de la grande enquête de l'automne 1833 synthétisés par Paul Lorain : « *les enfants n'y paraissent plus dès qu'ils ont fait leur première communion, c'est-à-dire dès qu'ils ont atteint l'âge de douze ou treize ans*. » [Bas-Rhin, canton d'Obershausenbergen][438] ou encore « *la plupart [des parents] n'envoient leurs enfants à l'école que jusqu'à ce qu'ils aient fait leur première communion.* » [Cantal, arrondissement de Mauriac][439]

Comme l'écrit Elisabeth Berlioz, une certaine stabilité sur l'âge d'entrée et de sortie de l'école a vu le jour en France au cours de cette période : « *les limites d'âges posées pour l'entrée à l'école s'appliquent aussi bien à la ville qu'à la campagne, aux écoles publiques autant que particulières »,* et qu'*« elles ne varient guère entre 1789 et 1833.* »[440] Grew et Harrigan confirment la stabilisation progressive des âges bas et haut dans les écoles, évoquant « *l'idée, de plus en plus répandue, qu'il existait un âge déterminé pour la fréquentation de l'école*. » Ils constatent qu'« *au fur et à mesure que s'élargissait le recrutement, on voyait diminuer le nombre - et même, plus nettement encore, la proportion - d'élèves de moins de six ans ou plus de treize ans.* »[441]

Malgré l'évolution des esprits sur le sujet, il fallut attendre 1843 et la parution d'un rapport ministériel pour qu'enfin l'âge scolaire soit formellement délimité : dorénavant, on était écolier entre six et treize ans.

Pour ce qui est de la répartition des élèves par classe en fonction de leur âge, l'idée semble également neuve en France. Selon Philippe Ariès, ce n'est qu'au début du XIX[e] siècle qu'aboutit l'habitude de fixer une correspondance de plus en plus rigoureuse entre l'âge et la classe dans le but de répondre aux besoins des pédagogies nouvelles. Car, poursuit-il, « *pendant longtemps l'école demeura indifférente à la répartition et à la distinction des âges,*

[436] voir Elisabeth Berlioz, *Écoles et protestantisme : le pays de Montbéliard 1769-1833*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2009
[437] Philippe Ariès, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris, Seuil, 1973, p. 196
[438] Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, *op. cit.*, p. 265
[439] *Ibid*., p. 385
[440] Elisabeth Berlioz, *op. cit*., p. 141
[441] Grew et Harrigan, *L'école primaire en France au 19ème siècle : essai d'histoire quantitative*, Paris, éditions des Hautes études en sciences sociales, 2002, p. 85

parce qu'elle n'avait pas pour but essentiel l'éducation des enfants. Rien ne prédisposait l'école latine du Moyen Âge à ce rôle de formation morale et sociale. »[442]

L'historien explique que jusqu'à la fin du XVIII[e] siècle, on n'eut pas l'idée de séparer les écoliers. L'idée d'un classement procéda selon lui « *d'une prise de conscience de la particularité de l'enfance et de la jeunesse et du sentiment qu'à l'intérieur de cette jeunesse, il existait des catégories.* »[443] Philippe Ariès y perçoit en fin de compte « *la naissance de la conscience moderne dans sa forme la plus pédagogique.* » La théorie paraît en tout cas avoir été au rebours de la pratique, car le principe de séparation des âges s'éleva jusqu'au monde des idées « *alors qu'il s'était déjà imposé dans la pratique après des tâtonnements longs et empiriques.* »[444]

Joseph Willm juge très récente également la naissance de la répartition des élèves selon leur âge. Elle n'aurait, au moment de la loi Guizot, que quelques décennies derrière elle, puisque son émergence aurait été consubstantielle de l'abandon progressif de l'enseignement individuel : « *A mesure que l'on a renoncé à l'enseignement individuel, on a compris combien il importe au succès de classer convenablement les élèves selon leur sexe, leur âge et leur force. Il y a un classement rationnel qui doit être le même pour toutes les écoles primaires.* » Celui qui fut inspecteur d'Académie à Strasbourg précise que désormais *« la division en trois classes doit prévaloir là où tous les élèves sont réunis aux mêmes heures dans un même local et sous un seul et même maître. Dans tous les cas, c'est plutôt l'âge que le degré d'instruction des élèves qui doit déterminer la place que chacun doit occuper, par la raison que dans ces écoles c'est l'éducation et non l'instruction proprement dite qui est l'essentiel.* »[445] Pierre Giolitto estime quant à lui que la correspondance âge/niveau procédait d'une « « contamination » des processus scolaires par ceux ayant cours dans le monde du travail.[446]

Le *Statut* d'avril 1834, qui répartit donc pour la première fois officiellement les élèves en trois classes, ne fut pas frappé du sceau de l'obligation, afin de respecter les principes de non-directivité de l'enseignement. Dans la lettre d'envoi de ce texte, les membres du Conseil Royal prirent soin de le qualifier de modèle, dont on pouvait librement s'écarter, et de base sur laquelle il conviendra à présent d'établir des règlements spéciaux, variables selon les

[442] Philippe Ariès, o*p. cit.*, p. 198
[443] *Ibid*, p. 194
[444] *Ibid*, p. 195
[445] Joseph Willm, o*p. cit.*, p. 64 et pp. 66-67
[446] Pierre Giolitto, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX[e] siècle*, T. I, Paris, Nathan 1983, p. 99

localités. Willm en fera « *un point de départ pour les comités.* »[447] Les défenseurs de la méthode mutuelle ne l'entendirent pas de la même oreille et dénoncèrent, selon eux, l'injonction masquée à l'œuvre dans le texte : « *Mais, ne fût-il en effet qu'un simple modèle, qu'une simple base, il est impossible de n'y voir au moins la pensée de l'administration, un vœu qu'elle émet, une direction qu'elle donne ; et cette direction, ce vœu, cette pensée sont, on peut le croire, destructifs de l'enseignement mutuel*. »[448]

On le voit une nouvelle fois, les réactions du camp lancastérien firent extrêmement vives à la suite de la parution de la législation. Pour ses partisans, le texte signifiait tout autant la mort programmée du mode mutuel que le retour du principe dictatorial dans le scolaire, puisqu'il mettait fin à toute autre modalité d'enseignement : « *Nous disons que le partage en trois divisions est le renversement de l'enseignement mutuel, et bien plus que ce partage à raison de l'âge des élèves est le renversement de tout enseignement quelconque […] Il n'est personne, pour peu qu'il ait quelque notion de l'enseignement mutuel, qui, s'il jette les yeux sur cet acte, ne soit aussitôt convaincu que son exécution entraînerait la destruction de toutes les écoles mutuelles d'un bout de la France à l'autre, destruction telle que la Restauration elle-même n'aurait pas osé la prescrire.* »[449] L'histoire leur a donné raison : le *Statut* fut selon Michel Chalopin « *une manière habile de tordre le cou aux principes lancastériens sans les prohiber officiellement.* »[450]

En conclusion, les évolutions mises en avant dans ce chapitre démontrent de façon très claire une reconfiguration de la forme scolaire alors en vigueur vers des pratiques pédagogiques et des contenus disciplinaires qui dessineront les contours de l'école contemporaine : extension des savoirs, didactisation de l'espace classe, usage de manuels scolaires, enseignement concomitant des disciplines, aspirations à fonder un univers mental commun, promotion de l'enseignement collectif avec pour intentions affichées la constitution de la nation française, inscription des élèves dans un « parcours de formation » – morale et religieuse surtout – sur plusieurs années, enfin répartition des écoliers en fonction de leur âge dans le but de mieux respecter leur développement mental.

[447] Archives départementales du Bas-Rhin, n°1659, 5 décembre 1834
[448] *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire*, « Note sur les actes et l'esprit du ministère de l'instruction publique, en ce qui touche l'instruction primaire et spécialement l'enseignement mutuel », T. VII, année 1835, p. 335
[449] *Ibid*
[450] Michel Chalopin, L'enseignement mutuel en Bretagne de 1815 à 1850, *op. cit.*, p. 428

C'est une nouvelle constellation scolaire qui émerge donc, avec en son centre la figure du maître, désormais détenteur d'une parole pédagogique et morale à visée collective alors que l'enseignement mutuel et une certaine tradition chrétienne l'avaient enfermé jusqu'ici dans un long silence. Le verbe remplace le fameux « signal » des écoles mutuelles et lassalliennes, qui réglait les mouvements des écoliers à partir d'une codification gestuelle extrêmement complexe.

Enfin, relevons que l'accroissement de l'empan temporel de la scolarité qui apparaît à la suite de la loi Guizot confirme les propos de Guy Vincent selon lesquels « *toute tentative de transformation de la forme scolaire est apparue comme passant par la transformation du temps scolaire.* »[451]

Reste à découvrir maintenant quelle volonté politique se trouve au fondement de ce que nous avons qualifié de « sortie de l'Ancien Régime scolaire ». Promeut-elle une modernisation du gouvernement des esprits défendu par Guizot ? Est-elle constitutive d'un nouvel éthos, d'une sortie de la minorité, au sens kantien du terme, qui viserait l'autonomie intellectuelle et morale des classes populaires ? Ou, au contraire, se met-elle en place, de façon paradoxale, pour servir un programme politique conservateur ? Le chapitre suivant déterminera nettement l'orientation retenue par le gouvernement orléaniste.

Chapitre 4 : Une modernisation au service du programme institutionnel de l'Ancien-Régime

Reconnaissons-le d'emblée, le changement d'organisation scolaire, plus idéal que matériel, amorcé par la loi sur l'instruction primaire, ne met pas pour autant un terme définitif aux finalités éducatives propres à l'Ancien Régime scolaire. Si le programme institutionnel du gouvernement de Louis-Philippe était effectivement orienté vers la nécessité de réorganiser la vie morale, la modernité dont était porteuse la législation du 28 juin allait se mettre au service d'une organisation sociale et politique appelée à se maintenir en l'état. Aussi, les discours axiologiques soutenus à l'époque par les penseurs de l'école insistèrent à satiété sur les qualités de l'homme vertueux, sur le respect de l'ordre, la soumission aux lois, l'amour du roi, le labeur quotidien de la vie. Ce maintien des structures idéologiques conservatrices amène

[451] Guy Vincent, *Formes sociales et d'historicité*, Paris, Editions Publibook, 2010, p. 213

donc à interroger fortement ce que supporte réellement l'aspiration à un autre régime scolaire. Dit d'une autre manière, comment les éléments réputés plus modernes, dont nous avons fait mention plus haut, peuvent-ils venir en renfort d'une structure politique et sociale en usage et dont la finalité première est de se conserver ? Quelle légitimation nouvelle pouvaient-ils apporter à la permanence de cette organisation ?

4.1 Une formation des maîtres fondée sur la religion

Après avoir fondé en 1806 une première école normale à Coblence, alors département français du Rhin et Moselle, le préfet Adrien Lezay-Marnésia en créa une seconde à Strasbourg en 1810, laquelle inaugura réellement la tradition de cette institution. Guizot inscrira sa démarche de création d'écoles de formation professionnelle des enseignants dans cet héritage alsacien, reconnaissant que « *sous tous les rapports, la supériorité de l'école populaire dans l'académie de Strasbourg est frappante, et la conviction aussi juste que générale du pays l'attribue surtout à l'existence de l'école normale primaire.* »[452] Yvette Delsault confirme qu'« *il est frappant de constater à quel point cette réalisation préfigure, plus de vingt-ans à l'avance, l'École de Guizot.* »[453]

La nécessité d'établir des écoles normales primaires fut pourtant, pendant longtemps, loin d'être partagée au sommet de l'État. Pour illustration, Frédéric Cuvier, frère cadet du célèbre naturaliste français, ambitionnait dans son *Projet d'organisation pour les écoles publiques* de 1815 d'« *instruire des maîtres sans le secours inadmissible des écoles normales*. »[454] De même, la *Société pour l'encouragement élémentaire* du baron de Gérando ne comptait pas suivre le mouvement des écoles de maîtres de Strasbourg, leur préférant des écoles modèles confiées à des maîtres chevronnés.

Le désaccord régnant amplifia sensiblement les difficultés de recrutement et de formation des maîtres et empêcha par corrélation, comme l'explique Marcel Grandière, le développement de l'instruction primaire. La question ne resta pourtant pas en jachère, car le ministère publia entre 1815 et 1826 une série de textes, plus de vingt au total (ordonnances, décrets, arrêtés et circulaires), dans le but d'organiser les brevets et examens professionnels.[455]

[452] « Rapport au Roi, 2 mars 1833 », Octave Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 436
[453] Yvette Delsault, *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 11
[454] Frédéric Cuvier, *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, Paris, Delaunay, 1815, p. xxiii
[455] Marcel Grandière, *La formation des maîtres en France. 1792-1914*, Paris, INRP, 2006, p. 35

Jusqu'en 1828, aucun des deux types d'école -modèle ou normale- ne s'imposa, naviguant au gré de l'alternance politique. Le gouvernement ultra rejeta ainsi les écoles modèles du parti libéral alors favorable à l'enseignement mutuel. Une direction -qui s'avérera définitive- fut néanmoins prise par Vatimesnil dans une ordonnance du 21 avril 1828. Constatant l'enlisement de la formation des maîtres, le ministre prescrivit d'encourager les écoles normales dont il avait trouvé la référence, comme Guizot plus tôt, dans l'exemple strasbourgeois du début du siècle. On assiste dès lors, à partir du début des années 1830, à la mise en place progressive d'une formation professionnelle des maîtres des écoles primaires dirigée par l'État. Guizot n'a donc fait qu'accompagner un mouvement de fondations d'écoles normales déjà bien amorcé puisqu'au moment de son arrivée au ministère de l'Instruction publique, 47 écoles jonchaient le territoire national. Une nouvelle législation scolaire, prise cette fois sous la loi éponyme et faisant suite à une enquête diligentée par le ministre, officialisa au travers du « Règlement concernant les Écoles normales primaires » du 14 décembre 1832 les nouveaux instituts de formation. L'uniformité décrétée de la structure devait en principe rendre caduques les diverses organisations et programmes qui avaient régnés jusque cette date. L'enjeu était de taille puisque c'était désormais, selon Guizot, dans les écoles normales que résidaient « *les vrais foyers de l'instruction populaire* »[456], formule reprise quasiment à l'identique dans l'exposé des motifs le 2 janvier 1833 où il était annoncé que « *l'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales primaires*. »

Si la création des écoles normales doit être lue comme un travail progressif d'épuration des mauvais maîtres, il est manifeste que l'ambition première des élites scolaires consistait à former de bons enseignants chrétiens. C'est pourquoi le modèle sous-jacent retenu par Guizot, et revendiqué à plusieurs occasions, fut celui des Frères des écoles chrétiennes, dont il faut rappeler avant tout la dimension laïque de l'ordre et sa mission d'instruction des classes pauvres. La *Conduite des écoles chrétiennes*, écrite en 1720 par Saint Jean-Baptiste de la Salle, soutenait que les Frères ne pouvaient être prêtres ni appartenir à l'état ecclésiastique et que la finalité de l'institut consistait à donner une éducation chrétienne aux enfants, en particulier aux plus défavorisés.

Comme dans le cadre des écoles normales, les jeunes garçons étaient admis à l'âge de 16 ans dans les écoles chrétiennes. Sur ce point, nous formulons l'hypothèse que le choix d'abaisser

[456] Circulaire du Ministre de l'Instruction publique portant demande de renseignements et d'observations sur l'instruction primaire et l'instruction supérieure », 17 octobre 1832, O. Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 421

l'âge d'entrée dans les écoles normales en 1832, passant de 18 à 16 ans, intervint afin de mettre en adéquation le système d'instruction publique et le modèle lassallien.

Le voisinage « idéologique » se poursuivait également dans les conditions d'apprentissage et de vie de chaque lieu de formation : il devait y régner, pendant les deux années de préparation, le même esprit de foi et de simplicité, la même disponibilité au collectif, le même sens de l'obéissance, alors que les attributions du directeur de l'école normale se rapprochaient véritablement de celles exercées par le Frère directeur. Pour se convaincre de la proximité intellectuelle et organisationnelle des deux formations, nous convoquerons le témoignage d'Ambroise Rendu, qui assimile ouvertement les écoles normales à des instituts de formation religieuse : « *Une règle commune dirige tous ces établissements ; elle marque aussitôt leur but essentiel, et les désigne à l'attention de tous les amis de l'humanité, comme des écoles fondamentalement morales, fondamentalement religieuses*. »[457]

Prosper Dumont, auteur d'un ouvrage qui sera récompensé par l'Académie des sciences morales et politiques en 1840, tiendra un discours en tout point identique à celui de Rendu. Pour lui, « *en aucun lieu, en aucun temps peut-être, l'éducation n'a mieux concilié que dans nos écoles normales les droits de l'enseignement religieux et ceux de la conscience individuelle. L'autorité sociale semble s'appliquer à placer l'élève-maître au milieu des circonstances les plus favorables, pour que les principes du christianisme puissent passer dans ses convictions.* »[458]

Il faut comprendre que, désormais, les écoles normales ont en charge la direction morale du pays puisque l'Église aurait failli, au cours des dernières décennies, dans sa mission de gouvernement spirituel de la jeunesse française. Malgré cette démission, le régime de Juillet lui lance une invitation officielle à la collaboration en plaçant l'instruction religieuse et morale au sommet du programme normalien. Ambroise Rendu loue la place prééminente de cette instruction, rappelant que « *le conseil de l'université, fidèle à sa haute mission, a voulu que, dans toutes les écoles normales, la religion fût la base indestructible sur laquelle s'élèverait le vaste édifice de l'instruction primaire*. »[459] Dès lors, les autres matières, qui reprennent dans leur grande majorité le programme d'enseignement exigé des écoliers du

[457] Ambroise Rendu, *Considérations sur les écoles normales primaires de France*, 2ème édition, Jules Delalain, 1849, p. 4
[458] Prosper Dumont, *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires, considérées dans leurs rapports avec le christianisme*, 1841, Paris, Dezobry, p. 150
[459] *Ibid*., p. 5

primaire, ne font figure que de complément à cette éducation centrale. « *C'est assez si nos maîtres sont chrétiens* » concluait l'administrateur de l'école.[460]

Annie Bruter a soulevé la place grandissante que la loi Guizot accorde à l'histoire sainte dans le recrutement des instituteurs. L'historienne souligne que le nouveau règlement sur les examens du brevet adopté en juillet 1833 impose une épreuve d'histoire sainte à tous les candidats, quel que soit le type de brevet, élémentaire ou supérieur, tandis que l'Instruction du 14 juin 1816 n'exigeait la connaissance de l'histoire sainte que des candidats au brevet du premier degré, les candidats aux autres brevets étant tenus de ne connaître que le catéchisme. Elle note également que le *Manuel pour les aspirants aux brevets de capacité,* dont la publication intervint dès le lendemain de l'édiction des règlements de 1833, et qui servit de programme officieux aux candidats et examinateurs dans l'attente de la parution de programmes officiels, comportait, en histoire, une série de questions d'examen, dont 44 sur 373 avait trait à l'histoire sainte.[461]

Le Conseil royal avait d'ailleurs décidé en juin 1837 que pour les brevets de capacité, il ne pouvait être passé outre à l'examen d'un candidat qui déclarerait n'appartenir à aucun culte.[462] Autrement dit, le texte avait des allures d'ajustement relativement au retrait du certificat d'instruction religieuse inscrite dans la loi de 1833, qui ne demandait qu'un certificat de bonnes mœurs. Du côté des pères de famille et des élèves, bien que l'article 2 de la loi portait « *que le vœu des pères de familles sera consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse* », il ne rendait pas pour autant cette instruction religieuse facultative.

Malgré cette prééminence de l'instruction morale et religieuse au sein des écoles normales, qui étonnamment ne dépassait pas les quatre heures hebdomadaires[463], René Grevet a montré qu'aucune formation didactique des maîtres ne leur était réservée dans les nouvelles écoles professionnelles, le but recherché étant la constitution d'un éthos religieux, et nullement

[460] Ambroise Rendu, *Ibid*., p. 32

[461] Annie Bruter**,** « L'histoire sainte dans les écoles normales de 1833 à1882 », in Jean-François Condette (éditeur), *Education, religion, laïcité (XVIe-XXe s.). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants,* Villeneuve d'Ascq, IRHiS-CEGES, 2010, pp. 108-109

[462] « Avis relatif à la validité de l'examen subi par un candidat au brevet de capacité, qui a déclaré professer un autre culte non autorisé par la loi », 20 juin 1837 : « *dès que le candidat déclare n'appartenir à aucun de ces cultes, on devait cesser l'examen.* »[462] O. Gréard, T.II, *op. cit.*, p. 320

[463] Voir le témoignage de J.J Rapet lors de la commission extraparlementaire de 1849, *in* Chenesseau, *op. cit.*, pp. 81et suivantes

l'acquisition de savoirs dits procéduraux ou pédagogiques.[464] D'ailleurs, il fallait attendre les six derniers mois de la deuxième année pour que la formation professionnelle adopte une visée pragmatique et applicative. L'apprentissage des meilleures méthodes d'enseignement débutait alors dans une ou plusieurs classes annexées à l'école normale, parallèlement à celui de la rédaction des actes de l'état civil et des procès-verbaux, ainsi qu'à la greffe et à la taille des arbres.

4.2 Instruire pour moraliser, moraliser pour instruire

Cette formation professionnelle des instituteurs fondée en grande partie sur une modélisation de l'esprit des écoles religieuses révèle, par corrélation, la formation scolaire qui était attendue du côté des élèves. Sans surprise, le ministre de l'Instruction publique n'a eu de cesse, au cours des débats précédents la loi, d'insister sur l'omniscience de l'éducation morale et religieuse, comme il l'explique à la Chambre des députés en avril 1833 :

« *il s'agit ici d'éducation plus que d'enseignement. Pour la première enfance, si l'instruction morale et religieuse ne plane pas sur l'enseignement tout entier vous n'atteindrez pas, messieurs, le but que vous vous êtes proposé quand vous l'avez mise en tête de l'instruction primaire. Que fait, que doit faire le maître ? Est-ce qu'il donne à une certaine heure une leçon de morale, de religion ? Non. Il ouvre et ferme la classe par la prière ; il fait dire la leçon dans le catéchisme ; il donne des leçons d'histoire par la lecture de l'écriture sainte. L'instruction morale et religieuse s'associe à l'instruction tout entière, à tous les actes du maître d'école et des enfants. Messieurs, prenez garde à un fait qui n'a jamais éclaté peut-être avec autant d'évidence que de notre temps : le développement intellectuel, quand il est uni au développement moral et religieux, est excellent ; mais le développement intellectuel seul, séparé, du développement moral et religieux, devient un principe d'orgueil, d'insubordination, d'égoïsme, et par conséquent, de danger pour la société.* »[465]

Lorsqu'il revint presque trente ans après, dans ses *Mémoires,* sur l'essence scolaire de cet enseignement, Guizot tint des propos en tout point semblables aux précédents :

---

[464] Réné Grevet, "La formation religieuse des enseignants au début du XIX[e] siècle : une évidence "réactionnaire" ?", *in* Jean-François Condette (éd.), *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe s.). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, IRHiS-CEGES, 2010.

[465] François Guizot, Chambre des députés, 30 avril 1833, *Histoire parlementaire de France : recueil complet des discours prononcés dans le chambres de 1819 à 1848 par M. Guizot*, t. II, Paris, Michel Lévy frères, 1863, pp. 51-52

« *Il faut que l'éducation populaire soit donnée et reçue au sein d'une atmosphère religieuse, que les impressions et les habitudes religieuses y pénètrent de toutes parts. La religion n'est pas une étude ou un exercice auquel on assigne son lieu et son heure ; c'est une foi, une loi qui doit se faire sentir constamment et partout, et qui n'exerce qu'à ce prix, sur l'âme et la vie, toute sa salutaire action.* »[466]

Nous formulons ici l'hypothèse que Guizot s'est imprégné de la pensée du franciscain suisse Grégoire Girard pour forger sa conception toute personnelle sur l'enseignement de la morale et de la religion. Comme nous le verrons par la suite, la communion intellectuelle était particulièrement convergente entre les deux hommes, et elle transparait pour le moment dans les propos suivants tenus par le cordelier de Fribourg

« *Toute l'année encore et tous les jours et à chaque leçon l'enseignement religieux proprement dit trouve sa place. Il n'est pas chez nous, comme ailleurs, un objet subalterne, figurant périodiquement, ou à la fin de l'année seulement, lorsqu'il s'agit de remporter un prix de mémoire. Il n'est pas non plus un objet isolé et comme perdu dans une foule de leçons qui lui soient étrangères. A quelques exceptions près, il est partout, se même à tout et subordonne tout à l'empire qui lui convient et qu'on lui a décerné.* »[467]

Instruire pour moraliser, moraliser pour instruire, telle est la devise de tout enseignement chez Girard. L'ensemble des apprentissages se trouve sous la dépendance exclusive du religieux et du moral, dans une interaction continuelle, et la pensée de l'élève est surtout cultivée pour « *pouvoir placer dans son jeune cœur la religion de J.C.* »[468]

Le témoignage apporté dès la Restauration par l'un des grands théoriciens de l'enseignement mutuel, Nyon, revêt à cet égard une importance essentielle parce qu'il tend à confirmer notre intuition. Nous avons vu que les établissements lancastériens avaient essuyé dès le début des critiques émanant de l'Église sur la place insuffisante qu'ils réservaient au quotidien à l'instruction morale et religieuse. Pourtant, Nyon avait convenu initialement de la nécessité de donner à cette instruction une dimension « pan-éducative », et s'était approprié pour cela les propos et la pensée du père Girard : « *La morale et la religion seront l'étude de tous les jours et de toutes les heures. Non seulement des leçons spéciales leur seront consacrées, mais elles*

[466] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, p. 69
[467] *Mémoire sur l'enseignement religieux de l'école française de Fribourg, présenté au conseil municipal par le préfet de dite école, et suivi de la réponse*, Fribourg, Pillier, 1818, *Journal d'éducation*, T. VII, 1818, pp. 15-16
[468] Père Grégoire Girard, « De la nécessité de cultiver l'intelligence des enfans pour en faire des chrétiens », discours prononcé à distribution des prix de l'école de Fribourg, le 30 août 1821, p. 2

baigneront, elles imprègneront, elles animeront toutes les autres leçons. Ici déjà se rencontre ce qui fut la maîtresse idée pédagogique du P. Girard : l'éducation ne se sépare pas de l'instruction, le cœur de l'intelligence ; l'école doit former l'un et l'autre. »[469]

Dès le milieu des années 1810-1820, le pédagogue suisse paraît donc avoir incarné, dans le domaine de l'éducation morale et religieuse, un modèle princeps rendu incontournable par deux éléments essentiels : d'une part, son lien avec les nouvelles pédagogies et sa vision moderne de la formation de l'homme, et d'autre part son objectif de moralisation des comportements des classes populaires. Pierre Boutan synthétise les ambitions du Père sur ce second point : « *le père Girard propose une théorie globalisante de l'éducation, qui s'appuie sur une convergence voire une confusion entre méthode et contenu, et qui de plus, au lieu de placer l'instruction morale et religieuse en dehors des autres matières, la confond avec l'enseignement de la langue maternelle, chargée en tant que porteuse de valeurs et des règles de l'esprit et du cœur, de servir d'unique référence à l'instruction et à l'éducation.* »[470]

Si une première influence de la pensée du Père Girard est plausible, le parcours moral et religieux très structuré proposé aux élèves semble lui provenir également de Suisse, et précisément du *Projet de loi sur l'instruction publique* de Stapfer de l'année 1798, organisé en trois moments formatifs, et qu'on retrouvera à l'identique dans le *Statut sur les écoles primaires communales* de 1834. Avant de découvrir plus bas comment Guizot puisa effectivement de manière certaine dans le texte du ministre helvétique, contentons-nous pour l'instant de mesurer la nature du possible emprunt concernant l'instruction morale et religieuse.

[469] Nyon, *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires*, Colas, Paris, 1816, p. 10
[470] Pierre Boutan, *« La langue des Messieurs ». Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 70

Comparaison Projet Stapfer vs *Statut sur les écoles primaires*
(partie instruction morale et religieuse)

Projet de loi sur les écoles élémentaires.[471]	**Statut sur les Écoles primaires élémentaires communales.**
▪ [Le ministre du culte] s'occupera d'agir sur le sens moral des élèves de la première classe	▪ prières et lectures pieuses pour la 1ère division (indépendamment de lectures pieuses, faites à haute voix, ils seront particulièrement exercés à la récitation des prières)
▪ [Le ministre du culte] parcourra avec les élèves de la 2e classe l'histoire des opinions religieuses et du culte et surtout celle du fondateur du Christianisme.	▪ Histoire sainte pour la seconde (L'instruction morale et religieuse consistera dans l'étude de l'histoire sainte, ancien et nouveau Testament)
▪ Ce n'est enfin qu'aux élèves de la troisième classe […] qu'il enseignera la morale et la religion systématiquement	▪ doctrine chrétienne pour la troisième (Ils étudieront spécialement la doctrine chrétienne)

Le premier biographe de Stapfer, Luginbühl, interprète cette formation religieuse à l'aune de la philosophie kantienne. « *Considérées à la lumière de la philosophie de Kant, les trois principales périodes mentionnées, concernant le développement de la civilisation humaine, correspondent au trois portions du domaine des idées* » indique-t-il.[472] Les propos de Stapfer paraissent effectivement confirmer cette interprétation. Celui-ci explique que « *si donc nous voulons appliquer ces vues sur l'histoire du monde à l'éducation de l'individu, nous y verrons tout indiqué l'ordre dans lequel nous pouvons développer ses facultés. Que le maître fasse passer son élève par ces trois différents degrés de développement, pour le faire arriver au but sublime d'une liberté raisonnable.* »[473]

Kant appuie sa philosophie morale sur une doctrine de la vertu, laquelle, parce qu'elle n'est pas innée, doit être enseignée. Selon le philosophe allemand, le premier et le plus indispensable instrument doctrinal pour l'enseigner est un catéchisme moral : « *Ce catéchisme doit précéder le catéchisme religieux, et il ne faut pas le mêler comme une chose incidente à l'enseignement de la religion, mais l'enseigner séparément comme un tout indépendant ; car ce n'est qu'au moyen de principes purement moraux qu'on peut passer de la doctrine de la vertu à la religion, puisque autrement les enseignements de celle-ci manqueraient de pureté.* »[474] Kant insiste à plusieurs reprises sur l'importance de respecter le plan de cet apprentissage, afin de ne pas mêler trop tôt sens moral et sens religieux car « *autrement, la*

[471] Projet remanié par le Directoire, reproduit dans Rudolf Luginbühl, *Philippe Albert Stapfer, ancien ministre des arts et sciences plénipotentiaire de la République helvétique, 1766-1840*, Paris, Fischbacher, 1888, p. 375
[472] Rudolf Luginbühl, *op. cit.*, p. 40
[473] *Ibid..*, p. 41
[474] Emmanuel Kant, *Eléments métaphysiques de la doctrine de la vertu*, Paris, Durand, 1855, pp. 167-168

religion ne sera plus que pure hypocrisie : on ne se soumettra au devoir que par crainte, et la moralité, n'étant pas dans le cœur, sera mensongère. »[475]

Le projet de loi helvétique de 1798 sur les écoles élémentaires paraît effectivement suivre ce catéchisme kantien, mentionnant que l'instruction religieuse doit être organisée par le maître de telle sorte « *qu'elle parcoure les trois degrés que la nature désigne par ses développements, et sur lesquels l'intérêt de la religion même prescrit à l'instituteur de graduer son instruction. Il s'occupera d'agir sur le sens moral des élèves de la première classe et de le former par tous les moyens […] Il parcourra avec les élèves de la 2ème classe l'histoire des opinions religieuses et du culte et surtout celle du fondateur du Christianisme. […] Ce n'est enfin qu'aux élèves de la troisième classe, dont la raison commence à pouvoir suivre un enchaînement de vérités, qu'il enseignera la morale et la religion systématiquement.* »[476] Cette gradation en trois moments éclaire l'invitation à répartir les élèves en fonction de leur âge : « *Au despotisme des sens succède la démocratie des facultés de l'âme, et à celle-ci la hiérarchie de la raison* », explique Stapfer.[477]

Le modèle suisse aurait donc été recueilli par Guizot et incorporé dans le *Statut* parce qu'il proposait, avant tout, une instruction morale et religieuse graduée et respectueuse du développement intellectuel des enfants. Relevons que la gradation en trois temps provient d'une métamorphose de la philosophie kantienne, qui initialement destinait ce parcours en trois étapes aux progrès de la civilisation morale, indépendamment de tout lien avec l'Église. Dans son principe, la morale kantienne n'est pas religieuse. La religion est soumise à la morale, et non la morale à la religion. Or, son application au monde de l'école eut pour effet d'orienter la morale vers un but final qui était aussi et surtout la formation religieuse des élèves. Stapfer prenait bien soin de préciser à ce sujet que *« l'instruction religieuse parcourra donc trois différents degrés »* qui sera « *successivement morale sans système, téléologique et systématique.* »[478]

Les effets de cette influence suisse sur les destinées de la forme scolaire française seraient d'une importance capitale : l'organisation des écoles primaires en trois cycles CP/CE1-CE2/CM1-CM2) trouverait son origine dans ce parcours religieux des écoliers repris par Stapfer de la philosophie morale kantienne…

[475] *Ibid.*, p. 174
[476] Projet Stapfer, Titre III, article 11, cité par Luginbühl, *op. cit.*, p. 381
[477] Cité par Luginbühl, p. 38
[478] Projet Stapfer remanié par le Directoire, Titre III, article 11, cité par R. Luginbühl, *op. cit.*, pp. 381-382

Le caractère inédit du positionnement de Guizot sur l'instruction morale et religieuse fut en tout cas souligné par les contemporains. A première vue, le ministre avait une cible toute trouvée : les écoles mutuelles. Michel Chapolin révèle, par exemple, que dans les « statuts » de 1817 des écoles mutuelles de Rennes et de Saint-Servan, il est précisé que le maître doit consacrer à l'instruction religieuse entre 30 et 45 minutes par jour. L'ancrage temporel de cet enseignement était consacré par la théorie : Sarazin circonscrit le catéchisme à 5 heures par semaine dans son *Manuel des écoles élémentaires ou exposé de la méthode mutuelle* (1831), tandis que Nyon, dans son *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires* de 1816, limitait ce temps à la seule prière du début et de la fin de la journée.[479]

A l'opposé, les Frères essuyaient des réprobations inverses, relatives à la place disproportionnée qu'occuperait l'instruction religieuse comparativement aux autres enseignements. Ainsi, le ministre de l'Instruction Girod de l'Ain écrit en août 1832 au Frère supérieur Anaclet, après avoir été alerté par le Recteur de Nancy, que le conseil municipal de Lunéville s'oppose à l'enseignement des Frères en raison de « *la trop grande multiplicité des exercices religieux qui se pratiquent dans l'établissement et qui lui paraissent absorber une partie considérable du temps que les élèves pourraient consacrer à l'étude.* ». Le ministre tend même à généraliser le reproche car selon lui ce conseil municipal « *n'est pas le seul qui élève une semblable réclamation. Dans beaucoup d'autres localités, les Conseils se plaignent de la direction donnée à l'enseignement dans les écoles chrétiennes et, souvent, ils se montrent disposés à ne pas leur allouer la subvention nécessaire à leur entretien, tant qu'il n'aura pas été apporté, sous ce rapport, à l'instruction des enfants, les modifications qu'ils jugent indispensables à leurs progrès.* »[480]

En septembre, le Frère supérieur prend la plume pour répondre et se défend en détaillant la répartition horaire de l'enseignement religieux dans ses écoles : « *Au commencement de chaque classe, une prière d'environ trois minutés ; à 8h ½, à 9h., à 10h., à 2h., à 3h., à 3h ½, et à 4h., une prière d'une minute au plus. A la fin des classes, la prière du matin et du soir telle qu'elle se trouve dans le catéchisme du diocèse. Enfin la messe quotidienne, qui prend environ une demi-heure. Si, au total, on retranche le temps employé aux prières du matin et*

[479] Michel Chalopin, *op. cit.*, p. 242
[480] cité par Raymond Tronchot, *op. cit.*, T. III, p. 199

du soir, et à l'entrée des classes, que personne ne peut nous blâmer de faire réciter à nos élèves, il reste à peu près trois-quarts d'heure par jour. »[481]

On peut le constater, le principe d'un cloisonnement temporel de l'instruction religieuse prédominait également chez les Frères, ce qui ne pouvait seoir à Guizot, pourtant grand défenseur de l'institut religieux. Il n'était pas concevable selon lui de ne consacrer qu'une heure à cet enseignement. C'est pourquoi l'hypothèse du modèle girardien semble pouvoir être retenue, puisqu'il transforme l'ensemble du temps scolaire en un temps que nous pourrions qualifier sans excès de religieux.

Pour le ministre de l'Instruction, il fallait dès à présent soustraire cet enseignement au carcan temporel dans lequel on l'avait enfermé dans les écoles, et le transformer en une étude de tous les jours et de tous les instants :

« *L'instruction morale et religieuse n'est pas, comme le calcul, la géométrie, l'orthographe, une leçon qui se donne en passant, à une heure déterminée, après laquelle il n'en soit plus question, parce qu'on s'occupe d'autre chose. Il faut que l'instruction morale et religieuse ne soit pas perdue de vue un seul instant. Il faut, si je peux m'exprimer ainsi, qu'à tous les moments l'atmosphère de l'école soit morale et religieuse*. »[482]

La finalité de l'enseignement des doctrinaires consiste donc bien, comme l'avait souligné Jean de Viguerie, à « éduquer » plutôt qu'à « instruire ».[483] Sept ans après le vote de la loi Guizot, en 1840, Ambroise Rendu rendra parfaitement compte, à cet effet, de la véritable dimension éthico-religieuse du texte, en rappelant qu'elle intervient dans un moment « *favorable pour rappeler la jeunesse à la grande loi du devoir.* »[484] Comme toujours chez Rendu, l'inclinaison morale est inséparable des devoirs envers Dieu, ce qui explique que la loi de 1833 soit toute tournée vers eux : « l'*accomplissement du devoir considéré comme étant la volonté de Dieu, tel est en deux mots l'objet du double enseignement qui, dans l'intention du législateur, doit précéder et accompagner tous les autres enseignements. Et c'est dès l'enfance, que la loi, d'accord avec la nature, la société, avec la religion, veut que les intelligences et les volontés humaines soient ainsi averties et dirigées.* »[485]

[481] Lettre du 30 août 1832, citée par Raymond Tronchot, T. III, p. 200
[482] François Guizot, Chambre des députés, jeudi 2 mai 1833, *op. cit.*
[483] cité par Jean-François Jacouty, *Éthique, histoire et politique chez Guizot*, Lille, Atelier reproduction des thèses, T. I, 1998, p. 75
[484] Ambroise Rendu, *Traité de morale*, Paris, Hachette, 1840, p. I
[485] Ambroise Rendu, *Traité de morale,* Paris, Hachette, 1840, p. I-II

Le souci éthique qui habite les discours ou circulaires officiels est tel qu'il va même jusqu'à effacer toute trace graphique de l'idée de droits. Dans le premier texte officiel relatif au projet de loi, l'exposé des motifs du 2 janvier 1833, Renouard parle par exemple de répandre « *de jour en jour davantage, dans tous les rangs de la population, le respect des lois, les sentiments honnêtes qui accompagnent toujours les idées justes, le goût du travail et l'intelligence des biens qu'il procure, la modération des désirs, et cet amour éclairé de l'ordre qui est aujourd'hui le seul dévouement des peuples.* »[486]

Guizot, dans sa *Lettre aux instituteurs*, demande à ces derniers de susciter chez les élèves « *la foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits* ». De même, lorsqu'il s'adresse aux recteurs dans une instruction de 1835, le ministre leur rappelle que « *l'instruction religieuse, comme la religion elle-même, ne peut avoir désormais d'autre dessein ni d'autre effet que de faire pénétrer dans toutes les classes de la population, et jusqu'au fond des âmes, ces instincts d'ordre, ces goûts honnêtes, ces habitudes de respect moral et de paix intérieure qui sont le gage le plus sûr de la tranquillité sociale comme de la dignité individuelle.* »[487]

Rapportée à sa filiation avec la législation scolaire antérieure, et notamment les projets de l'époque révolutionnaire (pour Condorcet, le premier but d'une instruction nationale est de « *rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi* »[488]) ou le projet de 1832 des députés Taillandier, Salverte, Laurence et Eschassériaux, qui prévoyait dans son article I un enseignement « *sur les droits et les devoirs sociaux et politiques* » (décembre 1832), la loi Guizot remplace le discours « positif », dans l'acception juridique du terme, par le discours éthique. Le devoir remplace le droit.

Si François Jacquet-Francillon interprète ce choix à l'aune de la priorité donnée à la doctrine chrétienne[489], voir pourtant dans cette prééminence éthique un strict retour à l'Ancien Régime irait à l'opposé de la pensée de Guizot. Entre temps, la philosophie kantienne était passée par là. Elle conférait à l'idée de devoir une modernité qu'elle n'avait pas, et qui lui permettait de se soustraire, en partie du moins, au dogme religieux. L'obéissance était désormais un acte volontaire, plus qu'une simple soumission. Guizot explique ainsi dans ses *Conseils de*

[486] *Ibid*, p. 23-24
[487] « Instruction du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'enseignement religieux des élèves appartenant à un cultre reconnu par l'État autre que celui de la religion catholique (12 novembre 1835) », *in* O. Gréard, *La législation de l'instruction primaire…*, *op. cit*. T. II, p. 213
[488] Marquis de Condorcet, « Rapport de projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique », 20 et 21 avril 1792, in *Œuvres de Condorcet*, T. VII, Paris, Firmin Didot, 1847, p. 449
[489] François Jacquet-Francillon, *Naissances de l'école du peuple*, *op. cit*. p. 258

morale que « *le but final de l'éducation n'est pas de soumettre les actions de l'enfant à certaines règles, mais d'assujettir la volonté de l'homme à certains devoirs. Et qu'était-ce donc que l'éducation qui ne maîtrisait les actions qu'en aliénant la volonté, qui donnait pour motif à la soumission la crainte du châtiment, et non le respect de la loi, et qui, ne présentant jamais qu'une peine à fuir, faisait de l'obéissance même un acte d'aversion*. »[490]

Pour mieux comprendre la primauté accordée à l'instruction morale et religieuse sur les autres matières scolaires dans le programme institutionnel, il faut rappeler d'une part que Guizot considérait que « *l'État et l'Église sont, en fait d'instruction populaire, les seules puissances efficaces* »[491], d'autre part que, si chez le doctrinaire et tant d'autres, la morale reste irriguée dans ses racines les plus profondes par une source religieuse, c'est parce qu'elle s'inscrit dans une théorie historique qui accorde au christianisme un rôle majeur dans l'histoire européenne. Le christianisme était de fait parfaitement compatible avec un gouvernement comme celui instauré par le régime de Juillet, idée loin d'être partagée depuis la Restauration. Guizot en fait un des piliers de la civilisation moderne, soulignant au passage son caractère progressiste, métamorphosé par l'union du spirituel et du rationnel, dont la conception est redevable à Stapfer.

La religion est donc appelée à participer au gouvernement des esprits, sans pour autant se réduire à une simple fonction sociale et politique, idée totalement absente d'ailleurs chez Guizot. Car si celui-ci déclare que « *de tous les moyens indirects de gouvernement, l'influence de la religion est sans contredit le plus nécessaire et le plus efficace* »[492], il n'en demeure pas moins que dans son esprit le religieux participe par essence de la formation de l'homme, il en constitue l'assise même :

« *Oui, la religion est un principe d'ordre social ; oui, la religion est une source féconde de beau et de sublime. Mais si le retour de l'esprit religieux ne se manifestait pas à d'autres symptômes, s'il n'avait pas d'autres effets, il faudrait porter à ceux-là peu de confiance, je dirai même peu de prix […] L'objet véritable, l'objet essentiel de la religion, c'est l'âme humaine ; non pas l'âme humaine en général, et d'une façon abstraite, mais l'âme de chaque homme, l'âme de tout être vivant et immortel. C'est indirectement que la religion procure la paix des sociétés […] Ce qu'elle veut directement, ce qu'il lui appartient en propre de chercher et d'accomplir, c'est la sanctification et le salut de l'âme. L'état intérieur et la*

[490] François Guizot, article cité, p. 80
[491] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit.*, p. 68
[492] *Revue des deux mondes*, T. XXXIX, 1869, p. 31

destinée éternelle de l'âme, c'est là la vraie préoccupation de la religion, c'est la religion même »[493]

C'est pourquoi l'État doit se saisir de cette influence, en la relayant par son action pédagogique, ce qui aura le double effet de susciter une réforme morale jugée indispensable tout en contribuant à la régénérescence même du christianisme. Le lien au politique se dessine donc de prime abord sur fond de prophylaxie, puisque la disciplinarisation des âmes a pour but la stabilité du régime et l'ordre social. Mais ce lien est transcendé par l'idée de perfectionnement, laissant découvrir la véritable aspiration du gouvernement, l'ordre moral.

Naturellement, cette double perspective place le sujet éthique à l'intérieur de relations de pouvoir et de savoir, dans lesquelles le paradigme pédagogique est soumis à des transformations de nature politique, à des types de domination comme les appelle Max Weber. Le projet scolaire de Guizot ne peut s'émanciper d'une sociologie de la domination, car comme le dit Guy Vincent, il s'agit bien d'*imposer* une forme scolaire, « *surdéterminée par l'inculcation idéologique* », et qui produit « *des effets de pouvoir.* »[494] Les méthodes d'éducation ne sont en fin de compte que des méthodes de gouvernement, en charge d'assurer une politique de l'esprit. Elles ambitionnent de conduire l'individu si ce n'est à une servitude volontaire, tout du moins à une soumission consentie à l'ordre établi.

Le pédagogique allait donc participer de ce grand mouvement consistant à « clore la Révolution », en rejetant une partie de son héritage, sans pour autant revenir strictement au modèle d'Ancien Régime, comme nous allons le voir maintenant.

4.3 Une loi d'éducation

La critique contemporaine a relevé avec insistance la prédominance chez Guizot d'un modèle politique fondé sur les devoirs, au détriment de celui des droits. Jean-François Jacouty, s'appuyant sur l'étude de l'ouvrage inédit du doctrinaire sur la philosophie politique, écrit que ce dernier « *va jusqu'à mettre en cause la notion même de « droits.* » »[495] Guizot y soutient en effet que « *la société repose sur l'idée de devoir et tend même constamment à ne reposer que sur cette idée.* »[496] De son côté, Faguet énonce, peut-être excessivement, que « *personne n'a*

[493] François Guizot, « Discours à la Société biblique protestante du 20 avril 1836 », *in Discours académiques*, Paris, Didier, 1861, p. 201
[494] Guy Vincent, *L'école primaire française*, *op. cit.*, p.263
[495] Jean-François Jacouty, *op. cit.*, p. 236
[496] cité par C.H. Pouthas, *Guizot pendant la Restauration*, Paris, Plon, 1923, p. 142

plus ignoré que Guizot la Déclaration des droits de l'homme » tandis que Lucien Jaume ajoute que « *quand il lui faut rendre compte de l'idée de droits de l'homme, il préfère y substituer la notion de devoirs.* »[497]

D'une façon plus globale, la critique met plus encore l'accent sur un point essentiel chez Guizot, à savoir le décalage que celui-ci opère dans sa référence à la philosophie morale kantienne, dont il était un grand admirateur. Aurelian Craiutu avance ainsi que Guizot se séparait de Kant « *sur plusieurs points non négligeables. Il s'opposait à l'autonomie de la volonté humaine […] et rejetait l'idée que la moralité puisse exister indépendamment de la religion. De plus, Guizot ne partageait pas la croyance du philosophe selon laquelle les êtres humains pouvaient établir pour eux-mêmes une loi morale qui ne transcende pas les frontières de la raison. Pour Guizot, la raison humaine n'était pas une mesure infaillible et ne pourrait jamais devenir une source du droit. »*[498] Car d'après le doctrinaire *« la volonté ne confère aucun droit, aucun pouvoir légitime. Il faut reconnaître à chaque homme le droit qui lui appartient en effet, de n'obéir qu'à la raison, au lieu de lui attribuer le droit, qu'il n'a point, de n'obéir qu'à sa volonté.* »[499]

On s'en doute, la conception singulière de Guizot a pénétré de plain-pied le terrain scolaire. Lucien Jaume, une nouvelle fois, rappelle que dans tous ses écrits consacrés à l'enseignement, « *jamais l'idée d'une formation à l'autonomie, d'un développement du jugement, n'est envisagé. Au contraire, elle est expressément condamnée comme source d'un orgueil populaire qui ne pourrait qu'engendrer les révolutions. L'école n'est pas émancipatrice mais socialisatrice.* » L'historien mesure les conséquences de cette position : « *Le gouvernement de la vérité n'est pas un gouvernement d'encouragement à la recherche de la vérité : le partage entre ceux qui savent et ceux qui doivent recevoir d'en haut est aussi tranché dans la conception de l'enseignement que dans la théorie du gouvernement représentatif.* »[500]

Charles-Hyppolyte Pouthas, historien normand qui a consacré de nombreux travaux à l'œuvre du doctrinaire, résume pleinement le décalage opéré par cette pensée: « *Guizot a déplacé la*

[497] Lucien Jaume, *L'individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*, Paris, Fayard, 1997, p. 512 et 122-123
[498] Aurelian Craiutu, *Le centre introuvable. La pensée politique des doctrinaires sous la Restauration*, Paris, Plon, 2006, p. 128
[499] « Du pouvoir et de la liberté », Chapitre XX, *in Philosophie politique*, Paris, Hachette, 1985, p. 319
[500] Lucien Jaume, *op. cit.*., p. 147

base de la philosophie politique, du domaine des droits de la volonté, sur celui des devoirs. »[501]

Au vu de la singularité du positionnement intellectuel de Guizot sur l'idée des devoirs, amplement partagé par ses collaborateurs du ministère, la question de l'autonomie intellectuelle et morale du futur individu, dont l'école aurait traditionnellement la charge, mérite donc d'être posée. Pour tenter d'y apporter quelques éléments de réponse, un rapprochement avec la philosophie cousinienne s'impose car celle-ci a exercé sur la théorie politique de Guizot, et notamment sur l'idée de souveraineté de la raison, une influence importante.

Le chef de file de l'éclectisme s'opposait, comme son collègue du ministère de l'Instruction publique, à toute conception philosophique susceptible d'octroyer à chaque sujet la capacité de se prescrire lui-même la loi morale. L'individu devait au contraire être assujetti à la « *raison impersonnelle* » car « *toute raison individuelle est faillible, elle n'a pas droit à une obéissance absolue, quoiqu'elle ordonne ; elle n'a donc point à réclamer le souverain pouvoir.* »[502] La vraie raison, elle, « *descend de Dieu et s'incline vers l'homme* ». Elle « *est donc à la lettre une révélation, une révélation nécessaire et universelle, qui n'a manqué à aucun homme et a éclairé tout homme à sa venue en ce monde.* »[503] La raison divine étant la seule réputée « *absolue et infaillible* », la raison humaine ne peut se contenter que d'y participer, sans pouvoir accéder à la Vérité. « *Chaque intelligence participe de la raison, mais nulle n'est la raison elle-même, la raison absolue* », termine Cousin.[504]

Dans sa conception, la liberté de l'homme est toujours soumise à un principe qui lui est supérieur, la Raison impersonnelle, d'origine divine. C'est pourquoi Lucien Jaume, une nouvelle fois, affirme que « *le trait le plus frappant du spiritualisme issu de Cousin est son souci d'affirmer un sujet moral qui ne puisse jouir d'aucune indépendance ni même de*

[501] Charles-Hyppolyte Pouthas, *op. cit*, p. 319
[502] Victor Cousin, *Cours d'histoire de la philosophie morale au dix-huitième siècle*, Paris, Ladrange, 1839, p. 300-301.
[503] préface de Cousin aux *Fragments philosophiques*, 3ème édition, t. I, Paris, 1838, p. 78
[504] Victor Cousin, *Cours d'histoire de la philosophie morale au dix-huitième siècle*, Paris, Ladrange, 1839, pp. 444 et 447

l'autonomie au sens kantien. »[505] Interprétation confirmée par Tristan Pouthier, selon lequel effectivement « *il n'y a donc là aucune « autonomie » au sens de Kant.* »[506]

Guizot, tout comme Cousin, ont donc privilégié une conception hétéronome du devoir, conjugaison de la philosophie kantienne et de la tradition chrétienne, pour restaurer les bases morales de la société. La liberté de l'individu ne disparaît pas pour autant, elle est dorénavant une éthique qui se loge dans le devoir. Les deux notions, liberté et devoir, ne sont plus sémantiquement opposées puisque le devoir rend libre : « *la liberté s'annonce d'abord en nous par la loi morale* », soutien Kant[507]. Les retombées d'une telle doctrine dans le domaine scolaire méritent d'être évaluées: la loi Guizot doit être appréhendée prioritairement comme une loi d'éducation.

Bien entendu, l'instruction ne disparaît pas, mais elle n'est perçue que comme moyen d'éducation, dans une relation finalement ancillaire : « *je reconnais,* affirme Cousin en 1844, *que la grande affaire est ici l'éducation. Je prétends même que c'est en vue de l'éducation surtout qu'a été fondée l'Université, et si elle ne donne point l'éducation, je veux dire l'éducation convenable, elle ne remplit pas sa mission. Mais en même temps […] je soutiens […] que partout où il y a une instruction véritablement saine et forte, il y a déjà un grand fonds d'éducation*. »[508]

Charles Renouard, le rapporteur de la commission chargée de l'examen du projet de la loi scolaire, donnait lui aussi très clairement la priorité à l'éducatif sur l'instructif, puisqu'il qualifiait la nouvelle législation scolaire de « *loi d'éducation* » : « *nous ne devons pas oublier que c'est une loi d'éducation que nous nous occupons* » assena-t-il.[509]

Cette éducation dont parle Cousin s'incarne avant tout, comme nous venons de le voir, dans la morale religieuse, plus précisément chrétienne. Car même s'il considère que l'Église est vaincue, comme il l'annonce dans son *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans*

[505] *Op. cit.*, p. 460
[506] Tristan Pouthier, « Le droit naturel des « Eclectiques » et la doctrine publiciste des libertés sous la Monarchie de Juillet », *in* Colloque *« Des droits fondamentaux à l'obsession sécuritaire : mutation ou crépuscule des libertés publiques ? »*, *Jus Politicum*, vol. 3, 2011, p. 4
[507] Emmanuel Kant, *Opus postunum. Années 1796-1803*, s/d. Ingeborg Schüssler, Paris, Vrin, 2001, p. 165
[508] Charles Renouard, « Recueil de la discussion de la loi sur l'instruction secondaire à la Chambre », Séance du 24 avril 1844, Paris, Dupont, 1844, p.176
[509] « Extrait du Rapport fait à la Chambre des députés, dans sa séance du 4 mars 1833, au nom de la Commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'instruction primaire, par M. Renouard », *Bulletin de la société pour l'instruction primaire*, Tome V, Paris, Année 1833, Mars, n°51, p. 86

quelques pays de l'Allemagne…, la morale religieuse demeure le seul chemin menant à la Vérité pour les classes populaires. Écoutons Cousin :

« *il faut s'attacher surtout aux connaissances morales qui importent davantage, puisque c'est surtout l'âme et l'esprit des enfans qu'un véritable maître doit former. Ce sont les bases de la vie morale qu'il faut asseoir dans l'âme de nos jeunes maîtres, et pour cela, il faut mettre au premier rang dans l'enseignement des écoles normales de l'instruction religieuse, c'est-*à-*dire, pour parler nettement, l'instruction chrétienne*. »[510]

Il faut dire que pour Cousin, le christianisme n'était rien d'autre que la philosophie du peuple : « *la philosophie est dans les masses sous la forme naïve, profonde, et admirable de la religion et du culte* », ou encore « *le christianisme peut être considéré comme la philosophie de la jeunesse*. »[511] Plus largement, c'est l'ensemble de l'école éclectique qui partageait cette conviction : « *La religion, c'est la philosophie qui se baisse pour prendre les enfants* », écrivait le disciple de Cousin, Jouffroy.[512] La philosophie, la vraie, elle, ne peut pas se substituer au christianisme, car, informe Cousin, « *il n'y a de morale pour les trois quarts des hommes que dans la religion*. »[513] Laurence Loeffel explique ainsi que l'éclectisme participe d'un *« réinvestissement du religieux »* et d'une « nouvelle anthropologie », double mouvement propre aux premières décennies du siècle : *« dans son versant religieux, comme dans son versant métaphysique, le spiritualisme ici participe d'une dynamique de découverte ou de redécouverte de l'intériorité. C'est au plus profond de soi, dans le cœur ou dans le moi qu'est à chercher la source de ce qui est immuable et universel. »*[514]

Cousin place en fait l'ensemble des enfants des classes populaires sous un temps religieux. L'enfance est en effet enfermée dans un réseau d'influences morales qui, idéalement, doit partir de la famille, puis être relayée par l'institution scolaire, dont la mission consiste à imprimer la conscience religieuse des élèves dès la prime enfance, pour, enfin, être achevée par l'Église. « *L'école n'est pas l'église ; mais elle y prépare et y conduit ; quelquefois même elle en tient lieu* », soutient-il.[515] Cousin estimait que les pratiques extérieures du culte ne suffisaient pas à l'éducation morale et religieuse de la jeunesse, et qu'il fallait nécessairement

[510] Victor Cousin, *op. cit*., pp. 392 et 394
[511] Victor Cousin. *De l'instruction publique en Hollande.* Bruxelles. 1838, p. 114
[512] *Le cahier vert*, cité par Paul Bénichou, *Le sacre de l'écrivain*, Paris, Gallimard, 1996, p. 256
[513] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction….,* p. 2
[514] Loeffel Laurence, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIX[e] siècle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2/2008 (Vol. 41), p. 25-43
[515] Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, t. I, Bruxelles, Société belge de librairie, 1838, p. 91

que l'école inscrive au programme institutionnel cet enseignement.[516] L'inculcation des devoirs religieux et leur surveillance relevaient des missions de l'État telles que la Charte les avait arrêtées en 1830. Tout citoyen ayant droit à une éducation morale et religieuse, l'État se devait d'ouvrir ses écoles aux enfants, et de les retenir « *jusqu'à ce qu'ils sachent ce que c'est que Dieu, l'âme et le devoir ; car la vie humaine sans ces trois mots n'est qu'une douloureuse énigme* »[517] scande le philosophe. Mais plus qu'une succession d'étapes chronologiques, c'est au contraire une sédimentation progressive qu'il appelle de ses vœux : les trois moments sont appelés à se rencontrer temporellement pour consolider l'éducation morale de l'enfant.

Pour l'instruction de cette formation morale et religieuse des élèves, Victor Cousin s'arrime ouvertement à la pensée kantienne, qui, comme vu précédemment, en recommande l'enseignement dès le plus jeune âge. Cousin affirme en 1833 que « *je pense, avec Kant, que les enfans sont plus susceptibles qu'on ne le croît de comprendre les principes de la morale dans toute leur vérité, c'est-à-dire dans toute leur gravité, quand on sait leur bien exposer.* »[518]

D'une manière plus générale, lorsqu'il traite d'éducation, qui plus est d'éducation nationale, c'est encore de Kant que se revendique le philosophe français. Victor Cousin se réclame de l'héritage allemand dans la mesure où le philosophe de Königsberg proposait un modèle scolaire ascétique en totale opposition, selon lui, à la pédagogie de la fin du XVIII[e] siècle, à visée utilitariste :

« *C'a été presque un précepte en France, vers la fin du siècle dernier, qu'au lieu d'ordonner de suivre le devoir, il faut insinuer le goût dans l'âme au moyen d'ouvrages agréables. Kant s'élève contre cette méthode, aussi bien que contre les éducations du sentiment qui substituent au principe du devoir celui du plaisir et prétendent mener, par des sentiers semés de fleurs, à la pratique difficile de la vertu. C'est là, qu'on me permette de le dire, puisque Kant m'amène sur ce sujet, c'est là ce qui élèvera éternellement l'éducation publique au-dessus de l'éducation privée […] Au contraire, il faut leur inculquer le sentiment du devoir en les*

[516] « *je ne crois pas que les pratiques extérieures du culte, fussent-elles même régulièrement suivies, suffisent à l'éducation morale et religieuse de la jeunesse, et que ces exercices, sans un enseignement qui les soutienne et les explique, sont plus dangereux qu'utiles dans un certain développement de l'esprit. Je veux un enseignement moral et religieux très général et sans acception d'aucune communion dans les écoles primaires, comme base commune de l'enseignement religieux positif que les différents cultes donneront dans l'église, le temple ou la synagogue.* », *ibid*, p. 115

[517] Victor Cousin, *Cours d'histoire de la philosophie morale*, in Œuvres de Victor Cousin, T.II, Bruxelles, Société belge de librairie, 1841, p. 449

[518] « Opinions de M. Cousin sur les livres pour l'enfance », *Revue européenne*, Tome V, n°XVII, Paris, Paulin, 1832 N° 34, 24 avril 1833, p. 272

soumettant de bonne heure à des règles constantes. C'est là ce qui se pratique dans l'éducation publique où tous sont sous l'empire d'une règle fixe et la même pour tous, qui ne fléchit ni devant la prière d'une mère, ni devant le crédit d'un père, et qui commande à la fois aux maîtres et aux élèves. Kant entre à cet égard dans ces considérations où il serait trop long de le suivre, mais que je recommande à tous ceux qui s'occupent de la plus belle et de la plus grave de toutes les sciences, celle de l'éducation des hommes. »[519]

Cousin se garde bien cependant d'aller jusqu'à la séparation des deux entités morales et religieuses, comme a pu le faire le philosophe de Königsberg. Car si le but de l'éducation reste la formation du caractère moral, fondement de l'homme vertueux, la vertu est tout simplement pour Cousin, « *quand il s'agit du grand nombre, la religion*. »[520] C'est donc un Kant en accord avec le Concordat que convoque Cousin, un Kant pourvoyeur d'une morale religieuse qui accourt au chevet d'une France marquée, au lendemain de la Révolution de 1789, par un immoralisme jugé endémique. Jean Bonnet rappelle à cet égard que « *ce sera, tout au long du XIX^e^ siècle, une raison de la popularité de Kant dans notre pays : les Français apprécieront, en général, moins le Kant destructeur d'illusions métaphysiques que les « impulsions morales positives de sa philosophie. C'est, dans la longue histoire du kantisme français, la contribution la plus durablement influente de notre médiateur, sans doute parce qu'elle répondait au besoin d'ordre de la société postrévolutionnaire*. » »[521]

Cousin opère donc, à l'image de Guizot, une relecture de la philosophe kantienne et définit de nouveaux rapports entre la morale et la religion. État et Église retrouvent par la médiation de l'instruction morale et religieuse une cohabitation pacifiée après les premières années difficiles qui ont suivi la révolution de Juillet. Là où Kant entendait bâtir une nouvelle éthique sur les principes purs de la raison autonome, Cousin juge la finalité inadaptée au peuple : la religion « *s'adresse à l'âme tout entière* » écrit-il à Guizot en 1866, alors que la philosophie « *ne s'adresse qu'à la raison* »[522], c'est-à-dire, comme l'écrit Patrice Vermeren, « *l'une légiférant sur le cœur humain, l'autre sur l'intelligence*. »[523] Le peuple doit donc se contenter de la seule croyance puisqu'il ne peut avoir accès à la raison.

---

[519] *Cours d'histoire de la philosophie moderne pendant les années 1816 et 1817*, Paris, Ladrange, 1841, pp. 517-518

[520] Victor Cousin, *Rapport sur l'état…, op. cit.*, p. 395

[521] Jean Bonnet, *Kant instituteur de la République (1795-1804), Genèse et formes du kantisme dans la construction de la synthèse républicaine*, Thèse de doctorat de l'Ecole pratique des hautes études, 2006, p. 29

[522] Article de Guizot « Le christianisme et la morale », in *Méditations sur la religion chrétienne dans ses rapports avec l'état actuel des sociétés et des esprits*, Paris, Michel Lévy Frères, t. III, 1868, p. 92

[523] Patrice Vermeren, *op. cit.*, p. 119

Au tout début du XX[e] siècle, Félix Pécaut portera un regard extrêmement critique sur ce programme moral et religieux destiné aux couches populaires. Il accusera violemment les penseurs de la monarchie de Juillet d'avoir fait le lit de la loi Falloux et d'avoir assuré le triomphe du clergé sous le Second Empire : « *une partie au moins des classes éclairées, et, à leur tête, des philosophes comptés parmi les meilleurs, s'étaient d'avance démis de leur fonction principale, celle de présider à l'éducation morale du peuple en le nourrissant du même pain spirituel dont ils se nourrissaient eux-mêmes.* »[524]

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

De façon certaine il existe depuis la Restauration une volonté largement partagée de rénovation de l'enseignement primaire, jugé inadapté et fossilisé dans des principes archaïques. Cette ambition régénératrice a profité à la fois du « moment Rousseau », d'un mouvement de fond pédagogique européen, mais aussi d'une pensée philanthropique qui a essaimé en France autour de ces années. A ce titre, la loi Guizot, ou plutôt la littérature législative et pédagogique qui a accompagné sa mise en place, peut être perçue sous l'angle de la modernité éducative, plus précisément comme un début de dépassement de l'Ancien Régime scolaire. Bien entendu, la question est à relier à celle, plus générale, de la sortie de la société française du XIX[e] siècle de l'Ancien Régime, question dominante de ce siècle comme nous le rappelle Antoine Prost qui y perçoit « *le conflit entre l'Ancien Régime et ce qu'on appelait alors la société « moderne » ou « civile »*. »[525] Et si les historiens établissent, à l'image des mutations de l'école, qu'il existe une nouvelle culture émergente, il n'en reste pas moins que celle-ci reste marquée par une sensibilité d'Ancien Régime, « *dont on peut sentir les effets jusqu'à la fin des années 1840* » selon Jean-Claude Yon.[526]

Une approche « dynamique » permet néanmoins de montrer que l'école de Guizot s'organise dorénavant dans un espace qui lui est propre, structuré par des règlements et un système de valeurs spécifiques. On peut à cet égard, pour qualifier le nouveau « lieu » de l'école, employer le concept d'« hétérotopie » forgé par Foucault, c'est-à-dire un lieu qui fabrique son propre temps et son propre espace, un lieu en dehors du bruit de la société, qui possède une

[524] Félix Pécaut, *L'éducation publique et la vie nationale*, Paris, Hachette, 2ème édition, 1902, p. 191
[525] Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 97
[526] Jean-Claude Yon, *Histoire culturelle de la France au XIX[e] siècle*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 12

dimension quasi-sacrée, un territoire enfin avec une intimité qui lui est particulière. Reste que cette représentation de l'école était en construction et qu'elle référait davantage à un imaginaire. Comme l'écrit Gilles Rouet, la monarchie de Juillet peut être effectivement considérée comme un moment charnière dans l'histoire de l'école, un « *temps unificateur de formes, idéalisées ou réalisées* », où l'école est d'une certaine façon inventée, « *en pratique et en théorie.* »[527]

Or, il ne faut pas se méprendre sur le sens à donner à cette évolution de la forme scolaire : il ne s'agissait pas de renforcer les droits des individus, de les armer d'une autonomie morale émancipatrice, de les doter d'un nouveau capital politique, ce qui aurait signifier que le poids des traditions, religieuses notamment, se serait affaibli, et que ce serait produit une perte des certitudes, deux conditions nécessaires à l'apparition de l'autonomie selon Philippe Foray [528]. Tout au contraire, l'école se mettait au service d'une éthique conservatrice, régulatrice des pulsions et des affects, dont les traits communs avec la catéchèse chrétienne étaient manifestes.

Un mot sémantiquement chargé condensera ce programme d'orthopédie morale, les devoirs, qui devront être prioritairement entendus comme politiques et « devoirs envers Dieu ». C'est pour cette raison que Jean Baubérot affirme que la loi Guizot ne dépasse pas un premier seuil de laïcisation.[529] Certes la religion n'avait plus le monopole de l'instruction religieuse puisqu'une partie conséquente de cette éducation revenait à l'instituteur, d'ailleurs souvent qualifié de « *prêtre civil* », comme le fait, par exemple la *Revue du progrès social* un an après le vote de la loi.[530] Mais elle intéresse les élites françaises en ces temps de déclin du sacré dans la mesure où elle continue de placer le divin au cœur de l'humain, ou pour reprendre les mots de Kant consignés dans *La religion dans les limites de la simple raison*, la croyance ecclésiastique ne peut intéresser comme moralité que si « *elle ne pousse à l'accomplissement de tous les devoirs humains en tant que commandements de Dieu.* »[531]

En conclusion, la loi Guizot marque une étape importante dans l'évolution de la forme scolaire. Elle dessine les contours de l'école contemporaine, à la fois dans ses contenus, son organisation, ses méthodes ou encore son administration. Or, d'autres organisations scolaires

[527] Gilles Rouet, *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993, pp. 10 et 7
[528] Philippe Foray, *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF, 2016
[529] Jean Baubérot, *La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours*, Genève, Labor et Fides, 1990, p. 45
[530] *« c'est en revêtant ce caractère de prêtre civil que l'instituteur se rendra utile et respectable aux yeux des adultes qui auraient peut-être honte de venir lui demander l'enseignement primaire », Revue de progrès social. Politique, philosophique et littéraire, année 1834*, T.I, Paris, p. 667
[531] Emmanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, Paris, Ladrange, 1841, p. 186

existaient ailleurs en Europe. Et deux d'entre elles vont particulièrement intéresser les administrateurs de l'école de Louis-Philippe : la première, en Suisse et la seconde en l'Allemagne, en Prusse plus précisément. Au-delà d'un simple intérêt, ces administrateurs vont tout bonnement y puiser des directions et des pratiques, et les appliquer à la France après avoir opéré un travail de « traduction » et de réinterprétation. L'Europe s'est donc invitée très tôt à la table du système éducatif français, donnant à la question éducative une dimension transculturelle propre, à dire vrai, aux organisations scolaires qui se mettaient alors en place.

TROISIÈME PARTIE:

UNE LOI AU CARREFOUR DE L'EUROPE PÉDAGOGIQUE

Encore prise dans son idéalité, la nouvelle organisation scolaire qui émerge avec la loi Guizot allait profiter de l'exaltation pédagogique qui animait l'Europe depuis au moins la seconde moitié du XVIII^{e} siècle. En recherche de règlements pour son système d'instruction, la France allait naturellement se tourner vers ses pays voisins dans lesquels des préoccupations identiques étaient à l'œuvre. De ces échanges transnationaux, constitutifs d'une Europe scolaire avant la lettre, deux déclinaisons nationales allaient retenir tout particulièrement l'attention des élites françaises : le Projet sur l'instruction primaire en Suisse de 1798, et la « loi » prussienne de 1819.

A la toute fin du XVIII^{e} siècle, le ministre Stapfer avait déployé d'intenses efforts pour répandre l'instruction élémentaire dans les cantons helvétiques. Convoquant des principes éducatifs modernes puisés dans les théories pédagogiques de Pestalozzi et du Père Girard, le pasteur s'appuya sur une stratégie singulière pour tenter de faire appliquer sa loi et qu'il synthétisera dans un ouvrage dans lequel Guizot allait abondamment puiser, les *Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués* (1799).

A cette première nourriture étrangère, il conviendra d'en ajouter une seconde, celle-ci ouvertement affirmée, en provenance de l'Allemagne, et plus particulièrement de la Prusse donc, que Victor Cousin a développée à travers son *Rapport sur l'état de l'instruction primaire dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse* (1833).

Les deux sources étrangères convoquées symboliseront en tout cas la tension entre modernité et tradition qui traverse la loi Guizot et que nous avons identifiée dans la deuxième partie de notre thèse. Elle explique que des processus de retraduction, de « resémantisation »[532] des contenus novateurs et organisationnels offerts par les deux pays limitrophes accompagnent nécessairement la translation. En conséquence, l'emprunt pourra parfois détourner de leur orientation originelle des savoirs importés, comme ce sera le cas, de façon très marquée, pour les *Bürgerschulen*, les écoles bourgeoises allemandes.

[532] Michel Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999

De toute évidence, ce double régime d'influence donne chair aux propos écrits en 1869 par l'Académie des Sciences morales et politiques, selon lesquels « *chaque fois que la France s'est préoccupée de développer ou d'améliorer son système d'instruction publique, elle a penché ses regards sur les pays voisins ; elle a voulu voir ce qu'on y faisait et savoir si elle n'y trouverait pas des modèles à suivre ou au moins des exemples à étudier*. »[533] La loi du 28 juin est aussi l'illustration d'une « *construction collective de la pédagogie occidentale* »[534] à un niveau européen, fait qui trouve une de ses explications principales dans la construction politique des grandes nations modernes, dans lesquelles l'école va servir de medium culturel.

Chapitre 1: Une autre organisation scolaire modélisante : le projet suisse de Stapfer

1.1 Le témoignage de Charles-Hippolyte Pouthas et d'Alexandre Daguet

Guizot s'intéressa très tôt, on le sait, à l'éducation et exposa même ses idées en la matière à travers de nombreux articles publiés dans les *Annales d'éducation*, qu'il fonda avec sa femme Pauline de Meulan. Les *Annales* parurent du 15 avril 1811 au 15 mars 1814, pour un total de trente-six numéros, dans lesquels Guizot prit la plume à 32 reprises pour rédiger articles ou recensions d'ouvrages pédagogiques. Les *Annales* bénéficiaient d'une forte coloration européenne, et étaient « *largement inspirées de la Suisse* », comme le note Jean-François Jacouty[535], même si elles étaient aussi orientées vers la pédagogie allemande, et dans une mesure un peu moindre, anglaise. Guizot invitait de nombreux collaborateurs étrangers à y exposer les différents systèmes d'instruction élémentaire en œuvre sur le Vieux Continent. Cet écho européen était censé souligner, par contraste, les lacunes dont souffrait la France. On estimait que celle-ci gagnerait à s'ouvrir aux influences extérieures afin d'établir sur son propre sol une éducation publique dont l'objectif était clairement affiché dès les *Annales*.

A cet égard, il nous a semblé intéressant d'interroger plus profondément cette « européanisation » précoce de la pensée scolaire de Guizot, en regardant plus précisément du côté de la Suisse où, jeune homme, il a passé plusieurs années. Nous allons voir que ce séjour

[533] « Rapport sur l'enseignement secondaire en Angleterre et en Ecosse par MM Demageot et Montucci (recension) », in *Séance et travaux de l'Académie des Sciences morales et politiques,* 28e année, Tome XVIII, Paris, 1869, p.73

[534] Alexandre Fontaine, « Une revue à l'affût du monde ? *L'Éducateur* comme relais des transferts et métissages pédagogiques en Suisse romande (1865-1890) », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36 (1), 2014

[535] Jean-François Jacouty, *Éthique, histoire et politique chez Guizot : genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la révolution de Juillet*, op. cit., p. 33

au-delà des Alpes sera déterminant dans sa direction intellectuelle et morale. Guizot allait notamment rencontrer quelques années plus tard, au début des années 1800, l'un des personnages helvétiques les plus importants de l'époque, celui avec lequel il entretiendra une relation filiale, Philipp Albert Stapfer. Guizot hérita d'ailleurs de la même mission que ce-dernier, la mise en place de l'instruction primaire dans son pays, et il est indiscutable qu'il reçut de la bouche de son ami conseils et orientations pour réaliser sa loi de 1833.

En effet, Stapfer, alors ministre des arts et sciences, fut chargé par le gouvernement de relever le niveau général de l'enseignement helvétique en 1798 et de mettre en place l'instruction primaire dans l'ensemble des cantons. Le projet était clairement politique : la République suisse proclamée la même année avait pour dessein de remplacer l'ancienne Confédération morcelée et disparate en une nation une et indivisible. Pour faire naître et affermir ce sentiment national, on prit exemple sur les tentatives éducatives françaises qui suivirent la Révolution de 1789. La nouvelle loi scolaire était annonciatrice d'un grand bouleversement idéologique : l'instruction ne pouvait plus demeurer aux seules mains des cantons et des localités, ni non plus rester sous la coupe de l'Église. L'instruction devait devenir, selon la formule consacrée, une affaire d'État.

Malgré les efforts déployés par le ministre, aucune législation scolaire ne vit jamais le jour, puisqu' après avoir été vidé d'une grande partie de son contenu par le Directoire, le projet de loi modifié ne fut pas appliqué en raison de son coût, de l'opposition du clergé et d'une conjoncture politique défavorable. Il n'en reste pas moins que dans cette entreprise, l'échec fut loin d'être total. Comme l'écrit Pouthas, les créations de Stapfer « *sont à la base de toutes les réformes pédagogiques du temps. Deux traits les caractérisent essentiellement : le désir de rajeunir les méthodes d'enseignement et, à la différence de l'œuvre française du Consulat et de l'Empire, l'importance donnée à l'école primaire dont le relèvement lui paraissait l'œuvre urgente et fondamentale.* »[536]

Nous allons voir que les idées de Stapfer furent une source d'inspiration pour Guizot quelques trente années plus tard. Déjà, au début du XX^{è} siècle, Pouthas était convaincu de l'apport législatif helvétique sur le texte français : « *l'œuvre de Guizot relaiera la sienne : je ne doute point que la loi de 1833 n'ait sa première origine dans l'exemple et la conversation de Stapfer. Il est probable,* ajoute l'historien*, qu'il tient de lui l'idée de fondation des Écoles normales d'instituteurs, des conseils de surveillance, des bibliothèques scolaires, des écoles*

[536] Charles-Hippolyte Pouthas, *La jeunesse de Guizot*, Paris, Félix Alcan, 1936, p. 177

professionnelles.»[537] Plus récemment, Jean-François Jacouty rappelait que « *la grande loi sur l'enseignement primaire de Stapfer […] a influencé Guizot.* »[538]

Du côté suisse, la conviction d'un emprunt de Guizot au projet Stapfer est relayée par le pédagogue suisse Alexandre Daguet qui, en 1871, avançait déjà les mêmes certitudes : « *La révolution de 1830 eut une action très heureuse sur l'instruction publique en France. La loi du 28 juin sera l'éternel honneur du ministère de M. Guizot, qui se souvint alors (plus qu'il ne l'a fait dans ses Mémoires), de ses entretiens avec son ancien patron et ami, Albert Stapfer, l'ancien ministre de la République helvétique, et fixé à Paris, depuis 1800.* »[539] Preuve du haut degré de conviction de Daguet sur la question, il réitéra à deux autres reprises des propos équivalents, une première fois en 1882 : *« ce ministre remarquable avait été secondé par des hommes comme Cousin, et Guizot (pour moi cela ne fait aucun doute) se souvint de ses entretiens avec Albert Stapfer […] La France serait ainsi plus redevable à la Suisse qu'elle ne le pense* »[540], puis une seconde en 1884 : « *Ce ne serait même pas aller trop loin, je crois, de dire que c'est dans les entretiens de Guizot avec l'homme d'État et philosophe qui avait tant fait et voulu faire pour l'éducation populaire en Suisse, qu'il faut chercher la première idée de cette loi sur l'instruction publique en France, qui fait le principal et impérissable honneur du ministre préféré de Louis-Philippe.* »[541]

Si aucune pièce officielle ne vient valider l'hypothèse suisse[542], en revanche, la navigation intertextuelle entre la Suisse et la France permettra de mettre en lumière, sans aucun doute possible, la teneur de l'emprunt. Mais contrairement à ce que pensent Pouthas, Daguet et Jacouty, s'il existe une « saillance intertextuelle » entre l'œuvre scolaire de Stapfer et celle de Guizot, celle-ci n'apparaît pas directement dans la loi du 28 juin, mais dans le *Statut sur les*

---

[537] Charles-Hippolyte Pouthas, *ibid.*

[538] Jean-François *Jacouty*, « Pierre-Yves Kirschleger, *La religion de Guizot*, Genève, Labor et Fides, 1999, 269 p. », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 20/21 | 2000, mis en ligne le 20 juin 2005, URL : http://rh19.revues.org/228

[539] Alexandre Daguet, « Coup d'œil sur l'histoire de la pédagogie depuis les temps anciens jusqu'à nos jours », *L'éducateur*, n°4, 15 février 1871, p. 53

[540] Alexandre Daguet, Recension du livre « Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire de Paul Rousselot », *L'éducateur*, n°1, 1er janvier 1882

[541] Alexandre Daguet, « Biographie des éducateurs suisses. Albert Stapfer », *L'éducateur*, n° 19, 1884, p. 291

[542] Les seules traces « visibles » d'échanges autour de la loi Guizot sont perceptibles dans une lettre de Stapfer à Laharpe, qui démontre l'intérêt du premier nommé pour la législation scolaire française : « *Mr Guizot avait fait quelque bien surtout par l'établissement de ses inspecteurs ; mais au lieu d'en nommer un par département, il en faudrait dans tous les arrondissements. Je le lui ai dit il y a quelques jours, et comme il m'opposait le budget, je lui ai cité le canton de Berne qui a donné 500,000 francs suisses l'année dernière au département d'éducation […] c'était un ministre éclairé et actif qui mettait son amour-propre à relever les écoles et à tirer les masses de leurs déplorables ténèbres.* » Lettre de Stapfer à Laharpe, Paris, 28 avril 1836, *in* Rudolf Luginbühl, *Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel*, T.II, Basel, 1891, p.469

écoles primaires élémentaires communales d'avril 1834, texte qui tente d'uniformiser pour la première fois en France une organisation pédagogique nationale. Nous l'avons vu précédemment, Guizot contribua peu à l'écriture de la loi qui porte son nom, en raison de son activité politique et d'un état de santé précaire. En revanche, le *Statut* révèle de notre point de vue sa véritable pensée scolaire et symbolise, sur le plan pédagogique, sa contribution propre, sa touche personnelle à la mise en place de la loi de 1833.

Guizot marchait donc une fois de plus sur les traces de son ancien protecteur Stapfer. Le pasteur suisse était en effet habité d'intentions scolaires pour la France. Dès 1802, on peut s'enquérir de son souhait de constituer sur le sol français un véritable enseignement primaire :

« *J'ai reçu une lettre du citoyen Adrien-Lezay […] Il a envoyé au conseiller d'Etat, chargé de l'instruction publique, un tableau de l'institut du citoyen Pestalozzi, en l'invitant pressamment à y envoyer des instituteurs qui puissent s'y former et rapporter en France l'excellente méthode de notre illustre citoyen. Ce serait bien honorable pour nous, si nous étions destinés à réformer l'enseignement élémentaire d'un vaste empire tel que la France, où les grands esprits se sont jusqu'ici vainement tourmentés pour rendre la première instruction expéditive, populaire et instrumentale…* »[543]

1.2 Guizot et la Suisse

Il convient, avant toute chose, de ne pas oublier le lien intime qui unit l'instruction et la Suisse dans la famille Guizot. A la mort de son mari, guillotiné sous la Révolution, la mère de Guizot avait décidé de traverser les Alpes pour trouver la meilleure instruction possible pour ses enfants. Le jeune homme y restera plusieurs années, jusqu'à ce que sa mère, à nouveau, décide de l'envoyer à Paris en septembre 1805 pour y suivre des cours de droit à la Faculté de Paris. Mais Guizot, plus attiré par l'étude des Lettres, s'y ennuie fermement. Ce fut finalement une chance pour lui, car sa sensibilité lettrée lui permit de rencontrer Philipp Albert Stapfer, figure incontournable dans le domaine politique, littéraire, culturel et religieux pendant au moins les quatre premières décennies du XIX^{e} siècle. Stapfer fut ainsi l'un des signataires de l'acte de médiation qui régit les relations entre la France et la Suisse jusqu'au Congrès de Vienne, en 1815.

[543] « Le ministre plénipotentiaire de la République helvétique près la République française au citoyen Muller-Friedberg, secrétaire d'État, Paris, 13 juillet 1802 », *in Bonaparte, Talleyrand et Stapfer, 1800-1803*, Zurich, Orell, Fussli et Co., 1869, p. 163

Très vite, celui-ci l'engage, de l'automne 1807 à l'hiver 1810, comme précepteur de ses deux fils, Charles né en 1799, et Albert né en 1802, dans sa résidence du Bel-Air près de Montfort-l'Amaury. Il est fort probable que l'intérêt de Guizot pour les questions éducatives remonte à cette première expérience pédagogique. L'ancien ministre suisse avait décidé d'instruire ses enfants en s'appuyant sur les penseurs suisses, ce qui conduit par conséquent Guizot à étudier et à s'approprier des modes d'enseignement bien précis, ouverts aux influences des méthodes nouvelles, comme le confirme Stapfer dans une lettre à La Harpe de 1811 : « *Je tourmente mon petit Charles dont les progrès se tiennent dans l'ornière d'une heureuse médiocrité, malgré l'essai d'une réunion 1) de la méthode de notre bon Pestalozzi ; 2) des exercices de mémoires suivant l'antique et saine tradition de nos pères et 3) de raisonnements à perte de vue selon la doctrine de Campe et comp., syncrétisme contre lequel Pestalozzi fulmine dans une lettre qu'il vient de m'écrire.* »[544]

Pouthas confirme le poids de cette première empreinte sur la future doctrine éducative de Guizot, construite sur le respect de la variété des facultés enfantines. Cette idée « *était le fruit de l'expérience que lui avait acquise le préceptorat des enfants Stapfer* », écrit l'historien normand, avant de citer une lettre de Guizot de 1811 dans laquelle celui-ci se réclamait de ce que l'on qualifie aujourd'hui de « pédagogie différenciée » : « *J'ai trouvé beaucoup de gens qui ne croyaient pas à l'inégalité originaire des facultés, non plus qu'à la diversité des penchants qui en résultent… ils veulent que l'éducation soit uniforme, la même pour tous ; j'ai vu les enfants de trop près pour être de cet avis.* »[545]

De même, Pouthas étend l'influence de Stapfer aux publications primitives de Guizot, parmi lesquelles, notamment, celles publiées dans les *Annales de l'éducation* : « *Quand nous trouverons dans les articles de Guizot au Publiciste ou dans les Annales de l'éducation des discussions sur les méthodes d'enseignement de Campe, de Salzmann et autres réformateurs, ne doutons point qu'il en ait trouvé les volumes ou les idées dans la bibliothèque et les conversations de Stapfer.* »[546]

Même si Stapfer était désormais, depuis le début des années 1800, résident français, il n'est pas possible de passer sous silence la dette éternelle que le jeune Guizot contractera à l'égard de Genève : « *Genève est mon berceau intellectuel* » écrit Guizot à Jean-Louis Le Fort

[544] Rudolf,Luginbühl *Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel*. *Quellen zur Schweizergeschichte*, T. I, Basel, Geering, 1891, p. 31
[545] Charles Hippolyte Pouthas, *op. cit.*, « Lettre à Fauriel du 24 juin 1811 », p. 6
[546] *Ibid*, p. 177

Mestrezat le 8 juin 1859 [547], ville qui, selon Jean-François Jacouty, l'aura « *intéressé aux problèmes d'éducation.* »[548] Janine Garisson a quant à elle retracé les moments helvétiques qui ont forgé la future « personnalité scolaire » du ministre de l'Instruction : « *François Guizot lui-même, alors qu'il était étudiant au collège et à l'académie de Genève de 1798 à 1801, a participé aux échanges, aux discussions comme aux réalisations pédagogiques dont la ville était le centre. Il connaît les idées de Mme Necker de Saussure, cousine de Mme de Staël, qui dirige un établissement modèle sur les bords du Léman.* » Janine Garisson termine ce parcours en affirmant que l'influence genevoise rejaillira quelques trois décennies plus tard, au moment même de la loi de 1833 : « *Lorsque devenu ministre de l'instruction publique, Guizot préparera de 1830 à 1833 les lois sur l'instruction primaire, il n'aura garde d'oublier les exemples genevois de sa jeunesse.* »[549]

Si le séjour à Genève, alors département français fortement ouvert aux idées cosmopolites, a façonné l'âme du jeune homme, il n'en reste pas moins que l'influence la plus profonde que put avoir la Suisse sur Guizot fut celle de Stapfer. Celui-ci fut pour le jeune homme un véritable père de substitution, suppléant spirituellement l'absence du père naturel du garçon. Le premier biographe du pasteur suisse le qualifie d'ailleurs sans équivoque de « *second père* ».[550] Grâce à lui, Guizot « *s'ouvrit à la culture germanique, découvrit les vertus du cosmopolitisme, et eut un accès direct au savoir international car il n'est guère d'homme à cette date, de quelque distinction intellectuelle en France ou en Europe, que Guizot n'ait ici* [dans le salon de Stapfer] *l'occasion de connaître de fait ou de conversation* »[551] ajoute Pouthas.

Malgré quelques nuages qui couvrirent parfois le ciel de leur profonde affection, Guizot ne cessera de s'inspirer, dans son action politique et culturelle, de l'ancien pasteur suisse. La propre fille de Guizot traduira parfaitement le lien qui unissait les deux hommes : « *Stapfer, ministre de Suisse à Paris, aussi savant qu'excellent, s'était pris d'affection pour le jeune homme élevé à Genève […] Avec une bonté que mon père n'oublia jamais, M. Stapfer ne se contenta pas de l'aider de ses expériences et de ses conseils, il l'attira chez lui, dans sa famille et l'admit à passer de longs mois dans sa maison de campagne de Bel-Air, près de*

[547] *Ibid*, p. 70
[548] Jean-Francçois Jacouty, *Éthique, histoire et politique chez Guizot : genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la Révolution de juillet*, *op. cit.*, p. 33
[549] Janine Garrisson, *L'homme protestant*, Paris, Editions complexe, 1986, p. 177
[550] Rodolf Luginbühl, op. cit., p. 268
[551] Charles-H. Pouthas, *op. cit*, p.175

Paris. »[552] Pourtant, dans ses *Mémoires* de plusieurs milliers de pages rédigées autour des années 1860, le doctrinaire ne mentionnera à aucun moment le nom de Stapfer. Cette stratégie d'écriture ne l'empêchera pas, à la même époque, de donner à cette relation spirituelle une dimension intergénérationnelle, puisqu'il choisit à son tour pour précepteur de ses propres petits-enfants Paul Stapfer, le petit-fils de son grand ami...

Pour conclure sur les attaches intellectuelles qui liaient les deux hommes, il est intéressant de reprendre les similitudes de pensées relevées par Jean-François Jacouty dans sa thèse sur Guizot :

- un même attachement à l'ordre social moderne
- une même défiance pour le suffrage universel, le pouvoir devant revenir, sur la base du régime représentatif, à des élites ouvertes et «éclairées »
- l'importance de la politique culturelle pour consolider l'ordre social (d'où le développement de l'instruction et de l'éducation)
- le rôle que doit y jouer la religion (ultime garant de la morale publique et privée)
- peut-être aussi, le sens du compromis social (avec les « classes vaincues ») et la nécessité conséquente de la justice politique
- enfin, une même admiration pour le système britannique, modèle de liberté politique et de stabilité sociale [553]

1.3 Une figure incontournable, Philipp Albert Stapfer

Pour mieux saisir l'influence du pasteur suisse sur Guizot et son œuvre scolaire, rappelons brièvement quelques éléments biographiques. Né à Berne en 1766, Philipp Albert Stapfer appartient à une lignée de pasteurs luthériens. Après avoir suivi des études de théologie, d'histoire et de philologie à l'université de Göttingen, il devient successivement professeur d'allemand et de latin à Berne, puis enseigne la philosophie à l'Institut politique ainsi que la théologie à l'Académie.

Dès son arrivée sur le sol français, en 1800, en qualité de ministre plénipotentiaire suisse, Stapfer incarna un authentique tropisme moral au sein des sociabilités intellectuelles habituées à faire salon. A cet égard, son dernier biographe souligne « *son rôle majeur dans des*

[552] Mme de Witt, M. Guizot dans sa famille et avec ses amis (1781-1874), Paris, Hachette, 1875, p. 21
[553] Jean-François Jacouty, T. I, o*p. cit.*, p. 47

institutions religieuses et sociales de la France. »[554] De même, son immense culture, sa courtoisie légendaire, sa science théologique amènent Delécluze à écrire qu'il « *passe avec raison pour un des hommes les plus savants que nous ayons en France.* »[555]

Afin de prendre toute la mesure de ce rayonnement, sur le plan religieux tout d'abord, il suffit de lire la nécrologie que lui consacre *Le Semeur* en avril 1840, qui parle de « *l'influence immense qu'il a eue, par son ascendant moral, par le respect qu'inspiraient à tous sa sagesse et sa science, par sa direction et ses conseils, sur le mouvement religieux de notre époque, auquel il a beaucoup contribué à imprimer l'aspect et les tendances qui les caractérisent.* »[556] Sur le même versant, O. Douen précisait que « *pendant quarante ans, il représenta, en France, presqu'à lui seul, tout un côté de la science théologique.* »[557]

Stapfer fut un « leader spirituel » très respecté, « *un des chefs les moins contestés de son église »,* écrit Pouthas, à laquelle il « *rendit le double service de travailler à jeter des ponts entre la philosophie et le christianisme d'une part, de rapprocher le protestantisme allemand de l'église de France d'autre part ; lorsque le Réveil aura reconstitué la vigueur de la communauté, il sera des fondateurs (Guizot, alors fort en vue, s'y rencontrera avec lui) de toutes les sociétés bibliques, évangéliques, missionnaires. »*[558]

L'ancien ministre plénipotentiaire fut en effet omniprésent, pour ne pas dire omniscient, au sein des associations religieuses, protestantes surtout : membre dès le début de la *Société biblique de Paris* ainsi que de la *Société de la morale chrétienne* (1820), de la *Société des traités religieux (*1822), qui distribuait des livres de piété, de la *Société des missions* (1822), chargée de fournir la Bible « aux païens », président du *Comité d'encouragement des écoles du dimanche* (1827), membre créateur de la *Société d'Encouragement pour l'Instruction Parmi les Protestants Français* (SEIPPF) (1829), Stapfer était également Président de la *Société helvétique de bienfaisance*, qui venait en aide aux Suisses indigents installés à Paris.

Il fut aussi l'un des deux ou trois acteurs majeurs qui ont participé au mouvement du Réveil en France peu avant les années 1820, d'une manière très affirmée et prosélyte, point sur lequel nous reviendrons plus bas.

---

[554] Adolf Rohr, *Philipp Albert Stapfer. Une biographie*, Bern, Peter Lang, 2007, p. 2
[555] *La vie parisienne sous la Restauration. Journal de Delécluze*, Paris, Grasset, 2012, p. 158
[556] « Nécrologie de Stapfer », 1er avril 1840, tome IX, n°14, p. 108
[557] Orentin Douen, *Histoire de la Société biblique protestante de Paris (1818 à 1868)*, Paris, Agence de la Société biblique protestante, 1868, p. 388
[558] C.H. Pouthas, *op. cit*., p. 181

La place importante occupée par Stapfer dans le champ religieux ne doit pas faire oublier son « activisme » philosophique puisqu'il se donna pour mission de consacrer l'union de la science et de la révélation. Il joua en ce sens un rôle essentiel dans la diffusion de la pensée allemande et fut avec Charles de Villers l'un des introducteurs de Kant en France dès le début des années 1800. « *Il est temps d'opérer en France une réforme intellectuelle et de hâter le développement de la moralité et de la science* », écrivait Villers. Stapfer rédigea notamment le « second rapport » sur la philosophie religieuse de Kant qui contribua à mieux faire connaître le philosophe allemand. Il fut d'ailleurs la référence en matière de kantisme et de philosophie germanique, ce que relaie Patrice Vermeren en affirmant que sa « *connaissance des écrits de Kant et des métaphysiciens allemands fait autorité à Paris.* »[559] Par la médiation de ce kantisme justement, Stapfer n'eut de cesse de concilier religion et rationalisme moderne, dont la finalité visée était l'instauration d'un « ordre moral. » Il revient à l'Église, incarnation terrestre de cette « République morale », pour reprendre le titre de l'un de ses rares ouvrages, de conduire l'humanité vers ce « *plus grand ennoblissement possible.* »[560]

Église et État étaient invités à marcher d'un même pas dans cette œuvre d'anoblissement du genre humain, et il revenait à l'État très précisément « *de protéger et de favoriser les institutions de cette Église, pour le plus grand avantage de l'une et de l'autre.* »[561]

Dernier versant de sa profonde influence, et non des moindres, le réseau Stapfer était riche en ramifications. Pierre Kohler estime qu'« *il faudrait sans doute l'inscrire en tête des guides de Mme de Staël en terre germanique.* »[562] Azouvi et Bourel mentionnent cette influence qui « *porte sur Fauriel, Vanderbourg, Degérando, Maine de Biran, Garat* »[563], alors que Lieven d'Hulst rappelle qu'il était lié à « *Cousin, Ampère et aux futurs dirigeants du Globe* » [564] La liste est bien entendu loin d'être exhaustive, et l'on pourrait y ajouter Rémusat, de Broglie, Monod…

---

[559] Patrice Vermeren, *Victor Cousin : le jeu de la philosophie et de l'Etat*, Paris, L'harmattan, 1995, p. 43
[560] P.A.Stapfer, *De natura, conditore et incrementis reipublicae ethicae*, cité par Luginbühl, *op. cit.*, p. 48
[561] cité par François Azouvi, Dominique Bourel, *De Königsberg à Paris: la réception de Kant en France (1788-1804)*, Paris, J. Vrin, 1991, p. 104 : « *J'étais convaincu que la théorie mise en avant par la philosophie critique quant à la conception, à l'organisation , aux droits et aux devoirs d'une église, devait fournir le moyen le plus apte à concilier les plus loyaux parmi les philosophes et les hommes d'État français à l'idée d'une Église et de son alliance avec l'Etat* »[Stapfer, lors de son séjour à Paris en qualité de médiateur diplomatique en avril 1798]
[562] Pierre Kohler, *Madame de Staël et la Suisse*, Payot, Lausanne / Paris, 1916, p. 570
[563] François Azouvi, D. Bourel, « De Königsberg à Paris : la réception de Kant en France (1788-1804) », *op. cit.*, p. 14
[564] Lieven d'Hulst, *Cent ans de théorie française de la traduction : de Batteux à Littré, 1748-1847*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990, p. 157

Enfin, point auquel il est nécessaire d'accorder la plus grande valeur, il est acquis que Stapfer fréquentait toutes les semaines Victor Cousin au sein de la société philosophique qui se réunissait chez Maine de Biran au début des années 1820. C'est sur ses conseils que l'on publia, après la mort de ce dernier, tous les manuscrits que le philosophe avait laissé dans ses cartons, et Cousin fut lui-même chargé en 1825 d'en dresser l'inventaire.[565]

Stapfer personnifie donc, mieux que quiconque, cette fameuse *Helvetia mediatrix* qui, nous allons le découvrir, à profiter à la loi Guizot.

1.4 Une loi au service du prosélytisme protestant ?

Comme mentionné, Stapfer était très présent au sein des associations protestantes. L'une de celles-ci revêtait une importance fondamentale dans le lien qui l'unissait à l'instruction primaire, la très mobilisée *Société d'Encouragement pour l'Instruction Parmi les Protestants de France (SEIPPF),* dont il avait été élu président dès sa création le 2 mai 1829. Guizot fit partie des membres fondateurs avant d'accepter, le 24 avril 1831, la vice-présidence de cette association qui comptait dans ses rangs des hommes influents dans le domaine de l'instruction, le baron Cuvier, le luthérien Jacques Matter, ou encore Adrien de Gasparin, auquel Guizot confiera le dépouillement de la grande enquête de l'automne-hiver 1833. Malgré la présence du doctrinaire au sein de la SEIPPF, il semble difficile de dénicher dans ses intentions scolaires toute trace de prosélytisme.

Le ministre de l'Instruction n'aspirait pas à créer un enseignement protestant fort parce qu'il savait la chose impossible (environ 2% des Français l'étaient à l'époque). Les écoles mixtes constituaient pour lui l'amorce d'une entente entre les différentes communautés religieuses : « *elles permettent d'acquérir les habitudes de bienveillance réciproque et de tolérance mutuelle qui deviennent plus tard entre les citoyens de la justice et de l'harmonie* », écrivait-il en 1833.[566] L'horizon auquel aspire Guizot est donc bel et bien le développement moral de la civilisation chrétienne, et ses intentions étaient partagées par Cousin.[567]

---

[565] *« Sur les conseils de Philippe-Albert Stapfer qui, le premier, insiste pour que l'on publie tous les manuscrits que le philosophe laissait dans ses cartons, Victor Cousin est chargé en 1825 d'examiner les papiers de Biran et d'en dresser l'inventaire. », Maine de Biran. Œuvres : Ecrits de jeunesse,* Bernard Baertschi, Paris, J. Vrin, 1998, p. IX

[566] Circulaire aux préfets du 24 juillet 1833

[567] *« La tolérance la plus parfaite doit applaudir à un système qui habitue toutes les opinions religieuses à s'accorder de bonne heure dans les vérités générales, communes à tous les cultes. C'est une précieuse semence de concorde à déposer dans l'âme des enfants. Après cette instruction morale et religieuse, essentiellement chrétienne, mais sans acception des communions particulières, vient en dehors de l'école l'enseignement*

Néanmoins, là où il était possible d'ouvrir des écoles réformées, il ne fallait pas s'en priver. L'article 9 de la loi autorise ainsi le ministre de l'Instruction publique à former des écoles spéciales pour les différents cultes dans les localités où les besoins de la population ou des circonstances particulières l'exigeraient. De même, par ordonnance du 16 juillet 1833, la création d'écoles protestantes subventionnées par l'État, destinées à former des instituteurs primaires, était autorisée. L'évolution relative à la législation antérieure est notable : l'ordonnance du 21 avril 1828 mentionnait dans son article 13 que les élèves des différentes religions ne pouvaient être réunis dans la même école sans une autorisation préalable du Conseil royal de l'Instruction publique. La loi nouvelle ne stipulant pas cette restriction, elle se trouvait donc tacitement abrogée.

Guizot faisait montre, finalement, d'une grande lucidité : il savait que le devenir des écoles communales était réellement pour les écoles protestantes le seul moyen d'être protégé et d'avoir de bonnes conditions de fonctionnement.

Sur ce point, la SEIPPF joua un rôle primordial, et elle bénéficia dans son activité du nouveau souffle évangélisateur suscité par le Réveil, mouvement initié en Suisse et qui pénétra en France sous la seconde Restauration. Cette nouvelle « *ferveur religieuse* », comme la désignait Guizot, a « *à l'évidence, redonné au protestantisme des pays francophones une vitalité absente depuis plus d'un siècle* »[568] souligne Edgar William. Stapfer fut l'un des grands zélateurs du Réveil, et, point à signaler, les historiens relèvent une évolution marquée de sa pensée primitive, forgée à l'idéalisme kantien, vers une théologie militante à partir des années 1820. Alice Cunnack-Wemyss n'hésite pas à caractériser son engagement par une position « *intégriste, militante et extrêmement orthodoxe* », tandis que Daniel Robert ajoute que « *rien n'annonçait l'homme du Réveil qu'il a été dans les dix ou quinze dernières années de sa vie*. »[569]

Au moment de sa création, la SEIPPF avait dressé un constat alarmiste sur l'alphabétisation protestante en France. Mais ses membres n'avaient pas retenu l'idée de fonder prioritairement des écoles protestantes et inclinèrent vers un enseignement « unifié ». Le premier *Prospectus* de la *Société* mentionnait ainsi en 1829 : « *la Société reconnaît que ces écoles mixtes doivent*

---

spécial, propre à chaque communion. » Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, Bruxelles. 1838, p. 90

[568] Edgar William, *La carte protestante. Les réformés francophones et l'essor de la modernité (1815-1848)*, Genève, Labor et Fides, 1997, p. 176

[569] « Discussion sur Guizot homme religieux », in *Actes du colloque François Guizot, Paris, 22-25 octobre 1974,* Paris, Société de l'histoire du protestantisme français, 1976, pp. 456 et 458

être encouragées et multipliées ; que, bien loin de provoquer la séparation, elle doit favoriser, autant qu'il sera en son pouvoir, tous les établissemens qui tendent à donner une instruction commune aux enfans des deux cultes. »[570]

Pourtant, dans les quelques lignes suivantes de ce prospectus princeps, les perspectives d'un enseignement commun se brouillent et apparaissent davantage comme un pis-aller. La *Société* protestante décida en effet de s'« *occuper d'une manière spéciale et toute particulière des besoins de leurs enfans, et que, dans la vue d'un bien incertain et éloigné, il ne nous était pas permis d'ajourner les remèdes qui peuvent apporter quelque soulagement au mal actuel*. »[571] Le pasteur M. Brun, auteur de l'ouvrage *Des moyens d'éducation morale et religieuse, pour la jeunesse protestante, dans les écoles primaires, en France*, parlera peu de temps après la promulgation de la loi Guizot « *d'une condition impossible, l'enseignement mixte de la religion.* »[572]

La question prosélyte chez Guizot est, on le devine, épineuse. De toute évidence, la loi du 28 juin se réalise sur fond de luttes religieuses. Ainsi, la commission mise en place le 24 avril 1834 à l'initiative du ministre, composée, entre autres, du pasteur Monod, du pasteur nîmois Samuel Vincent, du marquis de Jaucourt, et de Pelet de la Lozère (qui lui succédera au ministère de l'Instruction) et chargée d'examiner les moyens d'assurer partout la liberté et l'efficacité de l'instruction religieuse a « *contribué*, note la *Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants*, *« à faire insérer dans la loi nouvelle des dispositions utiles aux protestants.* »[573] La *Revue germanique* révèle que les représentants de l'Église réformée ont demandé, au sujet des écoles primaires, que « *des garanties religieuses aussi complètes que possibles soient assurées aux élèves protestants* » et qu'ils ont même « *provoqué sur ce sujet la rédaction d'une circulaire qui doit être adressée à tous les consistoires, recteurs, comités d'arrondissement et comités communaux du royaume. »*[574]

Malgré ces avancés, le point de vue des protestants paraît clivé. Le deuxième rapport de la SEIPPF du 16 avril 1831, qui précède de quelques jours l'intronisation de Guizot comme vice-président (24 avril 1831), apporte un témoignage éloquent sur la question d'écoles

[570] *Revue germanique*, 1830, pp. 135-136
[571] *Ibid.*, pp. 136-137
[572] M. Brun, *Des moyens d'éducation morale et religieuse, pour la jeunesse protestante, dans les écoles primaires, en France*, Paris, Marc Aurel Frères, 1840, p. 15
[573] *Archives du christianisme*, III[e] série, Tome I, 1833, p. 65
[574] *Revue germanique*, 28 mars 1835, p. 43 Concernant la circulaire évoquée, il s'agit de l'« Instruction du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'enseignement religieux des élèves appartenant à un culte reconnu par l'État autre que celui de la religion catholique » du 12 novembre 1835

mixtes ou confessionnelles. Anne Ruolt pointe que « *les pragmatiques voyaient difficilement comment créer suffisamment d'écoles protestantes pour toutes les confessions dans la si vaste et rurale France. Pour les autres, plus idéalistes, pour être salutaire l'instruction publique doit nécessairement s'appuyer sur la religion.* » Finalement, la majorité du comité décida de développer les écoles protestantes là où la population était assez nombreuse, et d'accepter l'école communale ailleurs, mais en veillant à ce que les familles assurent l'éducation religieuse de leurs enfants, et que toutes les écoles garantissent le respect de la foi de chacun. « *C'est le pragmatisme plutôt que l'utopie qui présida aux prises de position sur ce petit nombre de protestants* », conclut Anne Ruolt.[575]

Même si Patrick Cabanel défend la même démonstration[576], d'autres voix s'élèvent au sein de la critique contemporaine pour souligner, à l'inverse, les intentions prosélytes qui auraient accompagnées Guizot dans l'exécution de sa loi. Si Anne Ruolt se contente d'énoncer que la présence de Guizot dans les instances dirigeantes de la SEIPPF a sans doute conditionné certaines orientations, notamment l'abandon de la méthode lancastérienne dans les écoles protestantes[577], William Edger estime que « *ce serait pourtant une erreur de penser que Guizot n'est pas un véritable apologète protestant* »[578]. Michèle Sacquin se rallie à cette prise de position. Elle évoque « *les débuts d'un prosélytisme protestant, qu'il ne cessa de soutenir, en dépit d'une attitude toujours prudente et respectueuse de la « religion de la majorité des français.* » »[579] Elle ajoute que « *les hommes de Juillet, amenés au pouvoir par une révolution très hostile à l'Église catholique, semblent à cette dernière tout disposés non seulement à tolérer, mais encore à encourager un prosélytisme évangélique dont le clergé découvre avec effroi la vitalité en lisant les rapports des sociétés évangéliques qui sont souvent exagérément optimistes.* »[580]

Pour autant, il semble difficile de percevoir une quelconque apologétique protestante à l'œuvre chez le doctrinaire au travers de sa loi. Celui-ci n'avait-il pas concédé en 1838 que

---

[575] Anne Ruolt, *L'école du dimanche en France au XIX^è siècle. Pour croître en grâce et en sagesse*, Paris, L'Harmattan, 2012, pp. 22-23 et pp. 130-131

[576] Patrick Cabanel, "De l'école protestante à la laïcité. La Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France (1829-années 1880), *Histoire de l'éducation*, 110, 2006

[577] Anne Ruolt, *L'école du dimanche en France au XIX^e siècle : pour croître en grâce et en sagesse,* p. 142

[578] William Edgar, *Carte protestante : le protestantisme francophone et la modernité (1815-1848)*, Genève, Labor et Fides, 1997, p. 258

[579] Michèle Sacquin, *Entre Bossuet et Maurras. L'antiprotestantisme en France de 1814 à 1870*, Paris, École des Chartes, 1998, p. 44

[580] *Ibid.*, p. 191

« *la France ne deviendra point protestante.* »[581] Sa théorie politique séparait de plus la sphère civile de la sphère religieuse, même si cette séparation ne signifiait en aucune manière une incompatibilité entre les missions étatiques et celles de l'Église. Les deux instances participaient ensemble du gouvernement des esprits et nécessitaient par conséquent de se tourner vers le catholicisme, socle sur lequel la France avait forgé son identité historique. Pierre Goy explique que « *c'est bien le point de vue politique qui domine les préoccupations de M. Guizot. Ce qui l'intéresse, c'est l'influence du mouvement ecclésiastique et religieux sur la société civile.* »[582] Laurent Theis conclut dans le même sens en affirmant qu'« *en fait, du début à la fin de sa vie, François Guizot pense, agit et réagit en politique.* »[583]

Chapitre 2 : Guizot héritier de la politique scolaire de Stapfer

2.1 La France et son double

La bonne réputation scolaire de la Suisse avait largement dépassé les frontières du pays au tournant du XIX^{e} siècle, et le sol pédagogique français espérait bien profiter, à son tour, de cet engrais en provenance de l'autre côté des Alpes. Sous la Restauration, Marc-Antoine Jullien de Paris, dont la personnalité était intimement liée à la naissance de l'éducation comparée, avait clamé son admiration pour l'éducation helvétique, qu'il n'hésita pas à ériger en possible modèle européen : « *La Suisse nous a paru être cette contrée particulière qui réunit le plus toutes les conditions désirables pour y faire avec succès des recherches sur l'éducation comparée.* » Le pays était appelé selon lui à donner « *de bons exemples à l'Europe, pour l'Europe elle-même, pour l'éducation et pour l'humanité.* »[584]

Le *Projet de loi sur les écoles civiques inférieures* de Stapfer, paru le 18 novembre 1798, allait offrir un premier modèle scolaire à une France de Juillet en recherche de son éducation populaire. Initié à tous les progrès que la science de l'éducation avait réalisés en Europe, Stapfer avait trouvé une partie de son inspiration dans les plans scolaires de la Révolution française. La circularité de la pensée entre les deux pays révèle qu'il existait en Europe, selon les mots d'Alexandre Fontaine, un « *socle interculturel de la pédagogie* », c'est-à-dire la mise en forme d'éléments destinés à devenir des invariants de la forme scolaire européenne. Silvia

[581] François Guizot, « Du catholicisme, du protestantisme et de la philosophie en France », juillet 1838, repris dans *Méditations et études morales*, Paris, Didier, 1852, p. 79
[582] Cité par Laurent Theis, « François Guizot, un protestant très politique », *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, n° 155/4, 2009
[583] Laurent Theis, *Ibid*.
[584] Marc-Antoine Jullien de Paris, *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, 1817, p. 15 et pp. 16-17

Arlettaz souligne que, plus globalement, la nouvelle République suisse, proclamée en 1798, se revendiquait des idéaux révolutionnaires français tout autant que nationaux, les premiers incarnant « *les valeurs et le régime capables de restaurer la liberté et l'égalité que la France s'est promise d'étendre aux autres peuples et à l'Helvétie.* »[585]

Le *Projet* Stapfer, et cela ne relevait pas à l'époque de l'évidence, s'intéressait à l'accomplissement de l'enseignement primaire. Il portait un soin prioritaire à *« la réforme de l'instruction élémentaire des campagnes », « la dette la plus criante de la patrie envers chacun de ses enfans.* »[586] On estimait que cette négligence de l'instruction publique par les anciens gouvernements avait eu des conséquences néfastes sur la moralité du pays, que le Directoire mit en avant: *« De là, la démoralisation qui commençait à se répandre dans certains Cantons ; de là, le fanatisme qui s'est emparé des esprits dans quelques autres; de là, l'ignorance crasse, dans laquelle les habitans des campagnes croupissent presque par tout, relativement à leurs obligations morales et à leurs plus chers intérêts, ignorance qui produit tant de maux. Les Gouvernemens qui s'appuyaient sur cet échafaudage se sont écroulés avec lui. »*[587] Pour Stapfer, *« c'était un crime de lèze-Patrie [que] de ne pas faire de l'instruction ou du perfectionnement moral du peuple, le principal objet du Gouvernement. »*[588]

Dans un récent article, Rita Hofstetter a rappelé les trois axes privilégiés par le ministre suisse dans son ambition pour l'école de 1798 : « *unifier la structure scolaire au niveau national pour harmoniser le système, les programmes, les contenus pédagogiques, afin de garantir l'éducation à chaque citoyen »; « établir une école normale qui assure une formation unifiée et de qualité à tous les enseignants »; « réunir en une seule université toutes les chaires alors disséminées pour y concentrer les savants.* » Rita Hofstetter précise que le but recherché était de « *donner une identité collective à cette juxtaposition d'individus que tout distingue (confession, langue, culture…)* » et qu'à défaut de centraliser l'enseignement, Stapfer souhaitait l'harmoniser.[589]

[585] Silvia Arlettaz**,** *Citoyens et étrangers sous la République Helvétique*, Genève, Georg éditeur, 2005, p. 25
[586] *Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du Canton du Léman*, n° 31, 6 décembre 1798
[587] *Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du Canton du Léman*, n°50, 10 octobre 1798, p. 424
[588] *Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du Canton du Léman*, n°26, 30 novembre 1798, p. 210
[589] Rita Hofstetter, « La Suisse et l'enseignement aux XIXe siècle-XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'Etats enseignants », in *Histoire de l'éducation*, 134, avril-juin, 2012, p 60

Le *Projet de loi sur les écoles civiques inférieures* comprenait quatre titres : le premier réglait la destination et la distribution des écoles, le second la surveillance, le troisième se rapportait aux objets d'instruction et aux méthodes, et le dernier statuait sur les moyens d'exécution.

Le texte ambitionnait de créer une école dans chaque commune de 500 habitants[590]. Il mettait en avant la formation des enseignants, en proposant de donner vie dans chaque canton à une école normale. Les conseils d'éducation, déjà présents sur le territoire, furent réactivés. C'est à eux dorénavant que revenait la juridiction sur l'instruction primaire dévolue jusqu'à maintenant à l'évêque. Enfin, des inspecteurs, nouvellement institués, seront chargés d'accompagner la mise en place de la loi et de contrôler l'assiduité scolaire notamment, puisque l'école devenait obligatoire, et gratuite pour les plus nécessiteux.

Sur le versant pédagogique, le *Projet* apporte des détails précis sur les méthodes d'enseignement. Celles-ci devaient « *suivre l'ordre que la matière suit dans le développement des facultés de l'enfant.* » En termes de contenu, Stapfer souhaitait initier un processus de laïcisation de l'enseignement en plaçant l'instruction religieuse en-dehors du curriculum scolaire et en confiant l'instruction morale, d'inspiration kantienne, aux maîtres d'école.

Des manuels et méthodes étaient également prescrits par le gouvernement, et il était convenu que des livres de lecture se substitueraient désormais aux anciens catéchismes. Le plan d'études ne mentionnait d'ailleurs pas d'ouvrages religieux, comme les livres de prières, de chants religieux ou même la Bible.

D'autres intérêts ont pu être perçus dans le plan Stapfer par Guizot et ses collaborateurs : le développement de l'instruction des filles, l'encouragement des interactions communicationnelles entre le centre et les cantons, la nécessité d'une publicité scolaire à grande échelle, la valorisation d'un enseignement pratique ou encore le quasi statut de fonctionnaire accordé aux maîtres (« *Tous ceux qui rempliront l'honorable mission d'instruire les enfants de la République seront placés au rang des fonctionnaires publics.* » (Titre II, art. 4 du *Projet* Stapfer)), statut que Guizot confèrera quasiment aux instituteurs.

De même, un mot doit être dit sur l'appellation des écoles retenues dans le projet suisse de 1798, qui s'intéresse effectivement aux écoles primaires *civiques*. Dans ce projet, le lien entre

[590] Étrangement, tous les ouvrages qui évoquent la loi Guizot mentionnent que chaque commune de plus de 500 habitants doit entretenir une école primaire. Or, à aucun moment le texte ne le précise, et le chiffre n'apparait pas non plus dans la littérature administrative et juridique qui l'accompagne. Faut-il y voir une influence inattendue du projet suisse, qui lui faisait état effectivement du seuil minimal de 500 habitants pour l'ouverture d'une école ?

instruction et politique était intensifié par ce nouvel enseignement qu'était l'instruction civique, qui pour la première fois apparaissait dans une loi sur l'enseignement populaire suisse au même titre que l'histoire et la géographie. Si ce projet fut balayé par la promulgation de l'Acte de médiation de 1803, il fut toutefois poursuivi par le Père Girard qui, « *à une époque où personne ne songeait à l'instruction civique comme objet d'étude* », « *affirmait que l'instruction civique est de rigueur dans les États loyalement populaires* »[591] écrit à ce sujet Alexandre Daguet.

Une fois le plan Stapfer rejeté, l'État fut contraint, par manque d'enseignants laïques, de poursuivre sa collaboration scolaire avec les Églises. Les conseils d'éducation locaux furent malgré tout maintenus, et capitalisèrent sur cette expérience pour poursuivre le travail amorcé.

Au-delà de l'intérêt purement scolaire, le texte législatif de Stapfer revêtait aussi un attrait particulier sur le plan historique. La situation politique traversée par la Suisse à la fin du XVIII[e] pouvait en effet être mise en concordance avec celle que la France des premières années de la monarchie de Juillet connaissait.

Aussi, la Suisse de 1798 offrait un modèle politique postrévolutionnaire qui avait mis fin à l'ancienne Confédération helvétique établie depuis 500 ans. La Révolution suisse aboutit à la signature d'une nouvelle Constitution. Elle permit l'instauration d'un régime républicain qui durera cinq ans, jusqu'à l'Acte de Médiation du 19 février 1803. La nouvelle République helvétique, qui succédait à l'ancienne Confédération d'Etats composés de treize cantons, bénéficia de l'influence des idées révolutionnaires venues de France comme évoqué précédemment.

L'un des buts principaux de cette Révolution résidait dans la mise en valeur de l'idée d'égalité. Cependant, la Suisse avait retenu les leçons des débordements révolutionnaires français, de sorte que le principe de la souveraineté populaire sera strictement encadré à travers la mise en place d'un système représentatif. Parallèlement, le pays n'avait pas hésité à exclure du cadre de la représentation nationale les ministres des cultes, tout en reconnaissant la liberté de conscience et de culte là où elle existait. L'État, qui se réservait un droit de regard

[591] Alexandre Daguet, *Manuel de pédagogie suivi d'un précis de l'histoire de l'éducation à l'usage des personnes qui enseignent et des Amis de l'Education populaire*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1886 [1871], p. 202, cité par Alexandre Fontaine, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg / Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, 2013, note 882 p. 268

sur cette nouvelle liberté octroyée, avait bien compris que l'enjeu national de la concorde civile était lié à la question confessionnelle.

Relevons également que le projet scolaire du ministre fut contemporain, comme pour la France des débuts de la monarchie de Juillet, d'une loi sur l'organisation des municipalités (15 février 1799) qui intronisa des citoyens actifs et jouissant d'une autonomie limitée mais suffisante pour permettre aux institutions communales de se développer.

Autrement dit, la Suisse de la fin du XVIII[e] siècle et la France du début des années 1830 baignaient dans un contexte historique sensiblement analogue : situation postrévolutionnaire, mise en place d'un gouvernement représentatif, laïcisation des instances scolaires, tolérance religieuse, unification de la nation, déploiement de l'instruction primaire. Le modèle politique helvétique issu de la Constitution de 1798 faisait légitimement office de référence dans le lien qu'il établissait entre construction du gouvernement représentatif et diffusion de l'instruction publique. Dans l'un de ses messages au Directoire, Stapfer proclamait que « *de toutes les formes du Gouvernement, la représentative est celle qui impose à l'état l'obligation la plus forte de répandre les lumières, d'épurer les mœurs, et d'améliorer le caractère national. Le système démocratique, occasionnant un mouvement extraordinaire dans la société, demande un régulateur qui lui donne une direction salutaire, et qui ne peut se trouver que dans une éducation nationale bien dirigée. Un gouvernement doit donc à la nation qu'il gouverne une instruction publique.* »[592] Sur ce point, la Suisse avait l'avantage, par rapport au système prussien, de s'appuyer sur une organisation politique que la France cherchait à conforter sur son propre sol. Car comme le rappelait Victor Cousin lors de son voyage en Hollande de 1838, « *en Prusse, […] il n'y a pas de gouvernement représentatif.* »[593]

2.2 Appliquer la méthode Stapfer

Albert Stapfer avait compilé dans un ouvrage intitulé *Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués* (janvier 1799), les règlements et circulaires adressés aux Conseils d'éducation et aux inspecteurs scolaires à l'issue de la rédaction du projet de loi. Le recueil revêt dans le cadre de notre recherche une importance capitale, puisque, connu de Guizot, il éclaire rétrospectivement sur le contenu et sur la méthode utilisée par le ministre français et ses collaborateurs dans l'exécution de la loi. Nous allons voir que ceux-ci ont eu

[592] « [Stapfer] Message du Directoire au Corps législatif, sur l'éducation nationale en général, et les écoles de Campagne en particulier », *Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du Canton du Léman*, n°26, 30 novembre 1798, p.209

[593] Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, Bruxelles, Société belge de librairie, 1838, p. 206

recours à la même stratégie que Stapfer ambitionnait de déployer quelques 35 ans auparavant, mêlant à la fois mesure et action volontariste.

Ainsi, le ministre suisse s'adressait le 18 novembre 1798 au Corps Législatif en avançant que « *d'un côté, la moralité, le besoin urgent de lumières, et l'ordre social requièrent impérieusement de promptes mesures légales, qui règlent le Système de l'éducation publique ; d'un autre côté, chaque mesure relative à cet objet doit influer si décidément sur la prospérité, l'esprit et le caractère de notre nation, que l'on ne peut se dispenser d'y apporter l'attention la plus scrupuleuse. La célérité et la prudence doivent donc être combinées…* »[594] Dans son intervention, Stapfer cherchait à faire la plus grande publicité possible aux démarches utilisées par le gouvernement pour répandre l'instruction publique afin que celle-ci soit l'affaire de tous.

Guizot, dans son *Rapport au Roi* de 1834, s'inspira très clairement du modèle stapférien lorsqu'il annonce la procédure qui sera suivie dans l'application de la loi :

« *Mais si la promptitude dans l'action était nécessaire, la réserve ne l'était pas moins. Dès lors il fallait opter entre la transaction et la lutte, le ménagement et la violence. […] Une impulsion vigoureuse et une grande réserve étaient donc également nécessaires. Il fallait agir et attendre à la fois, opérer sans délai tout le bien qui se pouvait faire par une action immédiate, et demander au temps, à l'expérience, au développement successif de toutes les influences salutaires, ces résultats ultérieurs que nulle force humaine ne saurait improviser, ici encore devait se montrer cette politique active et patiente, progressive et mesurée, qui assure le succès en calculant la force des moyens, comme elle proportionne ses promesses à la possibilité des résultats.* »[595]

Les circulaires envoyées par le ministère aux recteurs ou préfets hébergeront à plusieurs reprises cette idée de célérité précautionneuse attendue dans l'exécution de la loi.

Dans le même discours, Stapfer recommandait, lors de la présentation du projet de loi, de faire « *connoître les principes qui jusqu'ici ont dirigé le Gouvernement et les Fonctionnaires chargés des soins relatifs à l'éducation publique ; et il est essentiel que ces principes soient présentés et développés d'une manière impartiale ; alors il sera facile de répondre à ceux qui*

[594] *Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, données par le Ministre des Arts et Sciences*, en janvier 1799, Lausanne, Henri Vincent, 1799, p. 66
[595] « Rapport au roi », *Manuel général*, n°9, juillet 1834, p. 131

demandent, si l'on peut flatter se flatter que le Gouvernement dirige l'éducation nationale d'après un système sage et constant, lorsqu'il y sera autorisé. »[596]

La présentation du projet de loi le 3 janvier 1833 à la Chambre des députés, puis celle de Cousin en mai de la même année, semblent conformes aux conseils édictés par le ministre suisse, puisque la dialectique qui animera chacun d'entre eux reposera aussi sur une exposition des principes…

Pour mener à bien son dessein scolaire, Albert Stapfer entreprit une réforme des conseils d'éducation dans chaque canton, car leur composition était « *pour la plupart, imparfaite et contraire aux principes d'une surveillance active et impartiale.* » [597] Comme le fera Guizot en 1833, Stapfer dressait le constat de l'inefficacité de ses conseils. Il les reconstitua sur une base plus large, en y faisant entrer l'élite de citoyens élus choisis entre l'échelon local et le gouvernement, dans l'espoir qu'ils exerçassent un régime d'influence salutaire sur l'ensemble du pays. La chambre administrative du canton forma une liste de dix citoyens résidant dans le chef-lieu, distingués par leur lumière et leur vertu, et le ministre en retenait cinq. Ceux-ci formèrent, avec l'ecclésiastique du canton le plus propre à surveiller les écoles et deux professeurs ou instituteurs, la nouvelle organisation des conseils d'instruction.

En fait, le Directoire acta plus qu'une simple restructuration des comités, il procéda à un véritable alignement de l'organisation scolaire sur le modèle politique. Plus particulièrement, il mettait en phase institution scolaire et gouvernement représentatif : Stapfer écrit à propos des conseils d'éducation qu'il était « *indispensable de les rétablir promptement, jusqu'à ce qu'une loi, rendue par les corps législatifs, organise l'ensemble de l'instruction publique en y changeant toutefois ce qui est incompatible avec le nouvel ordre de choses et en appliquant la théorie du gouvernement représentatif…* »[598]

Cette composition, à base élective, sera très proche de celle retenue par la loi de 1833, qui fera également entrer dans les conseils d'arrondissement des maîtres d'école, ce qui constituait une véritable nouveauté pour l'époque. Comme son « prédécesseur », Guizot étalonna la mise en place du régime représentatif à la réforme des institutions municipales. Car tel était déjà la visée du Directoire suisse en 1798 : « *L'organisation des Municipalités n'est pas moins urgente […] pour achever la citadelle constitutionnelle* », déclarait-il. Une loi fut ainsi édictée

[596] *Instructions pour les conseils d'éducation…,* p. 67
[597] « Arrêté du 24 juillet 1798 », cité par André Gindroz*, Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud*, Georges Bridel Éditeur, Lausanne, 1853, p. 208
[598] *Ibid.*

l'année suivante, le 15 février, dans l'espoir de constater « *l'influence que des municipalités constitutionnelles auront en particulier sur l'esprit public*. »[599]

Pour continuer sur la stratégie retenue par Guizot dans la mise en œuvre de sa loi, un mot doit être dit sur la grande enquête (même deux dans le cas suisse) que les deux hommes lancèrent à quelques années d'écart pour mieux connaître la situation matérielle et morale des écoles de leur pays et orienter en toute connaissance leur action. Lancée en France à l'automne 1833, cette « *battue générale des écoles* » comme la nomme Paul Lorain a mobilisé pas moins de 490 « inspecteurs » munis d'un questionnaire comprenant 39 rubriques à renseigner. Les onze premières rubriques sont d'une portée assez générale (population scolaire, effectifs et âge des élèves, rétribution des maîtres, méthode suivie…) bien que, comme toujours chez Guizot, qui ne saurait se contenter « *de la connaissance des faits extérieurs et matériels qui jusqu'ici ont été surtout l'objet des recherches statistiques en fait d'instruction primaire* », des renseignements très précis y sont demandés, tels que les livres et les tableaux utilisés, la méthode retenue, l'état matériel de la classe…Plus en amont, l'enquête accède à un véritable statut sociologique lorsqu'elle aborde, sur quinze items très exactement, ce que Guizot nomme l' « état moral » des maîtres, à savoir leur état-civil, leur formation, leur famille ou fortune…

En 1799, les questionnaires de l'inspection générale initiée par Stapfer étaient, quantitativement, de même ampleur. Les quatre grandes rubriques, « Rapports locaux » (lieu de l'école, nombre d'écoliers scolarisés, situation familiale du maître…), « Rapports économiques » (état de l'école, écolage…), « Instruction » (méthode, livres, durée de l'école…) et enfin « Relations personnelles » (instituteur, pension…) étaient censées permettre de dresser un état des lieux relativement fidèle des écoles.

Davantage que le contenu même des questionnaires, pourtant similaires sur de nombreux points, Guizot a retenu la démarche originale de son ami Stapfer, tout en se rappelant au passage ses diverses fonctions au sein du ministère de l'Intérieur, lieu où il avait excellé dans l'art de l'écriture de circulaires à visée intimiste.

Enfin, pour aller au bout de la « logique » suisse, la création du corps des inspecteurs primaires, qui intervient en février 1835, a très certainement bénéficié de porosités avec les instances de surveillance créées en 1798 par Stapfer, auxquelles ce-dernier consacra de

[599] *Bulletin officiel du Directoire helvétique…,* Directoire exécutif. Message au Corps législatif (4 octobre) n°50, 10 octobre 1798, p. 422

longues pages dans ses *Instructions pour les conseils…* Une lecture intertextuelle autorise à y percevoir certaines influences, qu'il s'agisse des missions pédagogiques ou celles liées à la surveillance des écoles. Le modèle initial des inspecteurs primaires aurait donc été bien antérieur, au moins dans l'esprit de Guizot, à celui proposé par Cuvier dans son rapport sur l'école hollandaise, ou par celui de Cousin sur l'école prussienne. Quoi qu'il en soit, ces différents exemples ont dû, le temps passant, se consolider réciproquement, et rendre la création des inspecteurs du primaire absolument indispensable : « *Là est le vrai gouvernement de l'instruction primaire, et c'est l'organisation plus ou moins savante de ce gouvernement qui est à mes yeux la question vitale de l'éducation du peuple* », écrivait un Victor Cousin très sensible à l'idée d'avoir pu participer à cette avancée essentielle.[600]

Une dernière interférence entre les textes suisse et français reste à soulever. Elle ne trouve plus son origine cette fois dans les *Instructions pour les conseils d'éducation…*, mais dans le *Projet* Stapfer lui-même, qui mentionnait qu'à l'issue de la parution de la loi, deux documents seront rédigés afin d'expliciter à la fois les programmes scolaires et la discipline au sein des écoles. Tout d'abord l'écriture d'un règlement : « *Le directoire exécutif est chargé de publier un règlement sur les objets d'enseignement et la méthode à suivre dans les écoles élémentaires, qui sera conforme à la loi présente et aux principes ici énoncés.* » (Titre III, art. 2) et la rédaction d'une discipline dans les écoles : « *Il sera dressé par ordre du gouvernement un régime de police plus détaillé pour les écoles élémentaires.* » (Titre IV, art. 1)[601] Or, résonnant comme un écho fidèle aux intentions de Stapfer, « *Des études* » et « *De la discipline* » seront très précisément les deux titres exclusifs qui composeront le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*, paru un peu moins d'un an après le vote de la loi…

C'est à ce *Statut* de 1834, d'ailleurs, que nous allons maintenant nous intéresser.

2.3 Le *Statut des écoles primaires élémentaires communales*, confirmation d'un emprunt

Au-delà de la méthode d'exécution de la loi soufflée, en partie, par l'exemple suisse, l'analogie de contenu entre le *Projet de loi sur les Écoles Civiques Inférieures* et le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* d'avril 1834 lève définitivement le caractère hypothétique de l'emprunt français. La collation des deux documents permet désormais de parler d'une assimilation de la matière scolaire helvétique par la France.

[600] Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande, op. cit*., p. 210
[601] cité par Luginbühl, *op. cit.*, pp. 378 et 384

Comparaison Projet Stapfer vs Statut sur les écoles primaires élémentaires communales de 1834

Projet de loi sur les Écoles Civiques Inférieures. **18 novembre 1798** ***(Projet Stapfer remanié par le Directoire)***	***Statut sur les Écoles primaires élémentaires communales*.** **25 avril 1834**
ORGANISATION DE LA CLASSE	
▪ Les écoliers ne doivent être admis dans les écoles primaires qu'à six ans accomplis (Titre III, art. 7)	▪ Pour être admis dans une Ecole élémentaire, il faudra être âgé de six ans au moins, et de treize au plus (Titre I, art. 2)
▪ Les élèves de l'école des garçons seront distribués en trois classes, selon leur âge et leur portée (Titre III, art. 2)	▪ Toute école élémentaire sera partagée en trois divisions principales, à raison de l'âge des élèves et des objets d'enseignement dont ils seront occupés. (Titre I, art. 3)
▪ Dans la première classe on apprendra uniquement à parler, lire et écrire dans la langue allemande, les éléments de la langue française, les premières notions de géographie… (Titre III, art. 5)	▪ Les enfants de l'âge de six à huit ans formeront la première division. […] On leur enseignera, en même temps, la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul verbal (Titre I, art. 5)
▪ Les élèves pourront entrer dans la seconde classe à l'âge de 8 ans, s'ils ont la capacité requise… (Titre III, art. 6)	▪ Les enfants de huit à dix ans formeront la deuxième division. (Titre I, art. 6)
▪ Les élèves passeront de la seconde classe dans le troisième âge de 13 ans (Titre III, art. 8)	▪ Une troisième division se composera des enfants de dix ans et au-dessus, jusqu'à leur sortie de l'école. (Titre I, art. 7)
▪ [Les élèves] ne peuvent être promus d'une classe à l'autre qu'après avoir prouvé dans un examen public, qu'ils ont atteint le degré de capacité nécessaire pour recevoir avec succès l'instruction qui est l'objet des leçons dans la classe supérieure ils doivent, par exemple, être tenus de rester dans la troisième classe, jusqu'à ce qu'il conte qu'ils ont atteint le degré d'habileté auquel ils doivent parvenir dans cette division de l'instruction élémentaire (Titre III, art. 8) ▪ Les écoliers ne pourront être promus d'une classe à l'autre, qu'après avoir prouvé dans un examen qu'ils possèdent les connoissances, qui font l'objet de l'instruction dans la classe d'où ils désirent sortir (Titre III, art. 4)	▪ Il y aura, deux fois par an, un examen général en présence des membres du Comité local […] Ces mêmes examens serviront à déterminer quels sont ceux des élèves qui doivent passer dans une division supérieure, et ceux qui doivent être retenus dans la même division. Nul élève ne sera admis dans une division supérieure s'il n'a prouvé, par le résultat d'un examen subi devant le Comité local, qu'il possède suffisamment tout ce qui est enseigné dans la division inférieure (Titre I, art. 18)
CERTIFICATION	
▪ Les écoliers qui auront rempli les conditions prescrites par la Loi, soit en suivant régulièrement l'instruction dans tous ses degrés, soit en donnant des preuves de leur capacité dans les examens publics, recevront du Conseil d'Education, à la réquisition de l'Inspecteur du District où ils ont été instruits, un Acte d'études, lequel à commencer dès la dixième année après l'introduction de ce plan sur l'instruction publique, ils devront présenter toutes les fois qu'ils demanderont une des places qui sont à la nomination du Directoire, ou d'une branche quelconque du Pouvoir Exécutif (Titre III, art. 9)	▪ D'après le résultat du second examen, qui aura lieu à la fin de chaque année scolaire, il sera dressé une liste particulière des élèves qui termineront leur cours d'études primaires, et il sera délivré à chacun d'eux un certificat, sur lequel le jugement des examinateurs, pour chaque objet d'enseignement, sera indiqué par l'un de ces mots *très bien, bien, assez bien* ou *mal* (Titre I, art. 19)

▪ Toutes les années, en présence du Peuple, et dans une fête pour laquelle se réuniront autant de Communes et d'écoles que leur éloignement le permettra, il sera distribué des prix et des médailles d'or pour exciter l'émulation des écoliers (Titre III, art. 11)	Il y aura, deux fois par an, un examen général en présence des membres du Comité local, auquel le Comité d'arrondissement pourra adjoindre un de ses membres ou un délégué. À la suite de cet examen, il sera dressé une liste où les noms de tous les élèves seront inscrits par ordre de mérite et qui restera affichée dans la salle de l'école. (Titre I, art. 18)
ORGANISATION DU TEMPS SCOLAIRE	
▪ La distribution des travaux et la succession des heures de leçon devront être déterminées par le Ministre des Sciences, après qu'il aura consulté les Conseils d'Education (Titre III, art. 9)	▪ Il y aura pour les Écoles de chaque arrondissement une répartition de leçons et d'exercices qui sera faite par le Comité supérieur et soumise à l'approbation du Conseil royal (Titre I, art. 13)
▪ A la campagne, le Maître d'école doit être tenu de consacrer à l'instruction six heures par jour en hyver, et quatre en été. Dans les grandes Communes, il doit être tenu de consacrer à l'instruction six heures par jour pendant toute l'année (Titre IV, I I.)	▪ Dans toute division, il y aura tous les jours, excepté le dimanche et le jeudi, deux classes, de trois heures chacune; le matin, de 8 heures à 11 heures; le soir, de 1 heure à 4 heures. (Titre I, art. 11)
▪ Le Directoire déterminera l'époque et la durée des vacances ou congés, d'après les circonstances locales, et le rapport du Conseil d'Education (Titre IV, I I.)	▪ Les vacances seront réglées par chaque Comité d'arrondissement pour toutes les Ecoles de son ressort. (Titre II, art. 32)
ORGANISATION GÉNÉRALE	
▪ Le Gouvernement pourvoira à ce qu'il soit composé un livre élémentaire qui contienne les idées les plus utiles pour l'homme ; ce livre servira aux écoliers pour leurs exercices de mémoire et pour diriger leur attention sur les objets qui sont en rapport avec leurs besoins et avec leur intelligence (Titre III, art. 1)	▪ Les livres dont l'usage aura été autorisé pour les Écoles primaires seront seuls admis dans ces Écoles. Le maître veillera à ce que les élèves de la même division aient tous les mêmes livres (Titre I, art. 9)
▪ [L'Inspecteur] doit se faire envoyer tous les mois le tableau des progrès et de la conduite des écoliers, et en faire tous les trois mois un résumé pour le Conseil d'Education (Titre IV, III, art. 2)	▪ Tous les mois, l'instituteur remettra au Comité local un résumé sur l'état de l'instruction dans l'École pendant le dernier mois. (Titre I, art. 17)
SANTÉ	
▪ Le Conseil d'Education déterminera pour chaque District un Médecin […] pour examiner soit les écoliers, soit les maisons d'école (Titre III, art. 10)	▪ Nul élève ne sera admis s'il ne justifie qu'il a eu la petite vérole ou qu'il a été vacciné. (Titre II, art 20)

Comme nous l'avons déjà souligné, le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* propose pour la première fois en France une organisation scolaire officielle, rigoureusement structurée, uniforme, et valable sur l'ensemble du territoire. Le texte reprend des éléments traditionnels, puisés dans l'arsenal législatif scolaire recensé dans le *Guide des écoles primaires* de Soulacroix (1829), sur l'usage du matériel de la classe ou la discipline par exemple. Cependant, les tableaux ci-dessus mettent en évidence la prééminence de contenus plus novateurs, issus du plan Stapfer. Parmi ceux-ci, le plus substantiel est indiscutablement la structuration du temps scolaire en trois moments, qui prend en considération l'âge des enfants.

Très vite, il a été admis que cette nouvelle économie temporelle des enseignements reprenait le modèle des Frères des écoles chrétiennes, fondé lui aussi sur trois moments distincts prenant en compte l'état d'avancement des élèves : « *ce statut, dans son ensemble, est un système d'organisation d'enseignement simultané, système, qui plus est, copié dans ses points principaux sur celui des Frères* »[602], précise le *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire* dès l'année 1835. Pourtant, la question de l'âge n'est pas au cœur de la méthode lassallienne. La *Conduite des écoles* mentionne ainsi qu'« *on ne doit pas avoir égard à l'âge, à la grandeur, ni au temps qu'il y a qu'un écolier est dans sa leçon, lorsqu'on veut le faire passer à une autre plus avancée, mais seulement sa capacité.* » La classe était de fait partagée en trois divisions, « *la division des plus faibles, celle des médiocres et celle des plus capables.* »[603] Sur ce sujet, Anne-Marie Chartier précise que ce système permet d'intégrer un nouvel élève à tout moment de l'année quel que soit son âge, puisqu'il y a toujours un niveau auquel il est possible de l'affecter. De plus, chez les Frères, la durée de scolarisation instituée est de trois années, alors qu'elle est de 6 ou 7 dans le *Statut* de 1834.

Michel Chalopin a de son côté démontré la porosité de ce modèle avec celui de l'enseignement mutuel à la fin des années 1820. Alors qu'en 1828 une commission choisie au sein de la *Société de Paris* répartissait les enfants en deux divisions distinctes, l'année suivante, un nouveau comité optait pour une organisation tripartite : « *les commençants qui apprennent seulement à lire, écrire, compter et prier, les intermédiaires pour lesquels on introduit le dessin linéaire et enfin les avancés qui bénéficient, en outre, d'un enseignement de la grammaire* ». L'historien en tire la conclusion que finalement, cette réforme annonce en filigrane l'établissement officiel des trois cours, élémentaire, moyen et supérieur, qu'on verra institué dans les règlements de 1834, suite au vote de la loi Guizot.[604]

Tout en étant convaincu du caractère modélisant du système lassalien sur le *Statut* de 1834, de leur parenté intellectuelle très proche, il nous paraît malgré tout nécessaire d'en nuancer le degré d'influence. Tout d'abord parce que l'organisation des Frères des écoles proposait une division des élèves non pas en fonction de leur âge, mais de leur niveau scolaire, ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Ensuite, parce que les propos de Paul Lorain dans le *Manuel*

[602] *Bulletin de la société pour l'instruction élémentaire*, « Note sur les actes et l'esprit du ministère de l'instruction publique, en ce qui touche l'instruction primaire et spécialement l'enseignement mutuel », T. VII, 1835, p. 335
[603] cité par Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2013, p. 61
[604] Michel Chalopin, *L'enseignement mutuel en Bretagne de 1815 à 1850, op. cit*., pp. 420-421

général que nous avons cités plus haut précisaient bien que l'enseignement simultané n'était pas une adaptation pure de celui des Frères.

Il importe de rappeler qu'il existait aussi en France un modèle très prégnant de répartition des élèves en trois niveaux, présent dans le *Projet de loi sur l'instruction publique* de Chaptal dès l'année 1800 par exemple. La partie dédiée à l'organisation des écoles communales précisait ainsi que « *les élèves ne seront reçus dans les écoles municipales que depuis l'âge de six ans jusqu'à celui de douze* »[605] et que « *l'enseignement sera gradué dans les écoles municipales. Il y aura trois degrés d'instruction dans chaque école : Le premier aura pour but d'apprendre à lire ; le second à écrire ; le troisième à chiffrer, arpenter et toiser.* »[606]

De même, l'*Ordonnance concernant les moyens de pourvoir aux besoins de l'instruction primaire* du 14 février 1830 mentionnait dans son article 2 « *que les écoles communales seront divisées en trois classes, correspondantes aux trois degrés d'enseignement reconnus par l'article 11 de l'ordonnance du 29 février 1816.* »[607]

La législation scolaire existante parasite donc la filiation directe avec l'enseignement des Frères. A aucun moment cependant, qu'il s'agisse de l'enseignement mutuel, des Frères, ou de la réglementation française, n'apparaît un classement des élèves selon leur âge. La distribution des enfants au sein des classes relève soit du contenu disciplinaire (apprendre à écrire, puis lire, etc.) soit de leur niveau supposé (les commençants, les intermédiaires…). C'est pourquoi il nous semble qu'une affiliation à un autre modèle est probable, dans lequel les élèves seraient distribués selon leur âge. Selon nous, ce modèle est suisse, et remonte une fois de plus au *Projet* de Stapfer de 1798 sur l'instruction publique.

Il est vrai que ce modèle suisse coïncidait, concernant la classification des enfants selon l'âge, avec celui existant en Allemagne, plus précisément à Francfort-sur-le-Main, comme le rapporte Cousin dans son ouvrage sur l'instruction outre-Rhin. Procédant à la description de l'école moyenne (*Mittelschule*) de la ville, située entre l'école populaire et le gymnase, l'équivalent du lycée, le philosophe écrivait que « *c'est une grande école primaire, comme il en faut dans les villes pour les enfants qui ne doivent pas suivre une profession libérale, et qui pourtant ont besoin d'une culture plus étendue.* » Composée de quatre classes, il précise

[605] J.A. Chaptal, *Rapport et projet de loi sur l'instruction publique*, Paris, De Crapelet, 1800, Art. I, Titre III, pp. 109-110
[606] *Ibid*, p. 110
[607] Octave Gréard, *op.cit.*, t. I, p. 378

qu'on y entre « *selon sa capacité et selon son âge. La quatrième a des enfants de 6 à 8 ans ; la troisième de 8 à 10 ans ; la seconde, de 10 à 12 ans ; la première, de 12 à 14 ans.* »[608]

Le modèle qui se rapproche le plus de celui du *Statut* de 1834 demeure néanmoins celui de Stapfer. Celui-ci trouva en fait cette forme de répartition des élèves en trois classes dans le *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* de l'abbé Girard, texte qui fit partie des nombreux mémoires qui lui furent envoyés au cours de l'année 1798 afin de nourrir son projet de loi scolaire. Réfléchissant à l'organisation des futures écoles élémentaires, le cordelier de Fribourg avait écrit que « *pour le bien de la classe il faudrait partager les élèves en trois cours* ».[609] Girard entrait ensuite dans le détail de la répartition :

« Premier cours : Dès son arrivée à l'école, l'enfant apprendra à lire et à écrire […] On lui inculquera aussi les tout premiers éléments de la morale et de la religion, et on y ajoutera quelques traits historiques à sa portée

Second cours : Lorsque l'enfant aura fait quelques progrès dans ce premier exercice, on lui mettra le livre élémentaire entre les mains. Le maître en variera les objets pour mieux en réveiller l'attention. Il expliquera chaque chose avec netteté et fera rendre de mémoire ce qui aura été lu, expliqué et compris, sans s'attacher aux expressions du livre, parce que, dès lors que l'on fait jouer la mémoire d'une manière mécanique, tout est perdu pour l'esprit et pour le cœur, et souvent même pour le souvenir

Troisième cours. Ici, les élèves déjà formés par la lecture apprendront à écrire sous la dictée du maître. Il leur fera aussi coucher leurs propres idées sur le papier en leur insinuant, selon le besoin, quelques règles d'orthographe. Ces leçons seront entrecoupées par le calcul, et pour donner de l'intérêt et de l'utilité à cet exercice on ne commencera pas par une règle sèche, qui est toujours obscure, mais on proposera un problème puisé dans la sphère des occupations journalières et alors, ayant réveillé leur curiosité, on leur montrera la manière de le résoudre par l'un ou l'autre des quatre règles. »[610]

Certes, chez Girard, l'âge apparaît plus comme une valeur indicative qu'obligatoire, et seule l'acquisition des savoirs devient la norme attendue : « *Ces trois cours n'auront point de temps fixe : le progrès seul décidera du passage de l'un à l'autre…* ».[611] Mais la répartition par âge apparaît dans les différents états d'écriture du projet Stapfer : dans le *Projet sur les écoles*

[608] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction…, op. cit*., p. 5
[609] cité par Eugène Dévaud, *L'école primaire Fribourgeoise sous la République Helvétique (1798-1808)*, Fribourg, Libraire de l'œuvre de Saint-Paul, 1905, p. 9
[610] *Ibid*, pp. 8-9
[611] *Ibid*, p. 8

civiques inférieures, il est mentionné que « *les écoliers seront distribués en trois classes, selon leur âge et leur portée* »[612], structure conservée comme nous l'avons vu dans le projet remanié. Ce qui apparaît comme certain, c'est que la genèse de cette nouvelle division en trois classes référencée à l'âge des élèves traduit toute la distance prise avec les écoles lassalliennes.

La conviction d'un emprunt désormais établie, le *Projet sur les écoles primaires civiques* du ministre Stapfer éclaire au grand jour les intentions idéologiques contenues dans la loi Guizot. Il apporte un témoignage capital sur le rôle de l'État dans sa mise en œuvre, en révélant que, comme dans l'expérience suisse, Guizot n'ambitionnait pas d'ériger un enseignement étatique, centralisé, qu'il savait irréalisable à l'époque. Anna Büttikofer précise ainsi que Stapfer n'a pas aspiré à réaliser une loi scolaire nationale sur un sol helvétique très sensible aux disparités cantonales. Il a remis l'efficience de son projet aux interactions entre le gouvernement et les instances locales, espérant de ces échanges un renforcement de l'État dans le paysage politique au détriment des Églises.[613] Comme lui, Guizot s'est contenté de confier la direction de l'école à un État plus arbitre que pilote, lui confiant une intention pédagogique complétant le champ des compétences régaliennes liées au pouvoir.

Cette organisation cantonale de l'instruction sur les territoires helvétiques posait déjà la question de l'État-éducateur, dont la construction, comme le souligne, Rita Hofstetter se révéla particulièrement complexe du fait notamment de « *cette forme de « vacance » initiale de pouvoir au niveau fédéral qui implique de se projeter sur une multiplicité d'autres scènes, cantonales en particulier.* »[614] Pour l'historienne suisse, les velléités de centralisation furent atténuées par les attributions reconnues aux comités locaux d'instruction :

« En guise de bilan et d'ouverture, on pourrait avancer qu'en Suisse, comme partout ailleurs, l'enseignement est mis à contribution pour construire une identité nationale commune à cette juxtaposition d'individus que tout distingue. Mais tout se passe comme si, en raison de cette structure fédérative et de la diversité des traditions culturelles de sa population et des cantons

[612] *Projet de loi sur les écoles civiques inférieures*, Titre III, *in Instructions pour les conseils…*, p. 99
[613] « *Es wäre vermessen zu behaupten, Minister Stapfer habe gar nie ein nationales, zentralistisches Schulgesetz, sondern mit seinem ambitiösen Projetkt nu reine pädagogische Absicht verfolgen wollen, nämlich die Durchsetzung der Saatmacht.* » Anna Büttikofer, « Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Herlvetischen Republik (1798-1803), in Lucien Criblez (Herausgeber), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Bern-Stuttgart-Wien, Haupt Verlag, 2008, p. 51
[614] Rita Hofstetter, « La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'États enseignants » ? », *Histoire de l'éducation*, 134, 2012, p. 74

qui les abritent, la puissance publique ne pouvait prendre au niveau national la forme d'un État centralisateur, qui recourrait au monopole et aurait pour fonction d'imposer, de contrôler, d'administrer ni même, sur le long terme, de réguler et d'unifier. Il s'agit plutôt d'un État fédéral qui d'abord délègue, préserve, assure une forme de modus vivendi puis se porte garant, observe, dénombre, subventionne, coordonne et, finalement, moyennant ces fonctions – et dans un contexte de globalisation, auquel la construction de l'espace européen de la formation contribue – élargit progressivement ses attributions pour organiser, harmoniser, unifier et piloter et, par ce biais même, centraliser. Autrement dit, l'État fédéral élargit peu à peu ses responsabilités et se voit hissé au statut d'interlocuteur légitime dans la définition de cette fédération d'États enseignants, qu'il contribue en retour à redéfinir, s'ingérant progressivement dans leur souveraineté, sans pour autant, dans un premier temps, que la Constitution elle-même ait été modifiée. »[615]

L'exemple suisse renseigne donc sur la complexité de la construction de l'État-éducateur, notamment parce qu'elle n'était pas nécessairement synonyme d'un élargissement des compétences régaliennes. S'il fallait dans un premier temps respecter les habitudes et les intérêts locaux, c'est par une sorte de réfraction, soulignée par Rita Hofstetter, que le modèle national s'est imposé : originairement garant du droit de chacun à recevoir l'instruction, quelle que soit son identité sociale, religieuse, culturelle…, l'État impose ce même modèle aux cantons et la « dissémination » s'effectue d'abord au niveau cantonal, puis, progressivement, intercantonal et même fédéral.

L'intuition de Daguet et de Pouthas est donc confirmée. Guizot a effectivement puisé dans une matière helvétique dense, issue à la fois de ses conversations avec Stapfer, des *Instructions pour les conseils d'éducation nouvellement institués*, et du *Projet de loi sur les écoles civiques inférieures*. Si aucune publicité ne fut faite de cette influence, en revanche, un regard attentif sur le début des années 1830 permet de se rendre compte que d'autres ramifications suisses étaient alors beaucoup plus assumées. A cette date, en effet, la promotion des idées du Père Girard en France allait être particulièrement marquée, grâce à la médiation du pasteur et éducateur genevois François Naville, mais aussi à celle du… *Manuel général de l'instruction primaire* ! Reste à savoir maintenant pourquoi la France s'est aussi tournée vers le pédagogue de Fribourg.

[615] I*bid*., p. 79

2.4 Itinéraire des idées girardiennes en France

Il est couramment admis que le projet d'importer les conceptions pédagogiques de Girard dans les écoles françaises ne naquit qu'au milieu des années 1840, au moment de la parution, encouragée par Michel et Rapet, de son livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* (1844). Pourtant, une lecture historique permet, selon nous, de redonner à cette parution sa véritable portée : le livre de Girard aurait avant tout valeur, sur le plan de l'influence des idées, non pas de commencement, mais à l'inverse, de couronnement, d'aboutissement. Il objectiviserait quelque trente années d'une volonté française, initialement dispersée, puis tendant chaque fois plus à l'institutionnalisation, de naturaliser la pensée du cordelier de Fribourg. Certes *« l'influence du père Girard va rester très limitée sans doute sur la masse des instituteurs* » comme l'affirme Pierre Boutan, mais « *leur hiérarchie va constamment se référer à lui dès la seconde Restauration* ».[616]

C'est bien à ce moment-là en effet, au milieu des années 1810-1820, que le travail pédagogique du cordelier de Fribourg commence à intéresser l'Europe entière. En France, la circulation des idées girardiennes est surtout soutenue, initialement, par la *Société pour l'instruction élémentaire*, dont Guizot est membre dès sa création en juin 1815, et qui rend compte de l'enseignement du Père Girard dans plusieurs numéros de son *Journal d'éducation.*[617] Le fait que le franciscain soit à la tête de l'école française de Fribourg depuis l'année 1804 a sans aucun doute amplifié l'intérêt qu'on lui portait alors dans l'Hexagone.

Girard reçut dans ses écoles de nombreux visiteurs européens, dont certains venaient précisément de France. Parmi ceux-ci, on compte le très proche ami de Guizot et futur ministre de l'Instruction publique, de Broglie. A son retour d'un voyage en Suisse en 1819, jugeant pour la seconde fois l'inefficacité de la méthode utilisée par le pédagogue Fellenberg dans ses instituts, de Broglie préfèra se tourner vers l'enseignement de Girard dont les travaux

[616] Pierre Boutan, *La langue des Messieurs, op. cit.*, p. 71

[617] *Journal d'éducation* T. III, octobre 1816 - mars 1817, « Lettre du révérend à la Société pour l'instruction élémentaire » ; Tome VII, octobre 1818 - mars 1819, « Discours prononcé aux élèves, mémoire sur l'enseignement religieux de son école présenté au conseil municipal de Fribourg » ; T. IX, octobre 1819 - mars 1820, « Discours prononcé à la distribution des prix de l'école de Fribourg, le 2 septembre 1819 » ; T. XIII, 1821, « De la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants pour en faire des chrétiens, discours prononcé à la distribution des prix de l'école de Fribourg, le 30 août 1821 » ; T. VII, avril 1822, « Discours prononcé à l'école française de Fribourg lors de la remise des prix aux élèves sur l'importance dont il est pour la religion d'initier les enfants à la connaissance de la nature »

« ont été plus utiles en France qu'en Suisse. »[618] Il fera d'ailleurs transcrire les cahiers du moine suisse pour l'éducation de ses propres enfants pendant la Seconde Restauration.

Parmi les autres visiteurs français du Père Girard, on trouve également Lazare Carnot, et surtout Casimir Périer, qui fut l'un des premiers à faire le voyage en Suisse, dès l'année 1816. Celui qui, du début de la monarchie de Juillet jusqu'à sa mort en mai 1832, occupa les fonctions de Président du Conseil et de ministre de l'Intérieur, s'entretint alors longuement avec le Père Girard pour établir les possibilités d'introduire l'enseignement du cordelier en France, comme le révèle le *Journal de Genève* : « *En 1816, Casimir Périer, qui avait consacré sa journée à examiner et à suivre d'un œil intelligent la marche de l'école, passait la nuit dans la cellule du moine pour s'entretenir avec lui de l'avenir qui s'ouvrirait à la France, si le sol de ce pays, que venait de bouleverser l'invasion étrangère, pourrait recevoir cette nouvelle et précieuse semence.* »[619]

Un homme va s'associer aux efforts alors clairsemés pour faire connaître la théorie éducative du Père Girard, et se donner même pour ambition de faire venir physiquement le maître en France. Cet homme, c'est à nouveau Philipp Albert Stapfer, décidément très présent sur la scène éducative européenne depuis le début du siècle. L'ancien ministre conservait le plus vif intérêt pour son ancien protégé et au moment où celui-ci vit son enseignement menacé par le retour des jésuites à Fribourg, Stapfer lui fit savoir que la France était prête à l'accueillir. La première invitation remonte à l'année 1819, et plusieurs missives seront envoyées au cordelier jusqu'en 1823, moment où la situation paraît se calmer au-delà des Alpes :

« *Restez donc, mon digne ami, dans votre patrie, au milieu des Pharisiens, aussi longtemps que l'air y conservera assez d'oxygène et de communications avec la lumière pour que vous puissiez vous livrer à vos travaux sans être asphyxié. Mais du moment où votre flambeau seroit menacé, d'un ouragan ou d'un boisseau étouffoir […], de ce moment-là, je vous en conjure, n'oubliez pas ce que le dernier ministre de l'Intérieur vous offrit, et veuillez ne pas douter que son successeur ne fût aussi empressé de faire honneur en simplifiant l'engagement de son devancier. Je suis, par un de vos amis, Conseiller d'État, organe du gouvernement, chargé de vous donner à cet égard des assurances également honorables pour ceux qui en sont les interprètes et pour celui qui en est l'objet. « Nous réserverons, m'écrit M. le Baron de Gérando, nous réserverons au respectable Père Girard les bonnes dispositions qui existent*

[618] Victor De Broglie, *Souvenirs*, T. II, Paris, Calmann-Levy, 1887, p. 50
[619] *Journal de Genève*, 12 mars 1850, p. 1

pour son adoption en France, si sa Patrie avait le malheur et le tort d'être injuste envers lui, et de manquer à la reconnaissance. Veuillez l'assurer de toute notre estime et de toute notre affection. »[620]

Pour Alexandre Daguet, « *Stapfer avait réussi à intéresser au sort du moine fribourgeois le ministre de l'Intérieur, le comte de Corbière. Cet homme politique […] n'avait pas hésité à continuer au religieux persécuté par la congrégation la protection dont les anciens ministres de l'intérieur, le comte Decazes et le comte Lainé, s'étaient montrés disposés à le couvrir quatre ans auparavant.* »[621]

Le Père Girard put finalement poursuivre ses activités, et se lança par la suite dans la création d'une école normale à Fribourg. On perçoit donc que les élites françaises se sont montrées très tôt perméables aux idées du pédagogue suisse, et à défaut de pouvoir l'accueillir en France, elles purent se réjouir de la parution de la *Grammaire des campagnes à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg* (1821), que l'abbé fit envoyer au ministre Corbière, qui admirait ses travaux, ainsi qu'aux évêque de Nancy, Metz et Orléans. Tous le félicitèrent pour la qualité de l'ouvrage et lui annoncèrent leurs intentions de concourir au succès de ses vues philanthropiques. Corbière, mais aussi, notons-le, Ambroise Rendu, lui annoncèrent même dans une lettre commune qu'une commission avait été nommée « *pour juger s'il était possible de l'adapter aux écoles rurales en France.* »[622] Comme les autres lecteurs, les deux administrateurs scolaires avaient surtout été séduits par le versant moral du livre : « *Il doit particulièrement des éloges aux vues religieuses et morales qui vous animent pour l'instruction morale et religieuse de la jeunesse.* »[623]

---

[620] Lettre du 8 janvier 1819, Archives de l'État de Fribourg, « Fonds Girard ». Nous pouvons citer une autre lettre de Stapfer a adressée au Père Girard : « *Je suis chargé de vous informer que sur la demande de la Société pour l'encouragement de l'enseignement mutuel, le ministre de l'intérieur tient des fonds et une place en réserve pour offrir au père Girard un honorable asile et un moyen de continuer ici cette bienfaisante activité qu'on cherche à paralyser ailleurs. Pourriez-vous et voudriez-vous, mon digne concitoyen, faire savoir cela au père Girard et me communiquer sa réponse ? Si elle est affirmative, il lui sera incontinent adressé une vocation. La lettre du ministre est pleine d'estime et d'intérêt pour ce brave et vertueux promoteur d'établissements utiles. Il faudrait obtenir une prompte réponse, et comme il pourrait y avoir des difficultés pour les libres communications, il serait à propos : 1° d'user de précautions pour transmettre ceci au père Girard ; 2° de répondre directement à M. Stapfer, mais par le canton de Vaud ; 3° d'avoir une adresse sûre pour le père Girard dans ce canton.* » Citée par Daguet, *op. cit.*, T. II, p. 53-54, communication au père Girard, sans date, ni signature (1823)

[621] Alexandre Daguet, Le *Père Girard et son temps : histoire de la vie, des doctrines et des travaux de l'éducateur suisse (1765-1850)*, T. I, Fribourg, Fischbacher, 1896, p. 54

[622] Réponse du Conseil royal de l'Instruction publique, 28 février 1821, citée par Alexandre Daguet, *Ibid.*, p. 483

[623] Grégoire Girard, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Paris, Dezobry, 1844

Cela ne laisse guère d'étonner dans la mesure où tel était le dessein affiché par l'auteur, soucieux de « *mettre la jeunesse des campagnes à même de comprendre le catéchisme qu'elle récite, le recueil de prières qu'on lui met entre les mains* », de la « *préparer, en un mot, [à] l'action du ministère saint et de la loi.* »[624]

Malgré la qualité certaine reconnue à l'ouvrage la *Grammaire des campagnes*, la pensée éducative globale du Père Girard faisait encore défaut. Le contenu de l'ouvrage avait certes une visée pratique, axé essentiellement sur des exercices de langue au service de la morale religieuse, mais il ne proposait aucun principe théorique englobant. « *La* Grammaire des campagnes*, tout admirable qu'elle est par la simplicité, la gradation, l'instruction morale, doit être considérée comme n'offrant plus que les premiers et grossiers rudimens* », notait Naville une décennie après sa parution.[625] Le modèle girardien se maintenait donc en latence pendant plusieurs années, d'autant plus que les vues sur sa méthode restaient morcelées, et que l'accès parfois difficile aux sources textuelles du Père contribuait à rendre impossible tout aperception générale. Tel était le constat dressé en 1830 par Edouard Diodati, l'influent pasteur suisse de Genève :

« *Aujourd'hui, que les questions relatives à l'enseignement primaire ont pris, aux yeux de la société, le haut degré d'importance dont elles sont dignes, il eût été précieux de posséder quelqu'écrit dans lequel le P. Girard auroit développé ses vues, indiqué ses procédés, consigné ses expériences. […] Un exposé simple et riche en détails pratiques, auroit pu suppléer en partie à ce que l'exemple n'offre plus. Malheureusement nous n'exprimons qu'un vœu. Rien ne semblable n'a été publié, et nous ignorons s'il est dans les intentions du P. Girard de combler un jour ce vide. Les documens sur cet enseignement remarquable sont rares et incomplets. Ils se réduisent à deux ou trois discours isolés, écris rapidement dans des occasions particulières amenées par les circonstances où l'école se trouvoit placée ; qui n'étoient point destinés à sortir du cercle borné dans lequel ils excitoient un intérêt spécial, et que par cette raison l'on chercheroit vainement à se procurer aujourd'hui* ». Cette situation « *offre peu de ressources lorsqu'on cherche à saisir l'ensemble des vues du P. Girard en éducation.* »[626]

[624] Grégoire Girard*, Grammaire des campagnes à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg*, Fribourg, 1821, p. III
[625] Naville, *De l'éducation publique…*, *op. cit.*, p. 411
[626] Édouard Diodati, « De l'enseignement primaire. Le Père Girard », *Bibliothèque universelle des sciences, belles-lettres et arts*, T. XIV, Genève – Paris, 1830, p. 33

Les choses allaient évoluer un an plus tard, en 1831, avec la parution du livre *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec la marche progressive de la civilisation et des besoins actuels de la France* du pasteur suisse François Naville, qui le premier allait présenter au grand jour la pédagogie girardienne en France dans toute son extension. L'ouvrage était en fait la version remaniée et étoffée d'un essai rédigé deux ans auparavant lors d'un concours organisé par la *Société des méthodes*, qui lui décerna alors la médaille d'or. « *M. Naville, dans un ouvrage sur l'éducation publique, auquel la France a fait un accueil favorable, exposa, avec tout l'entraînement d'une conviction profonde, ce qu'on était en droit d'attendre d'une application générale des méthodes du Père Girard* », écrira plus tard Ernest Naville.[627] Indéniablement, les contemporains accordèrent à cet ouvrage une importance extrême : Rapet écrit que le *De l'éducation publique…* « *a eu l'honneur de plusieurs éditions dans l'espace de quelques années, succès rare pour un ouvrage de théorie.* »[628] Un peu plus tard, Jules Paroz n'hésite pas à affirmer que « L'éducation publique *de Naville est un livre d'une portée immense, le plus important, pensons-nous, qui ait été écrit sur ce sujet.* »[629]

D'ailleurs, le ministre de l'Instruction publique, Montalivet, en ordonna immédiatement l'acquisition pour tous les établissements d'instruction du royaume. On apprend également que Guizot lui-même « *a fait prendre, chez Dufau, dix exemplaires de la deuxième édition de l'ouvrage.* » [630]

Il n'est pas étonnant, dès lors, d'entendre à nouveau Jean-Jacques Rapet, qui a personnellement connu le pasteur suisse, annoncer que *L'éducation publique* de Naville a influé sur les débats de la loi Guizot : publié « *à l'époque où il s'agissait de rédiger notre loi sur l'instruction primaire, dont il devait éclairer la discussion* », écrit-il.[631]

A dire vrai, Naville entretenait depuis plusieurs années des liens privilégiés avec l' « intelligentsia » française de l'époque. Introduit dans le salon de Maine de Biran par son ami Stapfer au cours de l'année 1824, il y côtoyait régulièrement Victor Cousin, dont il avait d'ailleurs rejoint l'école éclectique. Le commerce philosophique entre Stapfer, Naville et Cousin au sein de ce salon est, selon nous, d'un intérêt capital pour l'avenir scolaire de la France : c'est ici, dans ces échanges en effet, qu'il faut situer vraisemblablement l'origine

[627] Ernest Naville, « Vinet et le Père Girard », extrait de la *Revue* suisse, année 1855, Neuchâtel, Henri Wolfrath, 1855, p. 12
[628] Jean-Jacques Rapet, *Notice sur la vie et les travaux de F.M.L. Naville*, Paris, Schneider, 1847, p. 10
[629] Jules Paroz, *Histoire universelle de la pédagogie*, Paris, Delagrave, 1867, p. 465
[630] *La France littéraire*, T. XI, Paris, 1834, p. 224
[631] *ibid*, p. 10

première de l'admiration de Cousin pour le Père Girard. Les deux pasteurs suisses, qui se réclamaient sur le plan pédagogique de leur compatriote, eurent en effet tout le loisir d'exposer la théorie éducative du cordelier de Fribourg lors de leurs rencontres hebdomadaires.

François Naville s'était affirmé très tôt comme un disciple du Père Girard, auquel il rendit visite à plusieurs reprises à Fribourg. Le temps passant, il se fit le premier propagateur des idées du cordelier, à tel point que « *dans le cours de sa carrière pédagogique, [il] n'eut presque plus d'autre pensée que celle de faire triompher les principes de son vénérable ami.* »[632] Naville a dès lors parfaitement compris que son livre était une occasion unique de satisfaire ses intentions. Il saisit « *avec empressement l'occasion que lui offrit la publication de son propre ouvrage, pour exposer les principes d'une méthode dont on avait bien pu apprécier les admirables résultats dans les écoles où elle était suivie, mais dont on ne pouvait se faire une idée exacte, puisque son auteur n'avait pu se décider encore à lui faire voir le jour.* »[633]

Les ambitions du pasteur excédèrent très certainement ses ambitions puisque le *Manuel général* allait consacrer ses trois premiers numéros, parus au moment des débats sur la future loi Guizot, à la recension du livre et à l'exposition de la théorie scolaire du Père Girard.

2.5 Le Père Girard et le *Manuel Général*

Les trois premiers numéros du *Manuel général* consacrèrent effectivement une part conséquente à la recension du livre de Naville (vingt pages environ). Plutôt que de nous intéresser au livre même du pasteur, il nous a semblé plus pertinent d'évaluer ce que le journal créé par Guizot en avait retenu, afin de déterminer pourquoi la France s'est intéressée à l'œuvre et à l'action de Girard.

D'entrée, le *Manuel* expose que cette belle production « *ne saurait venir plus à propos* », [634] et qu'elle porte haut le constat dressé par tous les contemporains selon lequel « *notre éducation publique réclame une grande réforme*. » Car, selon Naville, l'enseignement n'est plus en harmonie avec l'état de la société, et l'auteur, note le *Manuel général*, « *voit parfaitement juste quand il demande une éducation conforme aux besoins nés des révolutions*

[632] Jean-Jacques Rapet, *op. cit.*, p. 12
[633] *Ibid*, pp. 12-13
[634] *Manuel général*, n° 1 et 2, novembre-décembre 1832, p. 86

de tout genre qui ont ébranlé le pays depuis quarante ans. » [635] Dès lors, le socle de cette nouvelle éducation réside dans l'obligation de « *donner aux facultés morales de notre jeunesse tous les développements dont elles sont susceptibles*. » [636] Pour le pasteur suisse, la France « *réclame de l'instruction publique des garanties qui puissent assurer son repos et sa véritable gloire, imprimer dans le cœur des principes fixes, l'amour de l'ordre, une mutuelle tolérance et la résolution de sacrifier à l'intérêt général les ressentimens des partis.* » Autant de thèmes qui ne pouvaient que séduire les membres du gouvernement de Juillet.

Parallèlement aux besoins de directions morales, le pédagogue soulevait la nécessité de « *mettre l'éducation publique en harmonie avec les progrès de l'industrie et du commerce, et pour cela, [proposait d'] organiser l'enseignement dans l'intérêt des classes ouvrières comme dans celui des classes supérieures.* »[637] Le *Manuel* évoque à ce propos les écoles industrielles qu'on a essayées d'introduire en France, et rappelle que Naville recommande de développer les formations agricoles à côté de celles consacrées à l'industrie et au commerce.

Pour ce qui a trait aux matières d'enseignement, l'instruction religieuse est appelée à demeurer au cœur des apprentissages, et elle « *devra donner à toute l'éducation son véritable cachet, son auguste caractère* », écrit le *Manuel général*. Car « *il importe surtout de donner à l'ensemble des études une direction morale et religieuse, de saisir toutes les occasions pour développer la conscience de l'enfant et pour imprimer en lui la pensée d'un Dieu juste, bon, présent partout* », poursuit le journal.[638]

A cet égard, la partie jugée la plus importante par le *Manuel général* porte sur les « *meilleurs moyens de développer les facultés intellectuelles et morales de la jeunesse* » par le biais de « *la méthode dite rationnelle.* »[639] Cette méthode, entièrement tournée vers le déploiement de la raison, sans pour autant nuire aux autres facultés, « *doit être considérée comme la seule bonne*. »[640] Et son but n'est pas tant de « *faire des enfans ce que l'on appelle vulgairement des* raisonneurs », que d'en « *régler l'imagination et de former le cœur suivant les principes de la religion et de la morale*. »

Pour mener à bien ce projet, l'instruction sera tenue de suivre une gradation, allant du simple vers le plus complexe. Il importera d'intéresser les élèves pour leur éviter l'ennui et même de

[635] p. 86
[636] p. 87
[637] *Ibid*
[638] p. 89
[639] p. 91
[640] *Manuel général*, n°3, janvier 1833, p. 148

faire en sorte qu'ils « *trouvent du plaisir aux exercices qu'on leur propose*. » [641] La modernité des propos mérite d'être soulignée, la *libido sciendi* perdant son austérité ancestrale pour devenir source de plaisir. L'ennui est quant à lui ouvertement stigmatisé, parce qu'il « *engendre l'aversion du travail, la paresse, la malice, le mensonge.* »[642]

Il est permis d'avancer donc que ce que le *Manuel général* a prioritairement retenu de l'enseignement du maître de Fribourg au tournant des années 1820-1830, c'est surtout la dimension politique et morale de son œuvre, son action en faveur de la régulation des passions humaines et du repos de la société, en un mot, la place essentielle occupée par la religion dans l'enseignement comme vecteur de stabilisation sociale et propagation de la civilisation. La convergence des vues sur la manière de dispenser l'instruction religieuse et morale entre les administrateurs de l'école proches de Guizot et l'abbé suisse relève de l'évidence dans le passage suivant, toujours issu du *Manuel général* :

« *C'est par le moyen d'un cours de langue fondé sur ces principes que le père Girard avait établi le foyer d'une lumière pure et bienfaisante dans la petite ville de Fribourg, l'une des plus arriérés de la Suisse. Nommé préfet des écoles, pendant près de vingt ans qu'il a exercé cette charge, il avait formé une jeunesse telle peut-être qu'aucune ville du monde n'en pourrait offrir une semblable. Ce n'était pas sans un attendrissement profond que les amis de l'humanité contemplaient un spectacle si nouveau et si touchant. Cette classe ignorante, grossière, pleine de préjugés, qui fourmille partout, ne se rencontrait plus à Fribourg ; on n'en pouvait du moins trouver quelque trace que dans des hommes d'un âge mûr*. »[643]

Le second article consacré à l'ouvrage de Naville se clôt sur quelques défauts reprochés à la méthode girardienne, le plus important étant l'emploi du mode mutuel jugé inapproprié. Malgré ces observations, le *Manuel général* loue une fois de plus la qualité du livre, « *si ingénieux et si complet que nous en avons exposé les théories avec un grand*

[641] p. 148
[642] p. 149
[643] p. 151. Déjà en 1819 le *Journal d'éducation* revenait sur les succès rédempteurs de l'abbé auprès de la jeunesse suisse : *« On ne voit plus aujourd'hui comme autrefois cette multitude d'enfants vagabonds, en jouant toute la journée, et les autres tendant une main mendiante à chaque passant, ces cohues bruyantes et tumultueuses, ces rixes et ces débats, ces indécences de tout genre, ces vols et ces larcins qui forçaient l'autorité publique même à servir contre des enfants. Il n'y a à cet égard qu'une voix à Fribourg. Un changement salutaire s'est opéré : des enfants studieux, dociles, doux, réservés et honnêtes ont remplacé les petits mutins et fainéants de jadis. On ne peut en douter, cette heureuse métamorphose est due entièrement à la nouvelle école. Pourquoi ? Parce que l'enseignement religieux et moral y est le premier enseignement ; parce que le cœur y est exercé plus que la mémoire ; parce que, avec les progrès de l'âge et de l'instruction, toutes les leçons rendent Dieu visible à l'élève. »* « Adresse des pères de famille. Au conseil municipal de la ville de Fribourg », *Journal d'éducation*, n° VII, avril 1819, pp. 281-282

empressement »[644], et rappelle qu'à l'image du Père Girard, il proclame la méthode rationnelle « *la seule admissible.* »[645]

La dernière recension expose la troisième partie de l'ouvrage de Naville, « *la plus remarquable.* »[646] Le pasteur helvétique y dévoile une organisation scolaire construite sur cinq degrés, qui classe les enfants en fonction de leur âge, pour ce qui est des trois premières classes au moins. Le premier degré concerne les enfants de 6 à 9 ou 10 ans, le second de 9 à 13 ou 14 ans, et le troisième de 14 à 17 ans. Les deux derniers degrés ne retiennent pas l'attention du *Manuel*.

A la suite de l'exposé du livre, le journal expose sur quatre pages un article intitulé « Principes d'éducation du P. Girard », écrit en fait par Jacques Matter, qui le reproduira, sous une nouvelle version, dans son ouvrage de 1834, *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales*. Y sont évoquées l'étude de la langue, mise au service de l'éducation morale, ainsi que la manière dont le Père se préoccupe de faire concourir toutes les matières au même but. La signature de cet article complémentaire laisse à penser que Jacques Matter, alors rédacteur en chef du *Manuel général* et fin connaisseur du Père Girard et des écoles suisses et allemandes, fut l'auteur de la recension de l'ouvrage de Naville.

A la lecture des trois articles évoqués ici, la reconnaissance institutionnelle du Père Girard en France mérite donc, dans notre opinion, d'être révisée. Elle semble bien antérieure à la publication en 1844 du livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles,* et serait plutôt effective dès le début des années 1830 dans le *Manuel général.* Elle prendra un cachet plus solennel encore en 1841, sous l'impulsion de Victor Cousin, qui obtient du Roi la nomination du franciscain au grade de chevalier de la légion d'honneur : « *Révérend père, je viens vous apprendre que, sur ma proposition, on vous a nommé chevalier de la légion d'honneur. […] Le roi a voulu récompenser en vous l'instruction primaire comme il l'eût fait dans Pestalozzi. Les excellentes méthodes que vous avez introduites dans les écoles de Fribourg vous ont placé au premier rang parmi ceux qui se sont occupés d'éducation*. » Le philosophe français termine en se déclarant l'un de ses « *disciples par la communauté de vos vues, et surtout de nos intentions* ».[647] Cette récompense

[644] *Ibid.*, p. 152
[645] *Ibid*
[646] *Manuel général*, n°4, février 1833, p. 230
[647] Lettre de Cousin, in Jules B. Saint Hilaire, *Victor Cousin : sa vie et sa correspondance*, vol. II, Paris, Hachette, 1895, p. 216

intervient au lendemain du voyage à Fribourg que fit Cousin pour y rencontrer le Père Girard, en 1837, et qui donna suite à partir de là à une riche correspondance.[648]

Selon son biographe Sainte-Hilaire, ce séjour en terre helvétique était motivé par l'intérêt supérieur que Cousin portait à l'instruction religieuse dispensée dans les écoles du canton, ce qui confirme notre intuition sur le véritable sens de l'importation de la matière girardienne : « *le philosophe français se montrait surtout curieux de savoir comment le philosophe suisse entendait l'enseignement religieux. Ce dernier lui ayant lu quelques pages de son introduction au catéchisme, Cousin en fut si ravi que, trois ans après, il en parlait encore comme d'une chose admirable.* »[649]

En 1844, le Père Girard répondit à une nouvelle missive du philosophe français, dans laquelle il est intéressant de noter que le franciscain se déclare au service de la France depuis dix ans, soit au moment même de la mise en place de la loi scolaire: « *Sous ce rapport, je suis Français : car voilà dix ans que je vis au service de la France. Je ne réside pas dans ce vaste et beau pays : mais j'y suis en pensée : j'y suis par les affections de mon âme, et j'y suis encore en actions. Je puis dire que je porte aussi mon offrande sur l'autel de la patrie qui a bien voulu m'adopter.* »[650] Sans basculer dans la surinterprétation lexicale, les propos du Suisse interpellent, et peuvent être lus sous l'angle d'une authentique confession ...

Quoi qu'il en soit, la matérialisation des efforts de Cousin survint comme on l'a déjà dit avec la publication du livre de Girard, en 7 volumes, pour lequel le philosophe français prit le plus grand soin à contrôler la rédaction de l'introduction. Pour cet ouvrage, il fit décerner au Père Girard un prix extraordinaire de six mille francs par l'Académie française, et réussit, dans le même temps, à le faire nommer correspondant de l'Académie des sciences morales et politiques.

En résumé, l'itinéraire français des idées du Père Girard débute sa route au moment de la Restauration. Les visites à Fribourg effectuées à cette époque par les futures élites françaises en indiquent une première étape décisive, puisqu'elles avalisent le projet pédagogique du Père. A la même période, et jusqu'au milieu des années 1820, la *Société pour l'instruction élémentaire* se donne pour vocation de vulgariser la doctrine du pédagogue. Quant à Stapfer,

[648] Sur cette correspondance, voir Alexandre Fontaine, « Une revue à l'affût du monde ? *L'Éducateur* comme relais des transferts et métissages pédagogiques en Suisse romande (1865-1890) », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36 (1), 2014, p. 55
[649] B. Saint-Hilaire, *op. cit.*, p. 198
[650] Lettre du 23 juillet 1844, *in* Jules B. Saint Hilaire, p. 396

il joue un rôle d'intermédiaire cardinal, ne cessant de louer les qualités humaines et professionnelles de son ami auprès des différents gouvernements en place. Enfin, Naville apporte une contribution majeure à travers son ouvrage, dans lequel sont exposés pour la première fois les principes de l'école girardienne. Suivra la recension importante des trois premiers numéros du *Manuel général* en 1833, puis la reconnaissance institutionnelle par la médiation de Cousin, et enfin l'aboutissement de vingt années d'efforts grâce au livre de 1844.

Pierre Boutan voyait donc juste lorsque, il y a quelques années, il accordait une place prééminente au Père Girard dans l'imaginaire pédagogique français de l'époque : « *de la Restauration à l'installation de la IIIe République, c'est bien Girard qui en France disposa d'une notoriété considérable, tant il fut l'objet de l'attention des hauts responsables successifs de l'instruction primaire.* »[651] Le cordelier fribourgeois avait supplanté son compatriote Pestalozzi, pourtant fréquemment convoqué, et dont le nom sera principalement retenu par l'histoire de l'école.

Parallèlement à la Suisse, un autre pays était l'objet de tous les regards pour la qualité de son organisation scolaire, mais aussi politique : la Prusse. Après avoir franchi une première fois la frontière pour se rendre en Suisse, un nouveau détour, vers l'Allemagne celui-là, s'impose donc désormais, qui va nous permettre de suivre les pas de Victor Cousin lors de son séjour outre-Rhin au cours de l'été 1831, et de constater, de façon plus générale, la fascination qu'exerça ce pays sur toute une génération en quête de nouvelles idées.

Chapitre 3 : L'irrésistible tropisme allemand

3.1 Une attirance philosophique, politique, et scolaire

Victor Cousin fut envoyé pendant l'été 1831 en Allemagne afin d'y étudier l'organisation du système scolaire germanique, et principalement prussien. De ce voyage naîtra un important ouvrage, le *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, dont les différents chapitres ont paru initialement dans la presse à partir de 1832. La publication officielle du rapport n'interviendra qu'en 1833.

[651] Pierre Boutan, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2/2003, n°130, p. 142

C'était la première fois que le philosophe français reposait le pied sur le sol allemand après son arrestation et son séjour dans les geôles berlinoises au cours de l'année 1824. Cousin fut en effet incarcéré pendant six mois en raison de fortes suspicions de carbonarisme et de complot contre le gouvernement prussien. Le philosophe était accusé de travailler à mettre en relation les libéraux français et les sociétés secrètes allemandes. Le *Rapport sur l'état de l'instruction publique…* s'ouvre sans surprise sur cet épisode à la fois historique et épique : « *Je m'empresse de vous dire, M. le Ministre, que j'ai reçu du public et du gouvernement un accueil qui a effacé en moi jusqu'à la dernière trace de mes souvenirs de 1825. Partout, depuis les ministres jusqu'au dernier des fonctionnaires, j'ai senti le désir sincère de réparer, de toutes les manières, une déplorable méprise.* »[652] Malgré tout, comme il le déclare dans son introduction au rapport, « *si c'est la Prusse que j'étudie, c'est toujours à la France que je pense.* »[653]

Ce séjour en Allemagne fut effectué, selon la version officielle, sur invitation du ministre de l'Instruction Montalivet. Mais un témoignage du philosophe allemand Edouard Gans dans ses *Chroniques françaises* nous apprend qu'il était en fait prévu de longue date. Gans, qui rencontra Victor Cousin à Paris en 1825, consigna dans son ouvrage que « *déjà à cette époque, le projet d'une mission en Prusse -extraordinaire ou ordinaire, peu importe-, ne lui était pas tout à fait étranger.* »[654] Andrea Bellantone abonde dans le même sens. Il affirme que « *le choix de la Prusse ne pouvait avoir été fait par hasard, mais avait de toute évidence été motivé en grande partie par la présence de l'héritage de Hegel et de son école. Cette recherche en Prusse d'un modèle de système éducatif peut être considérée comme la énième confirmation de l'importance que le rationalisme hégélien avait eu dans la formation de la pensée éclectique.* » Il convient donc d'insister sur l'importance exceptionnelle de ce nouveau séjour en Prusse qui allait, toujours selon Andrea Bellantone, contribuer à éclairer « *le rôle phare que le rationalisme hégélien [allait jouer] dans la bataille pédagogique en France.* »[655]

Si Cousin a souhaité, en partie, retourner en Allemagne pour laver l'affront, son séjour recouvre cependant une ambition beaucoup plus noble et collective : trouver pour la France une nouvelle philosophie. Pour saisir toute la portée de ce projet, il importe de rappeler avant tout qu'il existe en France, depuis le milieu du XVIII^{e} siècle, un goût prononcé pour l'Allemagne, qui va se transformer au début du XIX^{e} siècle en une authentique fascination. A

[652] Victor Cousin, *Rapport sur l'état…, op. cit.*, p. 146
[653] *Ibid.*, p. 147
[654] Edouard Gans, *Chroniques françaises*, Paris, Éditions du Cerf, 1993, p. 112
[655] Andrea Bellantone, *Hegel en France, Vol. 1, De Cousin à Véra*, Paris, Hermann, 2011, pp. 125 et 127

la base de cette attirance marquée pour les productions culturelles germaniques, qui relèvent de catégories à la fois « exotiques » et intellectuelles, se trouvent deux vecteurs principaux : une femme et une volonté de savoir.

La femme, c'est évidemment Germaine de Staël, figure essentielle des premières années du XIX[e] siècle et notamment du groupe de Coppet, constellation d'intellectuels réunis depuis la Révolution française jusqu'à la Restauration qui œuvra à la diffusion des idées modernes et progressistes dans toute l'Europe. A travers son ouvrage *De l'Allemagne,* écrit en 1810 mais qui ne parut que quatre ans après à cause de la censure napoléonienne, la baronne fut à la source d'une représentation du pays qui allait persister des décennies durant, même si la critique contemporaine s'interroge désormais sur sa place réelle dans ce mouvement germanophile, d'aucuns l'insérant dans un héritage quand d'autres en font un précurseur.

Pierre Macherey écrit par exemple qu'« *il vaut mieux dire qu'elle a inventé l'Allemagne, plutôt qu'elle ne l'a découverte. Car la rencontre qu'elle a faite fut moins celle d'un explorateur que celle d'un visionnaire, dans la mesure où l'image qu'elle lui a révélée correspondait en fait à un modèle préétabli, élaboré à partir d'une théorie de l'Allemagne.* »[656] A l'inverse, Frédéric Weinmann estime que la baronne n'a fait qu'enrichir un contenu culturel lui préexistant et que « *la prétendue découverte de la culture allemande à partir de De l'Allemagne est un mythe à ranger parmi les « lieux de mémoire » de la nation française*. »[657] Michaël Werner prend position également aux côtés de Frédéric Weinmann mais il souligne malgré tout la dimension nouvelle de l'ouvrage de la baronne et affirme que « s*on œuvre fut initiatrice, non pas en ce sens qu'elle aurait été la première à donner corps à une représentation française de l'Allemagne, mais en ce sens qu'elle marque la véritable entrée de l'Allemagne dans l'imaginaire culturel français.* »[658]

Si le livre de Mme de Staël fut l'un des événements littéraires majeurs du XIX[e] siècle et objet de fascination pour toute une génération, certaines voix s'élevèrent dès la fin des années 1820 pour relativiser le modèle staëlien, taxé désormais d'anachronisme. Pour illustration, la *Nouvelle revue germanique* écrit qu'« *un écrivain d'un esprit supérieur, d'une capacité étendue, d'une tendance presque plus européenne que française, nous a peint l'Allemagne il y*

[656] Pierre Macherey, « Culture nationale et culture cosmopolite chez Mme de Staël », *in* Michel Espagne et Michaël Werner (textes réunis par) *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII[e]-XIX[e] siècles)*, Paris, Editions Recherche sur les civilisations, 1988, p. 420

[657] Frédéric Weinmann, « Étranger, étrangeté : de l'allemand au français au début du XIX[e] siècle », *in Romantisme*, 1999, n°106, p. 53

[658] Michaël Werner, « Heine interprète en France de l'Allemagne intellectuelle. Conflits autour d'un cas modèle de transfert culturel », *in Romantisme*, 1991, n°73, p. 44

a vingt ans. […] Eh bien, l'Allemagne est aujourd'hui tout autre; elle est infiniment plus riche qu'alors, et l'ouvrage de Madame de Staël serait à refaire, si quelqu'un en était capable. »[659] Il est vrai que l'introduction progressive de la littérature allemande dans l'hexagone, la découverte récente de la philosophie de Kant et Hegel, la tradition philologique germanique comme symbole du renouveau des universités d'outre-Rhin, ont considérablement bouleversé, depuis la fin de la première décennie du XIX[e] siècle, le paysage initial dessiné par Mme de Staël.

Quoi qu'il en soit, l'attrait pour la culture d'outre-Rhin a été décuplé par la fermeture intellectuelle du pays sous l'ère napoléonienne. L'Empire fut « *une époque de sommeil philosophique* », écrira le philosophe éclectique Théodore Jouffroy.[660] Même si l'imperméabilité aux idées venues de l'étranger fut réelle sous l'Empire, il convient cependant d'atténuer la portée de cette fermeture, sous l'effet de l'action de certains intermédiaires, dont Stapfer, comme nous l'avons vu, ou celle de son grand ami Charles de Villers.

Le second élément à la racine de cette fascination pour l'Allemagne relevait d'un souci épistémophilique, d'une soif de savoir. La conscience de l'existence de la pluralité des nations et de l'originalité de chacune d'elles suscita un désir d'ouverture vers d'autres contrées, suivant en cela le mot d'ordre de la baronne de Staël. Jean Bonnet relève que « *la germanophilie des intellectuels français est souvent un mimétisme, une façon de chercher en Allemagne une réponse à un débat interne. À la racine de la sympathie intellectuelle pour l'Allemagne, il y a le plus souvent un besoin de savoir, une nécessité de comprendre, une fringale de science.* »[661] Ce principe d'intelligibilité offert par l'Allemagne de ce premier tiers du XIX[e] siècle est confirmé par Michel Espagne, qui lui attribue « *une fonction heuristique claire. Elle permet de dominer l'impression de page blanche que laissent les philosophes français du XIX[e] siècle à une observation trop rapide ou mal orientée*. »[662] Face au malaise philosophique français, l'Allemagne véhiculait l'image d'un monde intellectuel riche et créatif, tout empreint de romantisme et d'idéalisme. Il est facile d'imaginer l'attrait que pouvait représenter cette vision idéale et exotique pour les élites françaises de la Restauration, et la grande excitation intellectuelle qui l'accompagnait.

[659] *Nouvelle revue germanique*, T. I, Paris, Levrault, 1829, pp. 2-3
[660] Cité par Patrice Vermeren, *op. cit*., p. 37
[661] Jean Bonnet, *Kant instituteur de la République : genèse et formes du kantisme dans la construction de la synthèse*, thèse Ecole pratique des hautes études, 2006, p.35
[662] Michel Espagne, *En-deçà du Rhin*, Paris, Cerf, 2005, p. 18

Le modèle allemand ne peut cependant pas se résumer à son seul contenu littéraire et philosophique.[663] Il est aussi politique. De retour d'un périple de l'autre côté du Rhin en compagnie de Mme de Staël en 1804, Benjamin Constant, autre grand admirateur de la pensée germanique, confessera que « *c'est peut-être en Allemagne qu'il faudra chercher une nouvelle patrie.* »[664] De même, après avoir voyagé lui-aussi en terres allemandes aux débuts des années 1830, Saint-Marc Girardin n'hésitera pas à unir la destinée des deux nations : « *La vocation commune de la France et de l'Allemagne est de s'unir et de s'associer chaque jour d'une manière plus intime par la ressemblance des idées, des mœurs, des lois et des gouvernemens.* »[665]

Sur le versant scolaire, l'Allemagne s'imposait aussi à l'époque comme un modèle pédagogique à suivre. Jacques Matter mettait en avant en 1829 la nécessité d'aller en observer l'architecture scolaire :

« *Depuis soixante ans l'Allemagne s'occupe d'éducation et d'instruction publique avec une ferveur dont rien n'approche chez les autres peuples d'Europe. Une série de systèmes, des essais sans nombre, une succession non interrompue d'ouvrages d'éducation, ont marqué la dernière moitié du dix-huitième siècle et la première partie du dix-neuvième. C'est là pour nous une mine abondante, et telle est cette abondance, qu'au moment d'y puiser pour la première fois, nous pouvions être sous l'embarras des richesses. En effet, par où commencer ?»*[666]

En tant qu'alsacien, Jacques Matter savait mieux que quiconque que sa région natale avait été un terroir particulièrement fertile pour la circulation des idées scolaires. A la fin du XVIII[e] siècle, Jean-Frédéric Simon et Jean Schweighäuser, anciens professeurs au Philanthropinum de Dessau dirigé par Basedow, servirent par exemple de relais entre les deux nations. Mais

[663] « *L'assimilation culturelle franco-allemande est certes discrète, mais elle est irréversible. Cela s'observe en 1821 lorsque Chateaubriand séjourne à Berlin. Sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, le rapprochement s'institutionnalise avec la triade Cousin-Michelet-Quinet282. La méthode comparative se généralise, appliquée au droit avec Lerminier (Cours de* législation comparée *au Collège de France en 1831), à l'enseignement de littérature européenne avec Saint-Marc-Girardin (Sorbonne, 1833), ou à la littérature comparée avec Jean-Jacques Ampère (Collège de France, 1834). Le comparatisme s'étend à la philosophie avec* L'histoire de la philosophie allemande depuis Leibniz jusqu'à Hegel *que Barchou de Penhoen publie en 1836, ou à ce que l'on pourrait appeler une ethnologie comparée de la France et de l'Allemagne avec* Au-delà du Rhin *de Lerminier (1835), paru quelques semaines après* De l'Allemagne *de Heine, dont il est l'équivalent français ».* Jean Bonnet, *op. cit.*, p. 72

[664] Lettre de Constant à Asselin de Crèvecœur, le 27 janvier 1804, citée par Henning Ian Allan, *L'Allemagne de Mme de Staël et la polémique romantique*, Paris, Honoré Champion, 1929, p. 12

[665] Saint-Marc Girardin, *Notice politique et littéraire sur l'Allemagne,* Paris, Prévost-Crocius, 1835, préface, p.ij

[666] Jacques Matter, « De l'instruction publique en Allemagne », *Nouvelle revue germanique*, Février 1829, Paris, Levrault, p. 101

c'est surtout Oberlin, établi au centre d'un réseau pédagogique européen, qui porta véritablement la médiation. Joseph Giordani écrit du pasteur protestant qu'il « *a été sans le vouloir l'éminence grise de l'idée de l'Ecole Normale en France, à l'aube même de sa germination* » puisqu' « *on le retrouve derrière toutes les personnalités alsaciennes qui ont marqué de leur empreinte la création des Écoles Normales en France.* »[667]

L'historien ajoute que « *sans la médiation alsacienne, nous aurions tout ignoré du bouillonnement pédagogique qu'a représenté dans l'Allemagne de l'Aufklärung le mouvement de philanthropinisme ; sans elle nous n'aurions rien su ou presque des réformes scolaires qu'avaient entreprise toutes les principautés allemandes sous l'aiguillon du despotisme éclairé et de la concurrence des deux confessions rivales. Sans cette médiation, enfin, nous n'aurions pas connu l'existence florissante de ces « Lehrerseminare » et « Normalschulen », pierres angulaires de l'instruction du peuple.* »[668] C'est donc en toute logique que Guizot modélisa les écoles normales sur celle inaugurée à Strasbourg au début du siècle.

Ce qu'il importe avant tout de mettre en lumière, c'est que le mouvement des idées entre la France et l'Allemagne ne relevait pas du simple transfert intellectuel. Plus qu'une importation pure de contenus et de pratiques, il s'agissait, de manière plus avantageuse encore, de naturaliser les apports étrangers, de les adapter au système français, et pas simplement, comme le disait Hegel à propos de la recherche philosophique de Cousin en direction de l'Allemagne, de faire ses « *courses* ».[669] Ces interactions s'inscrivaient donc davantage dans une logique de transferts culturels, logique qui, à partir du contexte historique d'une nation donnée, définit « *ce qui peut être importé ou encore ce qui, déjà présent dans une mémoire nationale latente, doit être réactivé pour servir dans les débats de l'heure*.»[670] Michel Espagne et Michaël Werner, insistant sur l'opération de sélection établie par le système d'accueil lors de l'importation d'une ressource, définissent le transfert culturel comme « *une tentative de réinterprétation* », « *comme un problème d'herméneutique, de tradition interprétative, s'affirmant dans un temps long.* »[671] C'est pourquoi les deux auteurs germanistes distinguent précisément le transfert culturel du comparatisme, lequel construit des

[667] Joseph Giordani*, L'influence de l'Allemagne dans la création des écoles normales françaises de la Révolution à l'époque napoléonienne,* Thèse, Université de Provence, 1987, p. 103
[668] *ibid*., p. 103
[669] Lettre de Hegel à Cousin, 5 août 1818
[670] Michel Espagne, *Les transferts culturels franco-allemands,* Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 23
[671] Michel Espagne, Michaël Werner, « La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750-1914) *», in Annales, Economies, sociétés, Civilisations,* n°4, 1987, pp. 970 et 972

identités sans mettre en relief la part étrangère qui existe dans la mémoire nationale, ni les processus d'acculturation.

Par son prestige intellectuel, la référence à l'Allemagne fut en définitive utilisée à des fins de légitimation de courants idéologiques français dominants. Le choix d'aller étudier les écoles allemandes était donc loin d'être anodin, mais il s'éclaire aussi, comme nous allons le comprendre, à la lumière de la relation intellectuelle que Guizot et Cousin entretenaient avec ce pays.

3.2 Guizot et Cousin, une histoire d'amour intellectuelle envers l'Allemagne

Victor Cousin et François Guizot concédèrent une place essentielle à la pensée allemande dans leur parcours intellectuel respectif. Si cela n'étonne pas chez le premier, disciple avoué de Hegel, l'attirance germanique peut surprendre davantage chez le second.

Cette « composante » allemande de Guizot est, on peut le dire, passée inaperçue aux yeux des historiens. Rudolf von Thadden est l'un des rares à s'y être arrêté dans une communication lors d'un colloque, « Guizot et la pensée allemande »[672]. Ce constat « déficitaire » a amené Lucien Jaume à mettre en avant en 1991 qu'il s'agissait là d'« *une question qu'il faudra certainement reprendre à l'avenir*. »[673] La problématique est bien entendu complexe, c'est pourquoi nous ne prétendons pas l'aborder dans sa totalité, mais simplement en suggérer quelques pistes éclairantes. Michel Espagne retranscrit à cet égard la difficulté de la question :

« *En quel point de son œuvre ou de sa carrière politique a-t-on le droit de déceler, comme le fait Heinrich Heine, des traits de la personnalité de Guizot comme historien ou homme politique qui puissent être clairement mis en rapport avec son expérience de l'Allemagne ? Posé en termes d'influence, la question n'a guère de significations. Mais il est sûr que Guizot était informé aux meilleures sources des formes philosophiques, philologiques de l'historicisme allemand.* »[674]

---

[672] Rudolf von Thadden, « Guizot et la pensée allemande », *in François Guizot et la culture politique de son temps*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991

[673] Lucien Jaume, « Compte-rendu de l'ouvrage *François Guizot et la culture politique de son temps* », *Revue française de science politique*, 1991, Vol. 41, n°3, p. 408

[674] Michel Espagne, *En-deçà du Rhin*, *op. cit.*, pp. 224-225

Si cette « contenance » allemande de Guizot n'a jusqu'ici pas retenu toute l'attention qu'elle mérite, elle le doit vraisemblablement à une historiographie qui s'est uniquement focalisée sur la fascination de Guizot pour le modèle politique anglais. Or, il faut rappeler que le jeune François a reçu une éducation intellectuelle fortement orientée vers l'Allemagne, complétée par la suite par le double apport de Charles de Villers, l'un des plus fins connaisseurs de la culture germanique, et d'Albert Stapfer. Aussi, lors de son séjour chez ce dernier dans les premières années du XIX[e] siècle apprend-on que pendant une période de quatre ans « *il ne lit guère que des ouvrages allemands, histoire, littérature, érudition, et un peu d'anglais pour changer ; il les prend à la « Bibliothèque » [de Stapfer], ou les reçoit d'outre-Rhin.* »[675] Dès son arrivée à Paris en 1805, d'aucuns remarquent son « enthousiasme germanique », né de sa rencontre avec la philosophie et la littérature allemandes, qui devinrent son « *étude favorite*. »[676] Herder, Kant, Schiller auront sa préférence. Par la suite, son intérêt pour les productions germaniques lui permit de devenir à son tour, sous l'Empire, un médiateur important entre les deux cultures. Michel Espagne fait part de sa surprise de découvrir une correspondance de Guizot avec l'Allemagne dès 1812, dans laquelle on retrouve le philologue Friedrich Creuzer, Alexander von Humbolt, qui lui écrivit pas moins de onze lettres, puis plus tardivement le philosophe Edouard Gans ou le pédagogue Thiersch.

La Réforme joua évidemment un rôle de premier plan dans cette séduction, car l'une des grandeurs de l'Allemagne était d'avoir vu naître la religion évangélique. Luther, mais aussi Calvin, auquel il consacre en 1822 une biographie, suscite son admiration. Guizot estime que c'est grâce à ce dernier que la *révolution* inaugurée par Luther a pu devenir une *réforme*, notamment par le biais d'institutions de formation chères au Réformateur. L'importance accordée à l'instruction trouve ici sans aucun doute sa plus noble origine, tout comme la nécessité de la rattacher à un « pilotage étatique » : « *le savoir est une affaire d'État chez les peuples réformés* », avait écrit son ami et coreligionnaire Charles de Villers[677], et le principe d'examen ne pouvait que renforcer le besoin d'une instruction morale pour les écoliers.

Sans nous y arrêter, l'intérêt de Guizot pour l'Allemagne puisait également aux sources de sa conception de l'histoire. Il savait tout ce qu'il devait à l'école allemande (influence de Herder), même si le modèle historiographique initial fut rapidement dépassé.

---

[675] cité par Henri Tronchon, *La fortune intellectuelle de Herder en France*, Genève, Slatkine, 1971, p. 434
[676] François Guizot, *Mémoires…,* T. I, p. 8
[677] cité par Louis Wittmer, *Charles de Villers. 1765-1815 : un intermédiaire entre la France et l'Allemagne et un précurseur de Mme de Staël*, Genève : Georg et Cie ; Paris : Hachette et Cie, 1908, p. 205

En matière pédagogique, comme nous l'avons déjà souligné, un tropisme allemand régna très tôt chez le jeune homme comme le confirme une lettre à de Villers du début des années 1810 où il prie son ami de faire connaître ses *Annales de l'éducation* outre-Rhin : « *Je mettrais le plus grand prix à être bien informé de ce qui se fait en Allemagne sur cette matière* », concluait-il.[678]

Jean-François Jacouty estime même que Villers et Stapfer ont convaincu Guizot de la supériorité du système scolaire germanique.[679]

Malgré cette attirance, le doctrinaire n'a jamais idéalisé l'Allemagne. Il lui reprochait le versant spéculatif de sa philosophie, jugeant que le développement intellectuel avait toujours devancé le développement social et qu'en conséquence la pensée germanique n'avait jamais pu influer sur la situation politique du pays. Cependant, la partie n'étant pas toujours dans le tout, il ne faut pas se laisser aller à une généralisation trop hâtive, car la Prusse suscitait assurément un intérêt particulier. Michaël Werner note qu'un des effets du Congrès de Vienne des années 1814-1815, qui vit les pays vainqueurs de Napoléon et plusieurs monarchies européennes établir de nouvelles frontières et imposer la paix sur le Vieux Continent, fut que la Prusse entra « *de plus en plus en ligne de mire, cristallisant une image propre et, d'une certaine façon, opposée à celle de l'Allemagne.* »[680]

Dans le même ordre d'idée, Rudolf von Thadden note que la Prusse est « *l'État allemand qui suscite le plus grand intérêt chez les libéraux français, puisque le gouvernement y mène une grande politique de modernisation de la société, qui doit favoriser l'établissement des libertés politiques* ». L'historien allemand ajoute d'ailleurs que « *Guizot finira par s'intéresser plus à la politique concrète de la Prusse, l'État allemand aux aspirations nationales les plus prometteuses, qu'à la marche des idées outre-Rhin.* »[681] Sa cooptation à l'Académie des sciences de Prusse à la fin de l'année 1840 tendrait à confirmer cette inclinaison.

---

[678] Henri Tronchon, *La fortune intellectuelle de Herder en France*, Genève, Slatkine., 1971, note 6 p.434. De même, il convient de souligner les nombreuses traductions de livres pour enfants en provenance de l'Allemagne au début du XIX[e] siècle. Sur ce point, voir Frédéric Weinmann, « Étranger, étrangeté : de l'allemand au français au début du XIXe siècle », *in Romantisme*, 1999, n°106

[679] Jean-François Jacouty, *Éthique, histoire et politique chez Guizot : genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la révolution de Juillet*, T.I, *op. cit.*, p. 106

[680] Michaël Werner, « Heine interprète en France de l'Allemagne intellectuelle. Conflits autour d'un cas modèle de transfert culturel », *in Romantisme*, 1991, n°73, p. 44

[681] Rudolf Von Thadden, *Colloque « François Guizot et la culture politique de son temps »*, Paris, E.H.E.S.S./Gallimard/ Le Seuil, 1991, pp. 89-90

En conclusion, le lien intime entretenu par Guizot avec la pensée germanique a dû peser dans son choix de modéliser l'organisation du système primaire français sur celui de la Prusse. Nous verrons plus loin que des considérations politiques ont contribué également à conforter ce choix.

Néanmoins, plus que Guizot, un autre homme allait s'approprier le monopole intellectuel des échanges avec l'Allemagne à partir de la monarchie de Juillet : Victor Cousin. Imports, traductions, nominations, tout devait nécessairement passer par le filtre cousinien…

3.3 Le « réseau Cousin », ou le monopole de la pensée française sur les productions allemandes

A partir de la Restauration, Victor Cousin occupa dans le commerce des idées émises au sein de l'Europe un rôle essentiel. Les échanges épistolaires, particulièrement intenses à cette époque, traduisaient la recherche de ressources exportables dans chaque nation puisque la validité de systèmes universels était dorénavant mise en doute. Au vu des milliers de lettres représentant sa correspondance à destination de plusieurs pays européens mais aussi américains, il ressort que le représentant de l'éclectisme fut une véritable plaque-tournante dans la circulation de la pensée de ce début de siècle. Comme l'écrit Xavier Landrin, « *le groupe cousinien développe des stratégies, plus ou moins ordonnées et collectives, d'accumulation de connaissances et de contacts qui visent à démarquer dans l'espace idéologique national des productions importées sur lesquelles il revendique un monopole d'interprétation. Lectures et commentaires d'ouvrages non traduits, voyages à l'étranger, traductions inédites d'auteurs encore peu fréquentés malgré leur renommée en Europe* »[682], tel est à l'époque le programme de ce transfert des idées entre la France et l'Allemagne.

Ces sociabilités de l'esprit de ce premier tiers du XIX^{e} siècle se distinguaient de celles de la République des lettres du siècle précédent par leur caractère pragmatique, rattaché à la conjoncture socio-politique du moment. Il fallait avant tout trouver des solutions susceptibles de répondre à des problématiques clairement identifiées et qui avaient déjà fait leur preuve sur un territoire donné. Christophe Charle écrit que sur le plan politique « *les intellectuels de la première moitié du XIX^{e} siècle apparaissent, pour les plus reconnus d'entre eux, avoir été proches de réaliser une communauté internationale porteuse d'un projet émancipateur moins*

[682] Xavier Landrin, « L''éclectisme spiritualiste' au XIX^{e} siècle : sociologie d'une philosophie transnationale », *in* Louis Pinto (dir.), *Le commerce des idées philosophiques*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, 2009, p. 36

intellectualiste que leurs prédécesseurs des Lumières et plus en prise sur les problèmes sociaux de leur temps, malgré les contraintes qui pèsent sur eux et les divergences culturelles sensibles entre les diverses parties du continent. »[683]

De fait, grâce à son rôle prédominant à la tête de l'Université française, sa présence au sein de l'Académie ou encore du gouvernement, Cousin réussit à devenir, au travers de son réseau intellectuel, quasiment l'unique détenteur de la parole française sur l'Allemagne. A ce titre, il ne se contenta pas du seul commerce épistolaire. Il circula à travers l'Europe, et se rendit en Allemagne dès l'année 1817, vraisemblablement sur l'invitation de son amie Mme de Staël. Cousin succéda d'ailleurs officiellement à celle-ci comme médiateur entre la pensée allemande et française à partir de ce voyage inaugural : « *Vu sous cet angle*, écrit Andrea Bellantone, *le départ de Cousin ne doit pas être considéré comme un événement individuel, mais plutôt comme le point culminant d'un processus plus vaste, l'accomplissement de l'itinéraire de tout un milieu culturel à la recherche de nouvelles références.* »[684] Au cours de ce premier séjour, Cousin rencontra Hegel, événement qui marqua pour de longues années son identité philosophique même s'il ne réussit jamais réellement à comprendre et à lire les ouvrages du Maître en raison d'une connaissance trop superficielle de la langue allemande. « *L'impression que m'avait laissée Hegel était profonde mais confuse* », confessera-t-il plus tard[685]. Les deux hommes se rencontreront à plusieurs reprises, par exemple à Paris en 1827, et entretiendront une correspondance régulière jusqu'à la mort de Hegel en 1831. Dans ses lettres, Cousin faisait part de ses desseins d'implanter en France les idées du philosophe allemand, comme dans la lettre suivante, du 1er août 1826 :

« Il ne s'agit pas de créer ici en serre chaude un intérêt artificiel pour des spéculations étrangères ; non, il s'agit d'implanter dans les entrailles du pays des germes féconds qui s'y développent naturellement et selon les vertus primitives du sol, d'imprimer à la France un mouvement français qui aille ensuite de lui-même […] Hegel, dites-moi la vérité : j'en passerai à mon pays ce qu'il en pourra comprendre. »[686]

Plus que pour tout autre, le voyage en terres germaniques était donc pour Cousin un passage obligé pour édifier la nouvelle philosophie française. Aussi, il franchit une seconde fois le Rhin en 1818, puis une troisième en 1824, séjour au cours duquel il fut arrêté et emprisonné,

[683] Christophe Charle, *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle*, Paris, Editions du seuil, 1996 p. 103
[684] Andrea Bellantone, *Hegel en France. Volume. 1 : de Cousin à Véra*, Paris, Hermann Editeurs, 2011, p. 41
[685] Victor Cousin, *Fragmens philosophiques*, Paris, Ladrange, 1833, p. XXXVIII
[686] « Lettre de Cousin à Hegel », *in* Barthélemy Saint-Hilaire, *op. cit*., T.I, p. 189

rappelons-le, et enfin une dernière en 1831 afin d'y étudier le système éducatif allemand. A dire vrai, ce modèle d'éducation le séduisait, depuis les écoles primaires jusqu'aux universités, notamment celles du nord du pays, réputées les plus avancées d'Europe. Sur ce dernier point, le philosophe, en quête de légitimité institutionnelle, espérait trouver aussi en Allemagne un modèle universitaire susceptible de moderniser la France postrévolutionnaire, tâche pour laquelle l'université napoléonienne ne suffisait désormais plus.

Si le réseau Cousin prit une part essentielle dans la diffusion de la pensée pédagogique et éducative européenne, Lucie Rey a nuancé récemment le rôle de médiation qu'aurait endossé le philosophe français. De son point de vue, Cousin aurait privilégié un travail d'importation de contenus sur celui des échanges purs : « *il ne nous paraît pas exact de décrire Cousin comme un intermédiaire entre la France et l'Allemagne, comme si une véritable relation d'échange s'opérait entre les deux pays : le rapport est clairement déséquilibré et Cousin apparaît bien plus comme un importateur que comme un intermédiaire.* »[687] C'est ce que tendrait à confirmer B. Saint-Hilaire, disciple et publicateur de la correspondance du philosophe, lorsqu'il évoquait les écrits portant sur la matière scolaire : « *Cette lettre montre bien quel était le but que M. Cousin poursuivait dans ses nombreuses correspondances : c'était avant tout des documents qu'il désirait obtenir. C'était à lui ensuite de les étudier et d'en juger la valeur pratique, si l'application en était possible pour la France.* »[688]

Malgré la pertinence de cette remarque, il n'en reste pas moins que Cousin établit un véritable réseau intellectuel européen qui participait de la « *modernisation de l'espace intellectuel.* »[689] Les correspondants allemands y étaient les plus nombreux, et certains, comme Johannes Schulze, conseiller au ministère de l'Instruction publique prussien, en charge précisément de la « littérature » administrative scolaire pendant de longues années, lui ont permis d'anticiper sa compréhension du système allemand grâce à des échanges de documents réguliers. Saint-Hilaire mentionne au sujet de cette correspondance qu'elle « *a duré longtemps, sans interruption sérieuse. Elle a fourni à M. Cousin d'utiles matériaux sur l'état des études scholaires chez nos voisins* », ajoutant que « *M. Schulze, par sa position au ministère de*

[687] Lucie Rey, *Les enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX^e siècle: Pierre Leroux contre Victor Cousin*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 51
[688] Bartholomé Saint-Hilaire, *M. Victor Cousin…,* Vol. 3, *op. cit*., pp. 313 et 330
[689] Wladimir Berelowitch et Michel Porret, « introduction », *in* Wladimir Bérélowitch et Michel Porret, *Réseaux de l'esprit en Europe : des lumières au XIXe siècle : actes du colloque international de Coppet*, Genève, Droz, 1998, p. 14

l'instruction publique, était à la source » et qu'« *il était en outre au courant de toutes les publications sur l'instruction publique en Allemagne.* »[690]

Cousin était donc boulimique de renseignements, de statistiques, de rapports, de livres scolaires, et s'il les obtint avec autant de facilité, c'est qu'il avait tissé, lors de ses précédents séjours, des liens privilégiés avec les administrateurs les plus influents du pays voisin. A son arrivée en Allemagne en 1831, le philosophe français était donc plus dans une posture de vérification et de contrôle des renseignements reçus dans ses échanges, que de réelle découverte. Cousin ne débarquait pas en qualité de « conquistador pédagogique », ignorant tout de ce qu'il allait découvrir, mais bien en observateur intentionné et avisé.

Cette prévalence de l'intertextualité dans son *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne…* de l'année 1831 lui fut d'ailleurs reprochée outre-Rhin, comme ce fut le cas du grand pédagogue allemand Thiersch, qui lui écrivit en août 1832 : « *Je regrette que vous n'ayez pas eu le temps nécessaire pour examiner un nombre un peu considérable des établissements dont vous parlez dans les différentes parties du royaume. Cet examen vous aurait donné l'occasion de connaître à fond des institutions dont les plans et les rapports ne donnent que la forme […] Rien n'aurait plus contribué qu'une telle connaissance, portant au fond des choses, pour faire voir ce qu'il y aurait d'utile pour la France.»*[691]

Toujours du côté allemand, Schulze lui formulera des remarques identiques, tout comme les *Annales de la critique scientifique de Berlin* qui, en avril 1832, regrettent que sur certains domaines Cousin « *se soit vu réduit à établir ses jugemens plus sur les renseignemens fournis par autrui et sur les status imprimés que sur ses propres observations.* » Néanmoins, l'article se termine sur une note positive : « *M. Cousin a réussi à tracer un tableau fidèle, au moins dans son ensemble, de ces établissemens.* »[692] Beaucoup plus tard, le pédagogue Adolf Diesterweg reprochera au philosophe de n'avoir perçu que les bons côtés du système éducatif prussien en raison de prédispositions favorables sur l'Allemagne. « *Cousin perceived only the brighter side of the German school system and that he stayed on the main hignways*. »[693]

En France, de la même façon, des critiques se firent entendre dès la parution initiale du *Rapport* dans la presse. Le *Manuel général de l'instruction primaire* se demande ainsi :

[690] B. Saint-Hilaire, *op. cit.*, Vol .3, p. 330
[691] Saint-Hilaire, *op. cit*., t. II, p. 389
[692] cité par la *Nouvelle revue germanique*, T. XII, n° 47, Paris, Levrault, 1832, p. 250
[693] cité par Walter Vance Brewer, *Victor Cousin as a Comparative Educator, Colombia University*, Teachers College Press, 1971, p. 54

« *l'étalage pompeux de ces prospectus fournis par des personnes intéressées n'est-il pas suspect d'aucune déchéance dans la pratique ? Ces lois, ces arrêtés, ces réglemens ne fléchissent-ils pas un peu dans l'application ?* » « *M. Cousin a voyagé trop vite* », poursuit le mensuel : « *Sous cet état apparent de l'instruction primaire en Allemagne, nous aurions voulu pénétrer l'état réel des études. Combien l'illustre voyageur avait-il consacré de séances à l'examen de chacune de ces écoles ?* » Dès lors, le *Manuel général* considère que « *la mission du rapporteur chargé de recueillir au profit de l'instruction eu France des renseignemens surtout administratifs sur l'instruction primaire en Allemagne n'était pas apparemment de combler cette lacune.* » Et d'ailleurs, conclut l'article, « *nous admettons le progrès de l'instruction primaire en Prusse de 1821 à 1825, mais outre que cette dernière époque est déjà un peu loin de nous pour en faire la base d'une comparaison actuelle.* »[694]

La *Revue européenne* va encore plus loin dans sa critique. Elle estime que « *ce système est possible dans une monarchie absolue et dans un pays où l'Église et l'État sont étroitement unis, mais il n'est possible que là. M. Cousin se trompe en le croyant applicable à la France. On ne fera chez nous en ce genre que des essais malheureux. L'instruction, qui est en Prusse un fruit de l'absolutisme, ne peut être chez nous qu'un fruit de la liberté.* »[695]

Malgré ces quelques reproches, la qualité du rapport de Cousin sera saluée à l'international et les diverses parutions, en Allemagne dès 1832, à Londres en 1834 et à New-York un an plus tard, firent de l'ouvrage un succès éditorial. Le travail du voyageur français servit même parfois à orienter le destin éducatif de certains pays, comme ce fut le cas dans les départements du Massachussetts et du New Jersey, qui s'en inspirèrent pour développer leur système scolaire, ou eut des résonances sur le mouvement des écoles publiques au Canada et en Amérique Latine. Pour toutes ces raisons, Edgar Knight n'hésite pas à affirmer que « *the report of Victor Cousin is among the most important of all reports on educational condition in Europe during the second quarter of the nineteenth century.* »[696]

En allant à la rencontre d'un pays, la Prusse, Cousin était donc officiellement en quête d'une organisation scolaire. Mais le parcours intellectuel du penseur français, son souhait très tôt affirmé de revenir en Allemagne après son arrestation, font que ce séjour dépassait amplement les questions pédagogiques. Rappelons-le, Cousin était également en recherche d'une

[694] *Manuel général de l'instruction primaire*, n°4, février 1833, pp. 220-222
[695] « Etat de l'instruction dans le royaume de Prusse à la fin de l'année 1831 », 12 juin 1833, *Revue européenne*, T. V, n°XVII, Paris, Paulin, 1832, p. 326
[696] Edgar Knight, *Reports on European Education*, cité par Sherman F. Balogh, *Ontario educators'observations of the german system of education: 1834-1918*, thèse université de Toronto, 1997, pp. 117-118

philosophie pour la France, et son étude du système allemand avait pour ambition première, comme nous allons le comprendre, de vérifier sur le sol prussien l'application de sa propre théorie philosophique…

3.4 A la rencontre de l'héritage hégélien

La profonde influence de la métaphysique allemande, et plus particulièrement de la philosophie hégélienne, sur la pensée de Cousin à partir de l'année 1818, est un fait avéré. Les cours qu'il dispensa en Sorbonne pendant l'année 1828, et qui parurent sous le titre de *Nouveaux fragments philosophiques. Introduction à l'histoire de la philosophie*, marquent à ce sujet le moment suprême de l'influence hégélienne, bien que le nom du Maître allemand n'y soit nullement mentionné. Il faut dire que Cousin s'évertua à supprimer toute proxémie intellectuelle, et plus strictement sémantique, entre « hégélianisme » et « éclectisme » à partir du début des années 1830 surtout. Malgré ces efforts d'occultation, le cousinisme n'est pas compréhensible sans la référence à la philosophie de Hegel.

C'est pourquoi, comme le souligne encore André Bellantone, le voyage de Victor Cousin en Allemagne au cours de l'été 1831 était consubstantiel de son projet intellectuel et culturel plus global : « *En premier lieu agissait une forte exigence politique, la recherche d'un « retour à l'ordre » […] Cette tendance politique considérait l'Allemagne comme un pays où il aurait été possible de rencontrer un progressisme modéré, capable de concilier le renouvellement culturel, économique, social et institutionnel avec la tradition.* »[697]

Pour le philosophe italien, la pensée hégélienne prenait place au sein d'une bataille qui, sur l'ensemble du continent européen, opposait alors les forces réactionnaires aux forces progressistes et libérales. En France, Cousin convoquait Hegel dans le combat qui l'opposait à l'Église pour le monopole politico-culturel et la défense du laïcisme. « *Le but rationaliste de Cousin était clairement aconfessionnel* », poursuit Bellantone. « *Cousin déclinait ce rationalisme en une foi pédagogique dans les capacités de l'homme d'être élevé au-delà du sectarisme philosophique et politique, dans une dimension qui trouverait son pilier dans l'éclectisme historique et philosophique de la Charte, en tant que synthèse des exigences nationales.* »[698] Effectivement, la première partie de notre travail nous a permis de voir que la

[697] Andrea Bellantone, *op. cit.*, p. 21
[698] *Ibid.*, p. 125

Charte de 1830 était pour Cousin lui-même l'incarnation, sur le plan politique, de sa propre philosophie.

Dans le même sens, Jean-Pierre Cotten estime qu'au moment même du voyage en Prusse et de la promulgation de la loi Guizot, « *l'influence allemande est assurément [chez Cousin] à son acmé dans ces années, comme le prouve la note manuscrite de Cousin portée sur la seconde édition des Fragments philosophiques : « Les premières années du XIX^e^ siècle ont vu paraître ce grand système : l'Europe le doit à l'Allemagne, et l'Allemagne à Schelling. Ce système est le vrai ; c'est le système de notre siècle, à la fois idéaliste et réaliste ; c'est le système destiné à régner dans l'Europe entière.* » »[699]

Si la séduction de Hegel sur Cousin est manifeste, il semble cependant qu'elle ait été plus diffuse, et partagée notamment par une partie des doctrinaires, dont Guizot. Comme on peut l'imaginer, la question de l'influence de la philosophie hégélienne sur la politique de la monarchie de Juillet s'avère extrêmement complexe. Tout d'abord, parce qu'aucune source discursive officielle ne fait état de cette influence, ensuite parce que, rappelons-le, Cousin n'a jamais réellement compris, du fait de ses lacunes linguistiques, le philosophe allemand. Ce qu'il est possible d'avancer en revanche, c'est qu'il existe une convergence intellectuelle certaine entre les vues politiques de Hegel et celles des doctrinaires. Leur point de ralliement se construit autour d'une théorie de l'État, théorie qui elle-même est proche de celle du premier représentant du spiritualisme éclectique en France, Royer-Collard, dont l'œuvre est connue de Hegel, qui le cite par exemple dans ses *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Victor Cousin rappelait à cet égard que Hegel était « *sincèrement constitutionnel et ouvertement favorable à la cause soutenue et représentée en France par Royer-Collard.* »[700]

Si le lien entre la philosophie hégélienne et la pensée politique des libéraux de la monarchie de Juillet a été souligné à plusieurs reprises par la critique, l'hétérogénéité des interprétations est la meilleure illustration de l'impossibilité d'aboutir, en l'état actuel de la recherche, à une démonstration définitive.

D'aucuns sont véritablement convaincus d'une porosité idéologique qui s'est affranchie des frontières séparant les deux nations. Michaël Werner explique que Hegel a contribué, en

[699] Jean-Pierre Cotten, « Victor Cousin et la « mauvaise métaphysique de l'Allemagne dégénérée », *in* Jean Quillien éd., *La réception de la philosophie allemande en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1994, pp. 99-100

[700] cité par Domenico Losurdo, *Hegel et les libéraux : liberté, égalité, Etat*, Paris, PUF, 1992, p. 38

France, au remplacement de la spéculation métaphysique par une philosophie qui, malgré sa confusion, peut être considérée comme une pensée de l'État positif. « *En philosophie donc, la pensée allemande, dans son expression hégélienne, s'est progressivement rapprochée d'une forme d'organisation étatique assez voisine de celle qui est visée par l'opposition libérale. Autrement dit, elle sert de légitimation extérieure au projet constitutionnel des libéraux. Sous cet aspect, le chemin parcouru depuis le livre de Mme de Staël est considérable : de pays caractérisé par un déficit notoire en matière d'organisation politique, l'Allemagne s'est changée en pays producteur d'une pensée susceptible d'alimenter la réalité politique française.* »[701]

L'historien n'hésite pas à écrire que Cousin « *a instrumentalisé l'hégélianisme, qui se trouve élevé au rang de composante majeure de l'éclectisme et utilisé en moyen de légitimation pour le système constitutionnel de la Monarchie de Juillet.* »[702] Dans un article précédent coécrit avec Michel Espagne, les mots étaient plus précis encore puisque Werner faisait remonter cette influence, comme beaucoup de critiques hégéliens au demeurant, aux cours de 1828 de Cousin. Dans ces cours, observent les deux philologues, Cousin « *mettait Hegel, sans d'ailleurs le nommer, au service de la Charte : la philosophie hégélienne de l'histoire était récupérée dans la perspective d'une définition philosophique de la monarchie constitutionnelle qu'il s'agissait alors de promouvoir face aux ambitions autocratiques de Charles X. Cette monarchie était présentée comme l'aboutissement et la synthèse ultime de l'esprit humain envisagé sous l'angle politique.* »[703]

D'autres voix se mêleront par la suite à celles des deux germanistes pour conforter le lien idéologique qui lierait les doctrinaires et le philosophe de Berlin. Patrice Vermeren écrit par exemple que le cousinisme se présente « *comme la forme française de la figure hégélienne de l'État : la constitution de l'État libéral de la monarchie de Juillet est la réalisation matérielle de l'idée éclectique, dont l'abord spéculatif ne saurait engendrer d'autre conduite que celle d'une adhésion sans partage au régime de la charte.* »[704]

[701] Michaël Werner, « Heine interprète en France de l'Allemagne intellectuelle. Conflits autour d'un cas modèle de transfert culturel », *in Romantisme*, 1991, n°73, p. 44
[702] *Ibid.*, p. 51
[703] Michel Espagne, Michaël Werner, « La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750-1914) », *in Annales, Economies, sociétés, Civilisations*, n°4, 1987, p. 978
[704] Patrice Vermeren, *Victor Cousin, Le jeu de la philosophie et de l'Etat, op. cit.,* p. 121

De son côté, Eric Weil mentionne que « *Hegel, à partir de la Révolution de juillet 1830, a eu une énorme influence dans le monde entier* »[705] alors que Claude Fouquet relève que l'influence hégélienne aurait soufflé sur l'Université française dès la mise en place du gouvernement orléaniste : « *Après la mort de Hegel, en 1831, l'université française adopte rapidement cette idéologie totalisante.* »[706] Quant à H.J. Jones, il rappelle que les doctrinaires, acquis aux idées du philosophe berlinois par l'intermédiaire de Cousin, travaillaient comme lui à la réalisation d'un objectif politique, inscrire le libéralisme dans l'héritage de 1789 en en contenant les accès démocratiques.[707]

Enfin, Henry Michel s'était déjà arrêté, à la toute fin du XIX[e] siècle, sur la présence du philosophe allemand dans l'idée de monarchie défendue par les doctrinaires, et plus précisément sur la pensée de Guizot : « *L'influence de la pensée allemande est sensible dans la philosophie politique des Doctrinaires. Non seulement la monarchie telle qu'ils la conçoivent ressemble, de fort près, à la monarchie constitutionnelle de Hegel, mais les idées directives de l'école historique allemande se retrouvent dans les premiers écrits de Guizot.* »[708]

Au fond, ce qu'il est possible de placer au-dessus du doute, c'est que la pensée de Hegel a été bien accueillie par les libéraux français puisqu'elle apportait une caution *a posteriori* à la Révolution de 1789, conséquence inéluctable des Lumières selon le penseur allemand. Par conséquent, la recherche d'une philosophie nationale conjuguée à la fonction stabilisatrice de l'hégélianisme pourraient servir d'explication principale à la possible adoption du modèle conceptualisé par le philosophe berlinois.

---

[705] Eric Weil, *Hegel et l'État : cinq conférences,* Paris, J. Vrin, (1950) 2002, p. 13

[706] Claude Fouquet, *Histoire critique de la modernité,* Paris, L'harmattan, 2007, p. 117

[707] "*what I want to do now is simply to draw attention to the sense in which Hegel and the French doctrinaires could be said to have been engaged on broadly similar enterprises. They shared a conviction that liberal political theory must avoid the democratic excesses of the Revolution without having recourse to mere reaction; and they shared the perception that such a political theory must rest on a sharp distinction between the public and the private –hence Hegel 's critique of the contractarian tradition in political sought. The French Liberals , who were acquainted with Hegel's ideas through the medium of Victor Cousin, were equally convinced of the impossibility of founding political legitimacy upon the 'accidents' of 'actual will"*. H.J. Jones, *The french state in question. Public law and political argument in the Thrid Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 25

[708] Henry Michel, *L'idée de l'État*, Paris, Hachette, 1896, p. 208. R. Pierre-Marcel lui répondra quelques années plus tard, en apportant un contredit bâti sur une généalogie de la pensée doctrinaire qui remonterait davantage à Montesquieu : « *Nous doutons, par contre, malgré des opinions autorisées, qu'Hegel ait eu la moindre influence sur les doctrinaires, quant à leur théorie constitutionnelle. La monarchie du philosophe allemand ressemble de fort près à celle de Royer-Collard, mais c'est au Montesquieu, peintre des institutions françaises, et dans les Cahiers de la noblesse que les doctrinaires en avaient dès longtemps pris les principes.* » R. Pierre-Marcel, *Essais politiques sur Alexis de Tocqueville*, Paris, Alcan, 1910, p. 37

Afin de comprendre plus précisément ce qui pouvait intéresser les élites françaises dans cet import, essayons d'établir succinctement la confluence existant alors entre réalité politique prussienne et théorie philosophique hégélienne.

Sur un versant politique, la Prusse proposait alors « *à l'Europe un des modèles de la recomposition de l'espace public les plus commentés par les observateurs de l'époque* », énonce Jean-Louis Georget.[709] Le pays s'était engagé en effet dans des réformes d'envergure à la suite de la déroute militaire vécue face à l'armée napoléonienne. Sur ce point, la convergence entre les idées libérales mises en œuvre entre 1807 et 1819 par les réformateurs prussiens et la philosophie politique de Hegel a tout lieu d'être convoquée. Jean-François Kervégan mentionne à ce sujet que ce sont les efforts entrepris par le gouvernement pour placer le pays à la pointe du progrès qui attirent un Hegel dont on sait qu'initialement il est tout sauf prussien. Dès lors, l'État auquel il « *vient offrir le concours de la spéculation philosophique est, dans une Allemagne en pleine restauration, un rôle de résistance des « idées françaises », des principes de 1789* », explique le critique français.[710]

Politiquement, le pays était en passe d'édifier le régime constitutionnel. L'ancienne structure absolutiste avait peu à peu laissé la place à un système bureaucratique qui imposait au monarque un règne partagé, dans lequel les fonctionnaires avaient acquis une importance capitale. A partir de cette organisation, les réformateurs prussiens s'évertuèrent à bâtir une politique générale qu'ils cherchèrent à diffuser sur l'ensemble du territoire. La création, au cours de l'année 1812, des arrondissements, gérés par des administrateurs qui bénéficiaient de pouvoirs étendus, vint contrebalancer les dérives possibles du modèle unitaire. Et dès 1808, soit 25 ans avant la France, la Prusse pouvait offrir un modèle d'autonomie municipale dans lequel les conseils municipaux étaient élus.[711] Pour mener à bien toutes ces évolutions, et nous y reviendrons plus loin, le gouvernement s'attela à réformer en profondeur un système d'instruction appelé à supporter cette nouvelle architecture politique en substituant aux principes utilitaristes de l'*Aufklärung* une véritable formation générale et humaniste défendue par Humboldt.

[709] Jean-Louis Georget, introduction à *Hegel. Ecrits sur la religion (1822-1829)*, Paris, Vrin, 2001, p. 12
[710] Jean-François Kervégan, *L'effectif et le rationnel : Hegel et l'esprit objectif,* Paris, Vrin, 2007, p. 239
[711] Ordonnance préparée par Stein du 18 novembre 1808 qui établit l'autonomie municipale : les villes seront désormais administrées par des Conseils municipaux élus (régime censitaire qui ne reconnaît le droit de vote qu'à une minorité (10% de la population urbaine) et pas de suffrage universel) Un mois plus tard, réforme complétée par l'installation de gouvernements provinciaux. Voir Jean-Paul Bled, *Histoire de la Prusse,* Paris, Fayard, 2007

Sur le versant philosophique, et à l'identique des réformateurs prussiens, la priorité portait pour Hegel sur la réorganisation de l'État et de son administration. Si l'on en croit le Maître lui-même, sa pensée prétendait à l'action puisqu'il écrivait dès 1819 que son dessein était de faire de sa philosophie « *l'auxiliaire immédiate des intentions bienfaisantes du gouvernement.* »[712] Il n'empêche qu'il « *ne fera jamais l'apologie de l'État prussien, mais bien plutôt la théorie scientifique et spéculative de l'État moderne* »[713] tempère André Lécrivain.

Tel qu'il le théorise dans ses *Principes de Philosophie du Droit* en 1821, cet État « *est la réalité effective de l'Idée éthique.* »[714] Considéré comme antérieur et supérieur à tout intérêt particulier, il est la plus haute réalisation de l'idée divine sur terre, le produit final de l'évolution de l'humanité. Il ne s'agit donc pas simplement d'un pouvoir institutionnel, mais avant tout d'une réalité spirituelle qu'il faut vénérer « *comme un être divin-terrestre.* »[715]

L'État moderne trouvait sa légitimité dans les principes de la monarchie constitutionnelle, qui prenait appui sur trois vecteurs principaux : une dynastie forte, un fonctionnement de type bureaucratique, et une alliance avec l'Église. Au sujet du deuxième vecteur, l'organisation bureaucratique, la position du berlinois s'affirmait ici en réaction aux idées du siècle précédent. Hegel s'éloignait d'une représentation corporative propre à l'Ancien Régime pour ériger désormais le fonctionnariat en pilier essentiel du gouvernement: « *Le gouvernement repose sur le monde des fonctionnaires, avec, au sommet, la décision personnelle du monarque* », écrivait-il dans ses *Leçons sur la philosophie de l'histoire*.[716] Giovanni Busino perçoit dans ces fonctionnaires les nouveaux garants de « *la conscience de l'État* » et les protecteurs de son intérêt général, à savoir « *la conformité aux lois des comportements individuels, la légalité, bref, l'ordre.* » Représentants dans le système hégélien les classes moyennes, ils sont donc indispensables dans l'encadrement des classes inférieures et dans le contrôle et la direction de la société.[717]

Toujours dans ses *Principes de la Philosophie du Droit*, le penseur allemand proposait une distribution du pouvoir répartie entre le centre et la périphérie, ou dit d'une autre manière,

[712] cité par Jean-François Kervégan, *op. cit.*, p. 240
[713] André Lécrivain, *Hegel et l'éthicité*, Paris, J. Vrin, 2001, p. 15
[714] Hegel, *Principes de Philosophie du Droit*, § 257, Paris, Vrin, 1998, p. 258
[715] Hegel, *Principes de philosophie du droit*, 20. §. 272, add., *op. cit.*, p. 280
[716] Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, Paris, Vrin, 1979, p. 346
[717]Giovanni Busino, « Élites et bureaucratie : une analyse critique des théories contemporaines », *Revue européenne des sciences sociales*, T. XXVI, 1988, n°80, pp. 27 et 28

entre l'État et la société civile. L'État était un organisme vivant, institué sur différentes forces appelées à collaborer à l'intérêt général tout en maintenant les intérêts particuliers. Les intérêts communs qui relèvent de la société civile étaient confiés « *aux corporations, aux communes et aux autres corps de métiers et états* » et comme « *ces sphères doivent être subordonnées à l'intérêt supérieur de l'État, l'attribution de ces postes de dirigeants donnera lieu à une formule mixte : une élection des intéressés, mais confirmée et ratifiée par la sphère supérieure* »[718] Le penseur allemand confortait ainsi une place au principe électif dans son organisation politique.

Pierre Rosanvallon explique que Hegel a été le premier à exposer une interprétation des contradictions de la modernité à partir de la dialectique qui unit la particularité et la généralité. *« Le grand enjeu moderne est dans cette perspective pour Hegel d'organiser la « compénétration du substantiel et du particulier »,* précise l'historien français pour lequel il revient à l'État de réconcilier les deux concepts dans une unité supérieure. Mais dans cette entreprise de réconciliation, contrairement aux vues libérales qui plaçaient l'individu à la base de la société, il fallait, selon le philosophe, avoir recours à une médiation, celle des corps intermédiaires. Car pour Hegel l'individu n'a d'existence réelle qu'au travers d'une classe. *« C'est en s'inscrivant dans la sphère des corporations, des municipalités que les individus peuvent concrètement commencer à participer à la généralité »* conclut Pierre Rosanvallon.[719] Hegel rejette en ce sens la théorie politique de Montesquieu qui considérait ces pouvoirs distincts sous une forme antagoniste, et qui ne pouvaient jamais se rejoindre dans un équilibre supérieur. La limitation mutuelle des forces politiques, entièrement conçue par Montesquieu sur un mode négatif, se métamorphosait chez Hegel en un concept positif.

Malgré cette importance reconnue aux corporations, qui constituent à côté de la famille la seconde racine éthique de l'État, malgré la reconnaissance de l'opinion publique et le respect accordé aux droits des personnes, Hegel n'en rejette pas moins, et avec vigueur, l'idée du suffrage universel.

Il existe par conséquent, dans l'État constitutionnel hégélien, un transfert du monopole du pouvoir spirituel de l'Église vers le gouvernement, entités strictement séparées dans la pensée du Maître. Le pouvoir politique théorisé par Hegel n'est pas appelé à se confondre avec le religieux, même si ce dernier se trouve au fondement de l'État. Il revient au gouvernement,

[718] *Principes de philosophie du droit*, § 288, *op. cit.*, p. 299
[719] Pierre Rosanvallon, *Le modèle politique français. La société civile contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2006, p. 120

succédant dans cette mission à l'Église, d'incarner cette « *réalité spirituelle* » en tant que « *gouvernement mondain* », c'est-à-dire situé en dehors d'une conception providentialiste du cours de l'histoire.[720]

Au vu de cette double exposition des principes politiques prussiens et philosophiques hégéliens, que convient-il de retenir dans l'optique d'une assimilation de cette matière intellectuelle par la France de Louis-Philippe ? De toute évidence, il existait un modèle politique confluent entre réformateurs prussiens et philosophie hégélienne de l'État, et le gouvernement français a pu en faire la lecture suivante : identité entre politique et philosophie, balance entre ordre et liberté, alliance entre Église et État, existence d'une administration fortement centralisée qui reposait sur le fonctionnariat tout en laissant une place aux corps intermédiaires, aux instances locales élues et à la famille (« *l'universel et le particulier* »), enfin rôle central reconnu aux classes moyennes. Pourtant, à y regarder de près, ce que le gouvernement de Louis-Philippe a sans doute retenu, c'est surtout la participation des différents pouvoirs au Bien commun. Cette diversité n'était pas pour Hegel synonyme de séparation dans l'État rationnel, de domination d'une puissance sur l'autre, mais d'unité vivante. Nous verrons que telle sera en effet l'interprétation qu'en tirera Cousin, interprétation rendue forcément sous le prisme de l'éclectisme.

Avant de conclure ce long chapitre, il nous faut avancer un dernier point important concernant l'idée d'une captation de la philosophie allemande par la monarchie de Juillet naissante. Il s'agit, comme l'exprime Lucien Calvié, d'une « *représentation d'une Allemagne qui pense, philosophiquement, ce que la France réalise, pratiquement.* » Pour le dire autrement, la France appliquerait en politique les théories philosophiques allemandes. Ce schéma remonterait selon le philosophe français à la baronne de Staël, mais surtout à la réaction de l'idéalisme allemand face à la Révolution française. Cette conviction, essentiellement d'origine allemande mais pas exclusivement, se prolongera sous la monarchie orléaniste. Hegel lui-même en fera d'ailleurs état dans ses *Leçons sur la philosophie de l'histoire* lorsqu'il avancera que le questionnement philosophique « *demeurera paisible théorie chez les Allemands ; mais les Français voulurent l'exécuter pratiquement.* »[721] L'idée est conceptualisée, poursuit Lucien Calvié, par le philosophe Quinet qui « *établit, dans un article de la Revue des deux mondes du 1er décembre 1832, un parallèle entre la séquence politico-historique française Constituante-Convention-Empire-Restauration et la séquence*

[720] Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'Histoire, op. cit.,* p .292
[721] G.W. F. Hegel, *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, Paris, Vrin, 1963, p. 338

philosophique allemande Kant-Fichte-Schelling-Hegel. On sait que Heine, lui aussi, a dressé en 1834, dans un passage célèbre de De l'Allemagne […] un parallèle du même genre, la séquence philosophique Kant-Fichte-Schelling-Hegel, répondant dans son texte, à la séquence politique Convention-Empire-Restauration-monarchie de Juillet. »[722]

On le voit, Heine assimile très clairement Hegel à la monarchie de Juillet, tandis que Quinet se contente de voir dans le philosophe berlinois un théoricien de la Restauration.

Pour terminer sur cette supposée réalisation de la pensée philosophique allemande par les intellectuels français, il est nécessaire de rappeler que Heine allait même jusqu'à identifier Guizot à Hegel, comme le rapporte à nouveau Lucien Calvié :

« *à l'usage de qui douterait encore de la convergence, chez Heine, entre la Révolution française et ses principes, le hégélianisme et le libéralisme français, il faut signaler que le même Guizot est explicitement comparé à Hegel, quant au style et à la pensée, dans une version manuscrite de ce même passage de l'article du 6 mai 1843. Un discours de Guizot à la Chambre des députés, qui a mis à bas les arguments de l'opposition, en particulier ceux du « noble Lamartine », est venu donner tout son sens, selon Heine, à la formule de Hegel affirmant que les discours politiques importants sont des composantes de l'Histoire. Et Heine ajoute : Guizot m'a rappelé encore tout particulièrement le grand maître, Hegel, précisément lorsque, en termes presque hégéliens, il a parlé à la Chambre de la fondation d'un état de paix bien réglé et tranquille, nécessaire selon lui à présent pour que les conquêtes de la Révolution soient digérées, pour que les principes abstraits pénètrent les rapports concrets, pour que la liberté s'incarne dans les masses.* »[723]

Chez Guizot lui-même, l'influence semble donc également avérée. Bertel Nygaard note que celle-ci serait passée inaperçue en raison de la méconnaissance, lors d'une large partie du XX^{e} siècle, de Guizot comme penseur politique.[724] Dans la même lignée, Alain Besançon observe que le doctrinaire « *a lu Hegel et s'en est probablement inspiré dans plusieurs de ses thèses.*

[722] « Arnold Ruge (1802-1880), un intellectuel révolutionnaire allemand au dix-neuvième siècle. », *in* Ruge Arnold, *Aux origines du couple franco-allemand. Critique du nationalisme et révolution démocratique avant 1848*, Textes traduits et présentés par Lucien Calvié, Toulouse, PU du Mirail, 2004, pp. 65-66

[723] Lucien Calvié, *Le soleil et la liberté. Henri Heine (1797-1856) : l'Allemagne, la France et les révolutions*, Paris, Presses Universitaires Paris-Sorbonne, 2006, p. 67

[724] Bertel Nygaard, "The influence of Hegelian thought on Guizot, a significant aspect of the general prevalence of German thought in early 19th century France, has generally been overlooked, probably due to the general hasty dismissal of both as political thinkers during most of the 20th century", *From the past to the present and beyond ? A long view of conceptions of revolution, social agency and World History***,** http://pure.au.dk/portal/files/1277433/RevWH, 2006**,** note 36 p. 14

La méthode doctrinaire n'est du reste pas très éloignée de certaines conceptions de Hegel sur l'évolution de la société. »[725] De plus, la philosophie de l'histoire exposée par Hegel a sans aucun doute intéressé le Guizot historien, notamment dans l'acceptation de l'idée de révolution comme moment historiquement nécessaire.[726] Jean-François Jacouty note à cet effet que les *Leçons sur la philosophie de l'Histoire* sont proches des idées du doctrinaire.[727]

Si Hegel a initialement alimenté la doctrine philosophique française, celle-ci cherchera rapidement, toutefois, à s'émanciper de ce sillon généalogique. Telle sera du moins la position de Victor Cousin. Sa pensée, désormais souveraine, pourra dès lors s'affirmer comme la véritable pensée du temps. En Allemagne et en Prusse y compris…

3.5 Victor Cousin en quête de sa propre pensée philosophique

Le chapitre précédent a permis d'avancer qu'il existait des points de rencontre entre la pensée doctrinaire et la philosophie allemande, surtout hégélienne qui, par l'entremise de Cousin, remonterait à la Restauration. Il existe un faisceau d'indices qui laisse à penser que cette influence, pour ce qui nous intéresse, fut effective sur certains des administrateurs de l'école. Joseph Willm par exemple, inspecteur d'académie du Bas-Rhin et proche de Guizot, est considéré comme le premier traducteur français de Hegel.

Il reste maintenant à apprécier la place exacte occupée dans ces arrières mondes philosophiques par le séjour de Victor Cousin en Allemagne au cours de l'été 1831, et du *Rapport* qui en découla. Sur ce point, Lucien Calvié appelait de ses vœux, il y a quelques années, « *une étude du modèle que Cousin croit avoir trouvé en Allemagne pour la loi sur l'instruction primaire.* »[728] Il est possible désormais, de notre point de vue, d'apporter à ce

[725] Observations prononcées à la suite de la communication de Gabriel de Broglie (séance du lundi 10 janvier 2005), p.5, http://www.asmp.fr/travaux/debat/2005/broglie.pdf

[726] « *Je dirai encore que la révolution, amenée par le développement nécessaire d'une société en progrès, fondée sur des principes moraux, entreprise dans le dessein du bien général, a été la lutte terrible, mais légitime, du droit contre le privilège, de la liberté légale contre l'arbitraire ; et qu'à elle seule il appartient, en se réglant, en s'épurant, en fondant la monarchie constitutionnelle, de consommer le bien qu'elle a commencé et de réparer le mal qu'elle a fait.* » François Guizot, *Du gouvernement de la France depuis la restauration et du ministère actuel*, Paris, Ladvocat, 1821, p. xxviii. « *Like Hegel, Guizot held that the revolution was the necessary and ineradicable world-historical starting point of any modern political society*", écrit Bertel Nygaard, *op. cit*., p. 14

[727] Jean-François Jacouty, *Ethique, histoire et politique chez Guizot : genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la Révolution de juillet*, *op. cit.*

[728] Lucien Calvié, « Victor Cousin et la « mauvaise métaphysique de l'Allemagne dégénérée », article cité, p. 99

souhait une réponse, politique avant tout. Car il semble bien, comme le souligne Jacques d'Hondt, qu'au-delà d'un intérêt commun pour la philosophie de Hegel, « *des convergences politiques, beaucoup plus sûrement* », rapprochèrent l'intellectuel allemand et Victor Cousin.[729]

Le fondateur de l'éclectisme confiera à plusieurs reprises ce point d'ancrage spécifique : une première fois en 1817, dans ses *Souvenirs d'Allemagne*, dans lesquels il avance qu'« *en politique, M. Hegel est le seul homme d'Allemagne avec qui je me suis toujours le mieux entendu. Il était comme moi pénétré de l'esprit nouveau : il considérait la révolution française comme le plus grand pas qu'eût fait le genre humain depuis le christianisme, et il ne cessait de m'interroger sur les choses et les hommes de cette grande époque. Il était profondément libéral sans être le moins du monde républicain. Ainsi que moi il considérait la république comme ayant peut-être été nécessaire pour jeter bas l'ancienne société, mais incapable de servir à l'établissement de la nouvelle, et il ne séparait pas la liberté de la royauté. Il était donc sincèrement constitutionnel.* »[730] Cousin reviendra sur la similitude de leur conception politique une seconde fois, beaucoup plus tard, affirmant que « *cette liaison à la fois de cœur et d'esprit […] ne s'est jamais démentie alors même que la politique demeura notre seul et dernier lien.* »[731]

Aussi, à la question précédente de Lucien Calvié sur la nature du modèle que Cousin crut trouver en Allemagne pour la loi sur l'instruction primaire, il nous est possible maintenant d'apporter une réponse. Cet exemple importable, transférable, le philosophe éclectique l'a trouvé dans la « *loi prussienne de 1819* », comme il la nomme, qui sert d'armature principale à son *Rapport sur l'état de l'Instruction publique*… en Allemagne.

La « législation » de 1819 le séduisait parce qu'elle renvoyait au choix alors défendu par les réformateurs prussiens d'une organisation politique libérale. Cousin se situait donc dans un temps précédent les décrets de Karlsbad et de leur virage absolutiste, un temps où la Prusse était en passe de mettre en place un régime constitutionnel avec pour pilier principal l'école. Dans son organisation, celle-ci répondait à l'idée du philosophe français d'un partage des compétences entre État, instances locales, Église et pères de familles. Cette mutualisation, Cousin la traduisait naturellement dans le langage de la philosophie éclectique : la « loi de 1819 » proclamait des principes divers qui convergeaient vers un système unique tout en

[729] Jacques d'Hondt, *Hegel*, Paris, Calmann-Lévy, 1998, pp. 367-368
[730] « Souvenirs d'Allemagne », *Revue des Deux-Mondes*, août 1866, p. 616
[731] cité par Jacques D'Hondt, *op. cit*., note 10 p. 414

gardant leur place respective. Elle confortait donc la vérité philosophique du cousinisme, précisément construite sur une conjugaison de différents principes :

« *Points de principes généraux inapplicables ; point d'esprit de systèmes ; nulle vue particulière et exclusive n'y gouverne le législateur : il prend tous les moyens qui peuvent le conduire à son but, lors même que ces moyens sont très différents les uns des autres. C'est un roi, et un roi absolu, qui a donné cette loi ; c'est un ministre sans responsabilité qui l'a conseillée ou rédigée : et pourtant nul esprit mal entendu de centralisation ou de bureaucratie ministérielle ne s'y fait sentir ; presque tout est livré aux autorités communales, départementales et provinciales ; il ne reste au ministre que l'impulsion et la surveillance générale. Le clergé a une grande part dans le gouvernement de l'instruction populaire, et les pères de famille sont aussi consultés dans les villes et dans les villages. En un mot, tous les intérêts qui interviennent naturellement dans la matière, trouvent leur place dans cette organisation, et concourent, chacun à leur manière, à la fin commune, qui est la civilisation du peuple.* »[732]

On retrouve bien dans ce texte les éléments susceptibles de retenir l'attention du régime de Louis-Philippe que nous avons cités plus haut : un État fort, structuré autour de fonctionnaires garants de l'idée d'éthique et de l'ordre social, des instances décentralisées avec à leur tête des membres élus, une alliance entre gouvernement et Église locale, le principe de la liberté reconnu comme fondement de tout ordre politique et juridique depuis la Révolution, un système éducatif structuré. Tels étaient en substance les points forts de la Prusse et que Victor Cousin a pu reconnaître dans la philosophie de Hegel. Pourtant, comme mentionné plus haut, les décrets très conservateurs de Karlsbad étaient entre temps passés par là, et le pays que découvrira le voyageur français en 1831 sera beaucoup moins libéral que ne l'espérèrent les réformateurs prussiens et le Maître allemand. Sur ce point, le dramaturge et écrivain allemand Karl Gutzkow fera part de son étonnement de découvrir que certains libéraux français avaient salué, après 1830, l'État prussien que les libéraux allemands venaient tout juste de rejeter : « *J'ai lu des raisonnements français qui sont tout à fait semblables aux discours que nous avons tenus autrefois, dans les années 1817, 1818 et 1819* », précise-t-il dans un article de 1833.[733] C'était bien le cas de Cousin. Mais l'évolution sociale et politique du pays importait

[732] *Ibid.*, pp. 241-242

[733] Cité par Lucien Calvié, « Unité nationale et liberté politique chez quelques libéraux allemands au début des années 1830 » *in* Françoise Knoppet et Gilbert Merlio (textes réunis par), *Naissance et évolution du libéralisme allemand, 1806-1849*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, p. 124

peu à ce dernier, tant il était soucieux de trouver un modèle éclectique susceptible d'être appliqué en France.

C'est donc ici, en fin de compte, que le lien avec la pensée allemande est le plus saillant. La philosophie hégélienne incarnait cet esprit de conciliation entre les différents principes que Cousin ne cessera de revendiquer en amont et au début de la monarchie de Juillet. Joseph Willm, qui avait fait paraître dans la *Revue germanique* au cours de l'année 1835 plusieurs articles sur le philosophe allemand, qui furent ensuite compilés dans un livre de 1836 intitulé *Essai sur la philosophie de Hegel*[734], explique que « *la philosophie de Hegel se prétend en possession […], d'une forme universelle et infaillible de conciliation, d'une symbolique qui s'exerce avec un égal succès sur toutes les productions de l'esprit humain ; d'un principe, enfin, qu'il suffit de bien appliquer pour concilier toutes les différences, pour résoudre toutes les disharmonies et pour rétablir partout l'accord et l'unité.* »[735] Pour conclure, Willm annonçait la « plus-value » opérée grâce au système hégélien qui n'offrait « *non plus seulement une transaction, un traité de paix et d'alliance avec des concessions réciproques, mais un accord plein et entier, une concordance parfaite, une réconciliation définitive.* »[736]

Pour le dire très clairement, la Prusse et Hegel offraient à Cousin l'exemple concret de l'effectuation de la philosophie éclectique dans son temps, l'illustration de son enchevêtrement avec la réalité historique. Ce qui signifie, finalement, que le philosophe français était en quête d'un modèle exprimant, sur le terrain politique et scolaire, la réalisation de sa propre philosophie. L'éclectisme avait pour vertu en effet de faire coexister plusieurs systèmes de pensée, de permettre la cohabitation des forces sociales et politiques en présence, d'œuvrer, en un mot, à la réduction de toute forme d'antagonisme par un processus dialectique aboutissant à un traité de paix. La lecture éclectique que Cousin fait de la « loi de 1819 » correspond parfaitement à cette vision des choses. Définitivement, ce que retiendra, Cousin de l'organisation scolaire prussienne, et qui était susceptible d'être transposé dans la future loi du 28 juin, c'était avant tout un modèle politique, bâti sur la mutualisation de forces en apparence contraires, mais qu'une lecture éclectique métamorphosait en principes dynamiques.

[734] Joseph Willm, « Essai sur la philosophie de Hegel », extrait de la *Revue germanique*, année 1835, Strasbourg/Paris, Levrault, 1836
[735] *Ibid.*, pp. 31-32
[736] *Ibid.*, p. 22

Il serait cependant très réducteur de voir dans ce voyage en Prusse la seule poursuite d'un but unique. La caution philosophique ne pouvait, à elle seule, saturer l'espace interprétatif de ce séjour. Un autre dessein tout aussi capital animait Cousin dans ses pérégrinations germaniques, pédagogique celui-là : la création des écoles intermédiaires sur le sol français. Question pédagogique, avons-nous dit, mais qui allait très vite se transformer en problématique sociale…

Chapitre 4 : Circonscrire le primaire pour mieux servir le secondaire

4.1 La Prusse et ses paradigmes pédagogiques

Avant d'étudier le contenu du *Rapport* de Cousin, et de comprendre les choix idéologiques qui seront opérés par le gouvernement de Juillet, il est nécessaire de s'arrêter quelques lignes durant sur la situation du système éducatif prussien des trois premières décennies du XIX^{e} siècle. Le pays vivait alors, sur le plan scolaire, un moment charnière dans sa destinée éducative à travers l'opposition de deux conceptions anthropo-pédagogiques, l'une exposé dans le projet Süvern (1818), l'autre dans celui de Beckendorff (1822).

La Prusse du début du XIX^{e} sortait de combats napoléoniens (1806-1807) extrêmement ravageurs qui, en plus de laisser le pays au bord du gouffre, engendrèrent un profond sentiment d'humiliation. La détermination politique de l'exécutif prussien suffit pourtant à planifier rapidement plusieurs réformes essentielles dans les domaines de l'économie, des rapports entre État et société, dans la structure même du gouvernement. En réalité, la déroute ne fit qu'amplifier un élan réformateur qui préexistait au sein de l'État prussien. Michel Kerautret parle ainsi d'un « *miracle prussien* », bâti sur la « *capacité d'un pays quasiment anéanti, et apparemment condamné par l'histoire, à renaître plus fort et transformé, au bout de quelques années.* »[737]

Stein et Hardenberg furent les deux réformateurs les plus influents de l'administration prussienne après 1806. Ils furent particulièrement sensibles aux influences des institutions françaises postrévolutionnaires dans la reconstruction administrative du pays.

Sur le plan éducatif, la nouvelle Prusse aspirait à moderniser l'héritage de Von Zedlitz, en vigueur depuis en 1794 à travers l'ordonnance de l'*Allgemeines Landrecht*, qui divisait scolairement mais surtout socialement les élèves selon le type d'établissements : la

[737] Michel Kerautret, *Histoire de la Prusse*, Paris, Seuil, 2005, p. 286

Volksschule ou école du peuple, cette dernière constituant selon René Hubert « *le fait capital, celui qui mit dès ce moment l'Allemagne à la tête du mouvement pédagogique en Europe occidentale* »[738], la *Bürgerschule* ou école bourgeoise, le *Gymnasium*, l'équivalent des lycées.

Dans le nouveau modèle prussien, l'école était appelée à devenir le socle culturel et politique de la nation, comme l'écrit le ministre de l'Instruction von Altenstein au diplomate Hardenberg en 1807 : « *Tous nos efforts seront vains si le système éducatif se dresse contre nous, s'il nous adresse des fonctionnaires peu enthousiastes et forme des citoyens léthargiques.* »[739]

La restructuration de ce système d'instruction fut confiée à Wilhelm von Humboldt, qui tenta de mettre en application une série de réformes très libérales ayant pour but de moderniser le paysage éducatif. Pour la première fois de son histoire, le royaume prussien voulait se doter d'un système d'instruction homogène, inspiré par les dernières avancées européennes en matière de pédagogie, plus particulièrement celles de Pestalozzi. Les collaborateurs de Humboldt, Süvern et Nicolovius, envoyèrent ainsi douze jeunes enseignants étudier la Méthode à Yverdon pendant trois ans. Ces maîtres furent chargés ensuite de relayer la pédagogie pestalozzienne au sein des écoles normales prussiennes.

Les nouveaux administrateurs du système éducatif naissant rejetèrent la pédagogie utilitariste des philanthropes lesquels, dénonçant dès le milieu du XVIII[e] siècle les carences de l'éducation industrielle, avaient souhaité adapter l'instruction aux besoins de la société. Ces philanthropes pouvaient s'appuyer sur une partie de la bourgeoisie qui cherchait « *en vain une aide et un enseignement public afin de pouvoir comprendre et remplir les tâches qui sont celles de son état… Il exist[ait] suffisamment d'écoles pour l'éducation du lettré ; des écoles aussi pour l'éducation du soldat ; mais point d'écoles pour l'éducation du bourgeois qui par ses multiples activités est le soutien de l'État.* »[740] L'utilitarisme prenait donc naissance dans un contexte marqué par les possibilités d'ascension sociale de la nouvelle bourgeoisie d'affaires, même si le début du mouvement remonte en fait au milieu du XVIII[e] siècle. Jacques Droz précise que « *la pensée allemande reconnaît souvent, vers 1789, qu'il est*

[738] René Hubert, *Histoire de la pédagogie*, Arno Press. 1979 (1949), p. 120
[739] cité par Christopher Clark, *Histoire de la Prusse*, Paris, Perrin, 2009, p. 327
[740] Jacques Gandouly, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1845*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997, p. 19

indispensable qu'entre le prince et son peuple il existe une classe intermédiaire chargée d'exposer les vœux de la nation et de conseiller le pouvoir. »[741]

Les conceptions éducatives de Humboldt étaient à l'opposé de cet enseignement à visée professionnelle et technique. L'enseignement devait être détaché de tout contenu pratique, il aspirait, selon ses propos, à « *transformer les enfants en personne.* » Un terme résume très précisément le passage d'un paradigme pédagogique à l'autre : la *Bildung*. La notion, qui renvoie au modèle antique prôné par la civilisation grecque, et qui représentera désormais le courant dit « néo-humanisme », désigne l'aspiration à former l'individu dans sa totalité, à instituer le citoyen éclairé. Cette *Bildung*, autrement dit cette culture générale, serait dispensée uniquement dans les établissements relevant de l'État, la formation à caractère professionnelle étant quant à elle réservée aux initiatives privées. L'Université de Berlin, fondée en 1810 par le même Humboldt, fut en quelque sorte le point de départ de la nouvelle autorité culturelle de l'État prussien, et elle devint rapidement, à cet égard, le modèle universitaire européen.

Ce qui apparaît comme révolutionnaire dans la conception de Humboldt et de ses collaborateurs, c'est l'idée d'une formation générale identique pour l'ensemble des élèves, formation qui se fera en trois étapes. Le projet Süvern (1819), d'une importance capitale pour notre recherche puisque Cousin y puisera l'essentiel de son *Rapport*, expose ainsi le nouveau parcours scolaire des élèves : ceux-ci débutent leur scolarité à l'école élémentaire générale, la poursuivent dans une école de ville, et la terminent au lycée. Süvern prend en considération les besoins éducatifs des classes pauvres et abolit toute discrimination sociale puisqu'un cursus identique s'adresse aussi bien à l'enfant des familles riches qu'indigentes. Le but recherché est d'instaurer « *une unique institution pour l'éducation nationale de la jeunesse* », « *un système solidaire* » avec un « *lien interne sans permettre à aucun niveau de dévier du caractère général essentiel de l'ensemble. Chaque niveau doit pouvoir poursuivre son objectif en étant intégré dans la finalité générale tout en préparant au niveau suivant.* »[742]

Certes, un cursus en quelque sorte dérogatoire pourra exister parallèlement à cette voie générale sous la forme d'instituts inférieurs ou supérieurs spécifiques à certaines classes sociales, mais « *sans cependant s'éloigner des principes et règlements internes de l'ensemble*

[741] Jacques Droz, *L'Allemagne et la Révolution française,* Paris, PUF, 1949, p. 25

[742] « Projet de loi [Süvern] sur l'enseignement » 1ère partie, paragraphe IV, reproduit dans Peter Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I, 1770-1918,* Vanderhoeck und Ruppert, Göttingen, 1980, p. 56 et suivantes. (traduction personnelle)

des écoles générales. »[743] Enfin, sur le plan pédagogique, la Méthode de Pestalozzi présentait l'avantage d'être un instrument permettant justement l'accès à cette culture générale.

« *Le groupe de ces pédagogues ne considérait pas le modèle de Zedlitz d'une éducation séparée par classe sociale comme quelque chose de figé et de définitif* », synthétise Joseph Giordani.[744] Humboldt et Süvern tendaient au contraire à une unification du système éducatif dans une école à trois degrés fondée sur « *le concept de l'école publique commune.* »[745]

Le projet de 1819 opérait donc un véritable changement de perspective éducative : l'ambition déclarée de former l'élève à partir d'un enseignement général signifiait qu'il ne pouvait plus coexister d'écoles parallèles comme l'étaient les *Bügerschulen* ou les *Realschulen,* instituts intermédiaires entre l'école primaire et le lycée dans lesquels la formation à dominante pratique et technique provoquait l'aversion de Humboldt.[746]

Le projet Humboldt/Süvern ne verra finalement jamais le jour en raison de la parution des Décrets de Karlsbad qui mirent un terme officiel à l'ère des réformes. Le projet Süvern dut faire face à l'opposition virulente des évêques et de la noblesse, ainsi qu'à celle des propriétaires terriens qui voyaient d'un très mauvais œil cet enseignement général qui les aurait privés d'une partie importante de leur main d'œuvre. A cela s'ajoutèrent également les difficultés financières du gouvernement prussien, incapable d'assurer économiquement les nouvelles ambitions scolaires. Pour Benoît Mély, l'abandon du projet Süvern fut en somme « *le produit de la victoire conjointe de l'Église et des conservateurs prussiens sur les partisans de la poursuite des réformes démocratisantes inspirées de Fichte et de Humboldt.* »[747]

Le nouveau responsable de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction prussien, Ludolf von Beckendorff, nommé en 1821, mit toute son énergie à faire oublier les idées de son prédécesseur. Beckendorff plaida en faveur d'un enseignement par « castes », à l'opposé de l'idée de formation générale, et proposa dès lors de revenir à « *des écoles pour les paysans, pour les bourgeois et pour les lettrés, où ceux qui font partie de ces ordres différents certes,*

[743] *Ibid*, paragraphe VI
[744] Joseph Giordani, *L'influence de l'Allemagne dans la création des écoles normales françaises de la Révolution à l'époque napoléonienne*, Université de Provence, 1987 p. 210
[745] « Projet de loi [Süvern] sur l'enseignement », article 1, titré « Concept de l'école publique commune », *in* Peter Lundgreen *op. cit.*
[746] Jacques Gandouly, *op. cit*., note 23 p. 45
[747] Benoît Mély, *De la séparation des églises et de l'école. Mise en perspective historique. Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie*, Lausanne, Éditions Page deux, 2004, p. 195

mais également honorables, seront préparés dès leur plus jeune âge à leur future destination ». L'administrateur prussien avançait des raisons anthropologiques : l'égalité entre les hommes étant un leurre, il fallait par conséquent défendre « *l'inégalité naturelle de l'enseignement entre les classes* »[748]

Dans sa critique du texte de Süvern, il estimait que cette « *inégalité naturelle des hommes n'est donc pas un obstacle mais au contraire le lien fondamental de la société ; elle ne doit pas être gommée, mais renforcée*. » Et il ne s'arrêtait pas là : selon lui, la réforme néo-humaniste allait jusqu'à mettre en danger le pays, parlant à ce propos de « *véritable guerre civile* » engendrée par l'envie, la jalousie, l'hostilité née de l'éducation générale et des velléités égalitaires. « *Pour toutes ces raisons, nous n'avons pas besoin d'étapes semblables dans notre société, mais d'écoles professionnelles et de « classes/castes » ; pas comme le prévoit la proposition de nouvelles écoles élémentaires générales, de collèges de villes et de lycées comme institutions dans lesquelles sont enseignés les mêmes objets à des degrés variables, mais comme cela se faisait jusqu'ici, de bonnes écoles d'agriculteurs, de citoyens et de savants […] avec une éducation religieuse et civique mais en aucun cas une formation égalitaire dans les savoirs et savoir-faire*. »[749] Beckendorff recommandait ainsi, à l'inverse de Humboldt et Süvern, les *Bürgerschulen* pour les commerçants et artisans.

Le caractère « restaurateur » de ce texte est très clair, associant le trône et l'autel dans la sauvegarde d'un ordre social gravement mis en danger, d'après l'administrateur prussien, par Humboldt et ses collaborateurs, et cautionné par Pestalozzi. Beckendorff était d'ailleurs très critique quant à l'instauration des méthodes pestalozziennes dans les *Leherseminar* (écoles normales) qui ne formaient que des « sophistes » qui bientôt déstabiliseraient la société. Le roi Frédéric-Guillaume III s'en émut également et reprocha à Fichte, grand défenseur du pédagogue suisse, d'avoir mis en danger l'ordre civil en implantant l'idée d'égalité dans les esprits à travers son *Discours à la Nation allemande* de 1807.

Si une circulaire issue du gouvernement prussien de 1822 mettait par conséquent en garde contre la « demi-éducation » qui pouvait aboutir à la révolte, Beckendorff rencontrait pourtant une certaine opposition de la part de son ministre de tutelle, Karl von Altenstein, lequel continuait d'apporter, dans une certaine mesure, son soutien aux progressistes au sein du

[748] « Opinion de Beckendorff sur le projet de loi sur l'instruction Süvern », reproduit dans P. Lundgreen, *op. cit.*, pp. 61-62 (traduction personnelle)
[749] *Ibid*

système éducatif. Si la victoire de Beckendoff fut donc loin d'être totale, le rejet du projet présenté par Süvern signifiait bien pour autant le retour sur la scène éducative prussienne des Églises (catholique mais protestante surtout) aux différents étages de la pyramide administrative.

Vers quel paradigme éducatif Cousin allait-il dès lors pencher ? La formation générale défendue par Humbolt et Süvern ou le système de castes de Beckedorff ?

4.2 Une fiction pour modèle scolaire prussien

Nous l'avons vu précédemment, l'organisation du système scolaire prussien reposait essentiellement d'après Cousin sur une loi générale qui remontait à l'année 1819. Or, cette loi n'en était pas une, et le philosophe français n'ignorait pas que le texte qui fonde la quasi-totalité de son rapport ne vit jamais le jour. Ce qui n'aurait dû rester que le *Projet d'une loi générale sur l'organisation de l'instruction publique en Prusse* devient à vingt-quatre reprises sous sa plume la « *loi de 1819* » malgré le fait que, comme le note Eugène Rendu, « *nulle loi générale, en fait d'instruction primaire, n'a jamais à aucune époque, pas plus en 1819 qu'en 1849, établi pour les diverses provinces de Prusse l'uniformité d'administration* », ajoutant que « *le projet de loi générale préparé en 1849 est allé rejoindre, dans les cartons du ministère de l'instruction publique de Berlin, le projet de 1819.* »[750]

Qui plus est, comme le signale dès 1839 le *Report of Education in Europe*, il n'existe pas de trace du projet de 1819 dans aucun des recueils de lois sur l'instruction primaire édités à l'époque en Prusse, et la première loi générale ne verra le jour que dix-huit ans plus tard.[751]

Malgré tout, comme évoqué plus haut, l'intérêt d'un séjour en Prusse pour Victor Cousin, c'était la certitude de trouver des institutions fortes, un modèle fondé sur l'ordre et des « principes » éclectiques.

Le système scolaire prussien tel qu'il était décrit dans la « loi de 1819 » était édifié sur des instances décentralisées censées appliquer les directives gouvernementales. Cette

[750] Eugène Rendu, *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur*, Paris, Hachette, 1853, p. 35

[751] Alex. Dallas Bache, *Report of Education in Europe to the Trustees of the Girard College for orphans*, Philadelphia, Lydia R. Bailey, 1839, p.220-221: *"He [Cousin] speaks so often of "the law of 1819", that it never occurred to me doubt that there was such a law, until I came to consult authorities, namely, the authorized collection of laws on primary instruction, by Dr. Neigebaur, (Sammlung der auf den öffentlichen Unterricht in den Königl. Preuss Staaten sich beziehenden Verordnungen, 1826) (Das Vols-Schulwesen in der Preussischen Staaten, 1834) , and the Annual of Common School Instruction, by Dr. Beckedorff (Jahrbücher des Preussischen Volks-Schulwesens). In neither of them is a general law of public instruction of the date of 1819, or notice of such a law, to be found, and some of the provisions enumerated by M. Cousin are not contained in any of the decrees actually given, and others in decrees subsequent to 1819."*

organisation, conjuguée à la reconnaissance de la liberté d'enseignement et à l'obligation scolaire (de 5 à 14 ans), séduisait tout particulièrement le voyageur. Chaque commune était tenue d'entretenir une école. L'instruction primaire était dispensée dans des écoles publiques et privées, et divisée en deux degrés, les écoles élémentaires et les écoles bourgeoises. Les maîtres étaient formés dans des écoles spéciales et percevaient un traitement fixe en provenance de la municipalité ou d'une rétribution des parents, ainsi qu'une retraite correspondant à la moitié du traitement d'activité. Cousin découvrait enfin cette synergie éclectique entre forces locales (pères de famille, communes, ecclésiastiques) et forces étatiques qui était capable de concourir harmonieusement au développement des écoles primaires : « *En un mot, tous les intérêts qui interviennent naturellement dans la matière, trouvent leur place dans cette organisation, et concourent, chacun à leur manière, à la fin commune, qui est la civilisation du peuple. La loi prussienne me paraît donc excellente.* »[752]

L'Église était très présente aux différents degrés de l'édifice scolaire, depuis le sommet, avec un Ministère de l'Instruction publique et des Cultes établi en 1817, jusqu'à l'échelon de base, celui des écoles paroissiales, où le pasteur ou le curé étaient désignés inspecteur local de l'école. L'organisation pédagogique, la vigilance sur l'obligation scolaire, les contenus disciplinaires étaient aussi de la compétence des instances religieuses en fonction de leur juridiction spirituelle, puisque la Prusse respectait le caractère confessionnel des écoles. Cette direction de l'éducation par les Églises faisait aux yeux de Cousin la gloire et l'honneur de la Prusse, à l'inverse de la France où le clergé était ouvertement accusé d'avoir négligé l'instruction populaire :

« *Après l'administration, c'est le clergé qui devrait jouer le plus grand rôle dans l'instruction populaire. Comment a-t-il pu négliger et même répudier une telle mission ? Mais c'est un fait déplorable qu'il faut reconnaître : le clergé est généralement en France indifférent ou hostile à l'instruction du peuple.* »[753]

Pour autant, en dépit de la validité reconnue du modèle scolaire prussien sur la place de l'Église notamment, Cousin prendra ses distances avec cette architecture soutenue par des arcanes religieuses lors de son adaptation en France. Tel est du moins le constat dressé quelques années après le vote de la loi Guizot par la *Revue de l'Armorique* : « *Tout le monde sait que la loi du 28 juin 1833 a été fidèlement calquée sur la législation qui régit*

[752] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction…, op. cit.,* p. 242
[753] *Ibid.*, p. 255

l'instruction primaire en Prusse. Mais ce que l'on ignore presque généralement, c'est que la loi française s'éloigne de son modèle dans tous les articles relatifs au concours du clergé. »[754]

L'auteur de l'article, de Courson, énumère alors les principaux écarts entre l'organisation prussienne et la loi Guizot. En Prusse, note-t-il, le comité d'examen devant lequel se présentent les aspirants au brevet d'instituteur se compose de deux ecclésiastiques et de deux laïques. Le candidat est examiné séparément sous le rapport religieux et sous celui des capacités. La désignation du président de ce comité appartient à l'évêque. En France, le brevet de capacité est délivré par une commission nommée par le ministre de l'Instruction publique. Aucun ecclésiastique n'en fait partie de droit.

Outre-Rhin, poursuit-il, les instituteurs sont installés avec solennité par les ecclésiastiques et présentés à la commune dans l'église où ils reçoivent les exhortations des curés ou pasteurs. En France, l'instituteur public est installé par un des membres du comité d'arrondissement, qui reçoit son serment.

Pour ce qui a trait à l'ordre religieux, les écoles catholiques sont placées sous la surveillance supérieure de l'évêque du diocèse, et les inspecteurs d'arrondissement sont en général des ecclésiastiques. Ces inspecteurs doivent prendre les instructions de l'évêque, et lui rendre compte des résultats de leur mission en ce qui concerne l'éducation religieuse et la direction spirituelle des écoles. C'est encore l'évêque qui en accord avec les comités provinciaux choisit les livres de religion à l'usage des écoles catholiques. « *On chercherait vainement rien de pareil dans la loi française ; toute la part qu'elle fait au clergé est d'appeler un seul ecclésiastique dans le comité de surveillance et dans le comité d'arrondissement, où ils se trouvent isolés et sans influence parmi les autres membres, tous laïques et fonctionnaires publics.* » conclut de Courson.[755]

Il est vrai que Cousin louait plus spécifiquement l'organisation du ministère prussien, qui au niveau de sa composition se différenciait des autres états allemands par une représentation majoritaire de la composante laïque :

[754] A. De Courson, « De l'éducation populaire et de l'instruction publique en France », *Revue de l'Armorique*, n° IV, 1842, p. 218
[755] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction…, op. cit.,* pp. 215 et 220

« *Ainsi les deux premiers degrés d'autorité dans l'instruction primaires sont ecclésiastiques, en Prusse comme dans toute l'Allemagne ; mais au-dessus de ces deux degrés inférieurs, l'influence ecclésiastique finit entièrement et commence l'intervention administrative.* »[756]

Ou plus loin encore :

« *Le principe fondamental de ce gouvernement est que l'antique et bienfaisante réunion de l'instruction populaire avec le christianisme et l'église doit être maintenue dans une proportion convenable, toujours sous la suprême direction de l'état et du ministère de l'instruction publique et ces cultes.* »[757]

A son retour en France, Cousin amorcera en effet un mouvement de laïcisation de l'appareil éducatif, en y réduisant considérablement la place de l'Église. « *Aujourd'hui le clergé est vaincu ; le temps de le ménager en le contenant est arrivé* » écrit-il à la fin de son rapport.[758] Au-delà de la position anticléricale apparente, Cousin affirme surtout la nécessité d'une collaboration des deux pouvoirs que sont l'État et l'Église, notamment dans l'optique de la direction des classes laborieuses. Benoît Mély, qui a étudié la séparation des églises et de l'État dans le cadre de l'école, explique que la nouvelle alliance recherchée par le philosophe français est typique, sur la période étudiée, d'un mouvement uniforme européen : « *les États « catholiques » parviennent en fait sans heurt dans cette première moitié du siècle à organiser leur coopération avec leur Église dans le domaine de l'éducation du peuple*. »[759]

Dans l'idée d'un dépassement des conflits, de la proclamation de la nouvelle alliance entre la philosophie et la religion, chacune apportant une réponse différenciée aux besoins des élites ou du peuple, Victor Cousin était proche ici encore de la pensée hégélienne :

« *En religion, nos sentiments n'étaient pas forts différents. Nous étions tous les deux convaincus que la religion est absolument indispensable, et qu'il ne faut pas s'abandonner à la funeste chimère de remplacer la religion par la philosophie. Dès lors j'étais fort partisan d'un concordat sincère entre ces deux puissances, l'une qui représente les aspirations légitimes d'un petit nombre d'esprits d'élite, l'autre les besoins permanents de l'humanité. M. Hegel était bien de mon avis*. »[760]

---

[756] *Ibid.*, p. 160
[757] *Ibid.*, p. 220
[758] *Ibid*., p. 256
[759] Benoît Mély, *op. cit*., p. 201
[760] Victor Cousin, *Souvenirs d'Allemagne*, *Revue des deux mondes*, 1er août 1866

Si effectivement dans l'esprit du philosophe français religion et philosophie devaient cohabiter, la première était une alliée ancillaire dans la recherche de la Vérité. Leur domaine étaient bien distincts, et la religion « *manquerait son but si elle se présentait sous une forme que l'intelligence seule pût atteindre, car alors ses enseignements seraient perdus pour les trois quarts de l'espèce humaine* » alors que la philosophie « *ne parle qu'à l'intelligence, et par conséquent à un très petit nombre d'hommes ; mais ce petit nombre est l'élite et l'avant-garde de l'humanité.* »[761]

Par dérivation, il est loisible d'affirmer que tout le projet d'instruction primaire de Cousin était résumé dans cette citation. Atteindre le cœur de l'élève, arrimer son sens moral aux leçons bibliques et évangéliques, seules Vérités qui lui sont accessibles, voilà le programme institutionnel élémentaire que retiendra le philosophe français de ses observations (et lectures) sur l'enseignement scolaire prussien. « *Les saintes Écritures avec l'histoire biblique qui les explique, et le catéchisme qui les résume, doivent faire la bibliothèque de l'enfance et des écoles primaires* » confie-t-il dans son *Rapport*[762]. Le voyage en Allemagne s'éclaire de manière décisive à cette source, puisque de la place que la religion occupait dans le système éducatif germanique Cousin espérait en tirer des enseignements pour l'école française. « *Le caractère fondamental de cette loi est l'esprit moral et religieux, qui domine toutes ses dispositions. La principale mission de toute école, dit la loi de 1819, est d'élever la jeunesse de manière à faire naître en elle, avec la connaissance des rapports de l'homme avec Dieu, la force et le désir de régler sa vie selon l'esprit et les principes du christianisme. De bonne heure l'école formera les enfans à la piété, et pour cela elle cherchera à seconder et à compléter les premières instructions de la famille.* »[763]

Mais, par mimétisme avec un ordre intellectuel qui dans le système cousinien accorde *in fine* une supériorité à la Vérité philosophique sur la foi, l'organisation scolaire devra confier à l'État la direction administrative de l'école et prendre ainsi la suite logique de l'Église, dont la place naturelle se situe aux côtés des masses populaires.

Au-delà de l'importance capitale que revêtait un modèle mêlant influences religieuses et étatiques, la Prusse offrait d'autres arguments dans l'optique d'une importation d'une matière scolaire. Parmi ceux-ci, sur lesquels nous allons nous arrêter, les *Bürgenschulen* furent un

[761] Préface à la seconde édition des *Œuvres de Victor Cousin*, T. II, Bruxelles, Société belge de librairie, 1841, p. 23
[762] *op.cit.*, p. 3
[763] *Ibid.*, p. 192

autre sujet privilégié, car leur positionnement intermédiaire dans le système de formation prussien pouvait être une réponse pertinente à cette lancinante lacune qui séparait le primaire du secondaire.

4.3 Les *Bürgerschulen*, ou le primat de la solution sociale sur le pédagogique

A la fin de son ouvrage sur l'état de l'instruction en Prusse, Cousin adressait au ministre Montalivet toute une série de recommandations qui pourraient selon lui constituer le socle de la future loi sur l'instruction primaire. Ces conseils étaient les suivants :

- une décentralisation administrative pour favoriser l'instruction élémentaire
- une école communale entretenue par la mairie
- l'institution d'un comité local et départemental de surveillance de l'école dont les compétences doivent être clarifiées et élargies (les comités de surveillance ont échoué jusqu'à maintenant « *parce leurs attributions sont trop faibles, et que ce sont les attributions fortes et étendues qui seules animent et soutiennent le zèle* »[764])
- l'établissement d'une grande école normale primaire par département
- la création d'un enseignement intermédiaire sur le modèle des écoles bourgeoises allemandes
- la création d'un inspecteur spécial pour l'instruction primaire dans chaque département.
- un enseignement fondé sur la morale et la religion
- une collaboration avec le clergé mais un « pilotage » national par l'État
- la reconnaissance de la liberté de l'enseignement
- la mise en place de conférences pédagogiques pour les maîtres

De manière plus réduite, cinq enjeux se détachaient plus particulièrement dans le rapport du philosophe français : la place du clergé, que nous avons déjà évoquée ; la formation des maîtres ; l'institutionnalisation d'une gouvernance éducative dont la direction administrative devait rester entre les mains du gouvernement et l'animation incomber aux conseils de surveillance ; une reconnaissance de la liberté d'enseignement.

Le dernier enjeu, la création d'un degré intermédiaire entre l'école et le collège, occupe indiscutablement une place essentielle dans les recommandations que Cousin adresse à

[764] *Ibid*., p. 254

Montalivet, puisque six des seize pages de ces conseils abordent cette question. Celle-ci est d'une première importance pour le philosophe, qui confessera quelques années plus tard que son implication dans la loi Guizot porta essentiellement sur ces nouvelles écoles : « *le seul point dans l'instruction primaire où j'aie voulu mettre particulièrement la main, où j'aurais ardemment désiré réussir, mais où le succès n'est promis qu'à une action persévérante et infatigable poursuivie pendant plusieurs années, ce sont les écoles primaires supérieures.* »[765] Pourtant, ces intentions très clairement affichées seront rapidement nuancées dans les pages suivantes du même ouvrage par des propos qui indiquent le pourquoi de cet intérêt : en travaillant à l'implantation des écoles primaires supérieures, Cousin n'entendait pas tant s'intéresser à l'enseignement élémentaire qu'à l'instruction secondaire et supérieure : « *Je me hâte d'arriver à l'objet principal de mes efforts le perfectionnement de l'instruction secondaire et de l'instruction supérieure.* »[766]

Sous quel visage, par conséquent, l'observateur français allait-il présenter les écoles bourgeoises allemandes du *Rapport* en Prusse au public français ?

Assurément, la description qu'en propose Cousin révèle une connaissance mal maîtrisée de l'objet d'étude, qu'explique certainement la brièveté de son séjour mais aussi, de façon plus inattendue, l'état relatif de développement de ces lieux de formation en Allemagne. Globalement, le premier représentant de l'éclectisme semble posséder peu de matière sur le sujet. Et pour cause : les *Bürgerschulen* ne constituaient pas un modèle, mais une exception, dans le paysage éducatif imaginé par Humbolt et Süvern dans leur projet de loi de 1819. Et c'était aussi le cas, visiblement, sur l'ensemble du territoire allemand.

En effet, à en croire les témoignages des acteurs de l'époque, ces écoles bourgeoises allemandes n'avaient guère d'existence, et leur « conceptualisation » ne semblait pas beaucoup plus avancée outre-Rhin. Il est très surprenant de retrouver dans la correspondance allemande de Cousin une lettre datée de novembre 1833 de Johannes Schulze, conseiller qui sera chargé de mettre en place la politique de l'Etat prussien entre 1818 et 1840, dans laquelle plane une véritable incertitude définitionnelle sur ces écoles :

« Il y a eu dans ces dernières années beaucoup d'ouvrages sur les écoles bourgeoises, par suite des mesures qui ont été prises à ce sujet par notre ministère ; cependant, aucun de ces écrits ne me satisfait complètement ; les écoles bourgeoises sont encore trop peu avancées, et

[765] *Œuvres de M. Victor Cousin. Instruction publique*…, T. I., Paris, 1850, p. 171
[766] *Ibid*, p. 176

l'idée n'est est pas encore assez bien déterminée, pour qu'on puisse, dès à présent, en rien dire de définitif. »[767]

A la même époque, Saint-Marc Girardin, qui est allé observer les établissements du sud de l'Allemagne, se laisse surprendre par la nouveauté de ces écoles : *« Ce qui me frappe d'abord, c'est la nouveauté de tous les établissements consacrés en Allemagne à l'instruction intermédiaire. »*[768] Le déficit informationnel sur les écoles à caractère industriel outre-Rhin sera finalement confirmé du côté allemand dès 1832 par le baron de Wangenheim, auteur de l'ouvrage *Die Wahl des Freiherrn von Wangenheim zum Abgeordneten.*[769]

Célestin Hippeau, dans son étude sur l'enseignement allemand du XIX[e] siècle, fera remonter la véritable organisation de l'instruction intermédiaire prussienne aux débuts des années 1830, l'inscrivant dans un vaste mouvement européen qu'il rattache à la consolidation de l'enseignement secondaire*: « Les écoles réelles, fondées pendant le XVIII[e] siècle, succombèrent après plusieurs années d'existence […] Le gouvernement prussien s'occupa sérieusement en 1832 de l'organisation de l'enseignement intermédiaire, au moment même où la question de la réforme de l'instruction secondaire était en France mise à l'ordre du jour. »*[770]

Malgré ce « déficit » d'écoles intermédiaires, plusieurs orientations sont tracées par Victor Cousin dans son ouvrage : l'école bourgeoise est « *destinée à une classe essentiellement diverse, la classe moyenne* »[771], même si la rétribution exigée laisse à penser que le public accueilli appartient comme le dit Cousin aux « *familles les plus aisées de la bourgeoisie.* »[772] Parallèlement, un système de bourses permet aux élèves des classes populaires d'y entrer. La dimension bourgeoise de ces écoles ressort également dans l'architecture particulière des bâtiments : la séduction qu'opèrent à cet égard les *Bürgerschulen* sur le voyageur est frappante : « *La Bürgerschule de Leipzig est dans un bâtiment encore plus beau et plus grand que celui de Weimar* », souligne-t-il par exemple.[773]

---

[767] Saint-Hilaire, *op. cit.*, Cinquième lettre de Schulze, Berlin, 21 novembre 1833, p. 324-325
[768] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire…, op. cit.,* p. 370
[769] Voir « De l'instruction publique et des réformes proposées par M. Guizot », *Revue encyclopédique*, T. LVII, janvier 1833, p. 24
[770] Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier, 1873, p. 160
[771] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique…*, *op. cit*, p. 250
[772] *Ibid*., p. 47
[773] *Ibid*, p. 125

Sur le plan des enseignements dispensés au sein de ces instituts, ils sont fondés uniquement sur des disciplines générales, sans qu'aucune matière à visée professionnelle ou commerciale ne soit mentionnée. S'appuyant sur la loi prussienne de 1819, Cousin énonce le contenu suivant : la religion et la morale, la langue allemande, le latin (« *enseigné à tous les enfans, dans certaines limites, pour exercer leur esprit et leur jugement, soit qu'ils doivent ou ne doivent pas entrer dans les écoles supérieures* »[774]), les éléments de mathématiques, la physique, l'histoire naturelle, l'histoire-géographie, les principes du dessin, le chant, la gymnastique. La liste de ces matières suffit à convaincre aisément de la place effective occupée par les *Bürgerschulen* dans l'organisation scolaire prussienne: malgré leur rattachement au primaire, elles semblent originellement très proches des classes du lycée. Ainsi, Cousin note-t-il que l'école bourgeoise a *« en Prusse des degrés bien différens, depuis le minimum fixé par la loi […] jusqu'à ce degré supérieur où elle se lie au gymnase proprement dit.* »[775] De même, elles « *conduisent l'enfant jusqu'au point où peuvent se manifester en lui des dispositions particulières pour les études classiques proprement dites, ou pour telle ou telle profession*. »[776] Cette proxémie avec l'enseignement classique apparaît plus nettement encore lorsque Cousin évoque les possibilités d'extension curriculaire de ces écoles et les possibilités de poursuites d'études vers le lycée qui leur sont liées: « *Cet enseignement est nécessaire pour constituer une école bourgeoise. Si les moyens de l'école lui permettent de s'élever au-dessus de cet enseignement, de manière à préparer les jeunes gens aux professions savantes et à les mettre en état d'entrer immédiatement dans les gymnases, alors cette école prend le titre d'école supérieure de ville ou gymnase. (höhere Stadtschule, Progymnasium).* »[777]

La phrase suivante peut avoir une valeur conclusive : « *en général, les écoles bourgeoises allemandes, un peu inférieures à nos collèges communaux pour les études classiques et scientifiques, leur sont incomparablement supérieures pour l'enseignement de la religion, de la géographie, de l'histoire, des langues modernes, de la musique, du dessin et de la littérature nationale.* »[778]

Ce qui ressort du contenu rapporté par Cousin sur les *Bürgerschulen*, c'est que, là où Humboldt et Süvern privilégiaient une formation identique pour l'ensemble de la jeunesse

[774] *Ibid.*, p. 195
[775] *Ibid.*, p. 250
[776] *Ibid.*, p. 190
[777] *Ibid.*, p. 195
[778] *Ibid.*, p. 250

prussienne qui offrait une possibilité d'accession au secondaire pour tous, Cousin rejoint Beckendorff dans l'affirmation d'un enseignement nécessairement « casté », fondé sur des degrés imperméables liés à la naturalisation des destinées sociales :

« *Assurément nos collèges doivent rester ouverts à quiconque peut en acquitter les charges ; mais il ne faut pas y appeler indiscrètement les classes inférieures ; et c'est le faire, M. le Ministre, que de point élever des établissements intermédiaires entre les écoles primaires et nos collèges. […] Vous voyez que je veux parler des écoles dites bourgeoises, Bürgerschulen.* »

Pour Cousin, ces écoles intermédiaires qui doivent s'implanter en France ambitionnent donc de « *diminuer le nombre des élèves de nos collèges au profit des études classiques elles-mêmes.* »[779] Les écoles bourgeoises doivent de ce fait avoir une utilité pour les classes moyennes qui trop souvent « polluent » les collèges et dont l'inadaptation scolaire a des résonances politiques graves, telles la révolte ou le mécontentement :

« *En général, ces jeunes gens, qui ne se sentent point destinés à une carrière élevée, font assez négligemment leurs études […] Souvent aussi, ces jeunes gens contractent au collège des relations et des goûts qui leur rendent difficile ou presque impossible de rentrer dans l'humble carrière de leurs pères : de là une race d'hommes inquiets, mécontents de leur position, des autres et d'eux-mêmes, ennemis d'un ordre social où ils ne se sentent point à leur place, et prêts à se jeter, avec quelques connaissances, un talent plus ou moins réel et une ambition effrénée, dans toutes les voies ou de la servilité ou de la révolte. Il s'agit de savoir, M. le Ministre, si nous voulons prendre sur nous la responsabilité envers l'état et la société, d'élever nous-mêmes une pareille race de mécontens.* »[780]

Les EPS[781] s'affirment définitivement comme une structure de régulation des flux. Loin de refléter un geste magnanime ou solidaire, la demande de Cousin en faveur de la création d'un enseignement primaire supérieur frôle la condescendance puisque ces nouvelles écoles, lâche-t-il, ne sont finalement qu'un « *dédommagement* » dû aux classes moyennes: « *on ne peut obtenir ce résultat qu'à la condition d'offrir comme en dédommagement une instruction assez*

[779] Victor Cousin, « Premier rapport à la chambre des Pairs », *op. cit*., p.30
[780] Victor Cousin, *Rapport sur l'état…*, p. 248
[781] Écoles Primaires Supérieures. Nous utiliserons dorénavant régulièrement cet acronyme.

libérale pour suffire à une partie de la population qui n'est dépourvue ni d'une certaine aisance ni d'un amour-propre légitime. »[782]

Le modèle prussien se décale donc de manière évidente: de pédagogique qu'il était à la base, il devient éminemment politique et social. Pour le représentant de l'éclectisme, les écoles bourgeoises représentent une solution pour combiner la question économique et le maintien d'un ordre hiérarchique, pour concilier la mobilité individuelle des classes moyennes et la préservation du *statut quo* social. Les parcours scolaires sont donc naturalisés puisqu'il est établi une correspondance très stricte entre classe sociale et type d'études. Les aspirations des classes moyennes sont à réguler de toute urgence, et il s'agit même, pour Cousin, d' *une affaire d'État.* »[783]

Si Lucien Jaume résume l'ambition de Cousin par un « *souci de prophylaxie sociale* »[784], il n'est pas surprenant que la sémantique se fasse, dans les propos de philosophe éclectique, plus « agonistique », car la question des écoles primaires supérieures émerge très exactement sur fond de « *conflit des deux France* », comme la qualifie Benoît Mély, c'est-à-dire de deux jeunesses élevées chacune dans l'hostilité de l'autre. L'historien français en délimite clairement le champ d'application, née sous la Restauration, et « *à n'en pas douter une « spécificité française* » » : « *C'est bien l'enseignement secondaire qui est ici l'enjeu, c'est-à-dire l'enseignement de ceux qui sont destinés à occuper les fonctions dirigeantes.* »[785]

Ce « conflit » socio-scolaire se rattachera à l'idée très répandue dans la pensée bourgeoise entre 1800 et 1850 de l'irruption des « barbares » dans les classes supérieures de la société. La Révolution aurait ainsi fait naître des espoirs d'ascension sociale à des hommes qui jusque-là en étaient privés. Stendhal, Vigny, entre autres, s'en firent l'écho, mais ce thème culmina sous la plume de Saint-Marc Girardin dans un violent article paru dans le *Journal des débats* le 8 décembre 1831, même si la cible visée était dans ce cas précis la classe ouvrière française.[786]

Pourtant, malgré une volonté d'adaptation de l'offre scolaire, les futures écoles primaires supérieures ne sont nullement, dans l'esprit de Cousin, des écoles industrielles, commerciales ou autres, elles restent « *des écoles plus élevées que les écoles primaires ordinaires, et où l'enseignement, en restant inférieur pour les études classiques et scientifiques à celui de nos*

[782] *Ibid*., p. 30
[783] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction…,* p. 251
[784] Lucien Jaume, *L'individu effacé…, op. cit.,* p. 145
[785] Benoît Mély, *op cit*,. 242
[786] « Les barbares qui menacent la société… », *Journal des débats*, 8 décembre 1831

collèges royaux et communaux, porterait plus particulièrement sur des connaissances d'une utilité générale ». Il est erroné, donc, d'« *appeler écoles industrielles des écoles où les élèves ne sont pas encore supposés avoir aucune vocation spéciale.* »[787]

Quatre ans après la parution de son *Rapport*, le philosophe s'emportera encore contre « *des créations équivoques d'établissements bâtards, moitié industriels et professionnels, moitié littéraires, que réclament à tort et à travers des personnes qui n'ont pas la moindre idée de la nature et de la mission d'un ministère de l'Instruction publique. Il n'a jamais existé en France de semblables établissements. J'ai déjà dit qu'il n'y a rien de pareil non plus en Allemagne.* »[788]

Pour mener à bien son projet visant à mieux répartir le flux d'élèves qui suit son instruction dans les établissements secondaires, Cousin va s'évertuer à délimiter précisément la géographie scolaire des futures écoles primaires supérieures et à les démarquer lexicalement de toute attache avec les collèges. Pour cela, il estime qu'il fallait proposer un nouveau schéma organisationnel, aux frontières plus marquées, identifiable par les familles, pour ne plus avoir à souffrir de cette nébuleuse des trois degrés réputés constituer l'architecture scolaire française.

Il incombait plus particulièrement au vocabulaire de refléter, avec le plus de précision possible, la position exacte que devaient occuper les nouvelles écoles et abolir par là même toute confusion avec les institutions secondaires, dont notamment celle qui serait la plus fâcheuse, celle avec le collège :

« *nulle part elles ne devront porter le titre de collège, réservé aux établissements publics d'instruction secondaire ; et il n'y aurait que des inconvénients graves à attendre de la confusion à laquelle cette similitude de titres donnerait lieu* ».[789]

Une ligne de démarcation plus précise doit séparer dorénavant l'élite du reste de la population, et la géographie aide aussi à comprendre le modèle défendu par Cousin : d'un côté les villes et le progrès, de l'autre les campagnes et la tradition. … Épurer les collèges royaux, réformer les collèges communaux, créer les écoles primaires supérieures, tel est en somme le programme souhaité par Cousin. Pour le philosophe spiritualiste, la question des

[787] *Ibid.*, p. 352
[788] Victor Cousin, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse*, 2ème édition, Paris, Levrault, 1837, pp. 169-170
[789] *Œuvres de M. Victor Cousin…,* p. 219

écoles bourgeoises est donc « descendante » et non pas « ascendante » : elle naît avant tout de la réflexion sur la réorganisation des collèges, la création des écoles primaires supérieures apparaît bien plus comme une conséquence que comme une cause : « *Il s'agit de diminuer le nombre des élèves de nos collèges, au profit des études classiques elles-mêmes* » rappelons-le.[790] Voilà l'idée primitive qui sous-tend l' « *impérieuse nécessité* » d'un degré intermédiaire : rendre à l'élite, la vraie bourgeoisie cette fois, toute la place qu'elle mérite : « *que nos collèges royaux, et même une grande partie de nos collèges communaux, continuent donc d'introduire dans ce sanctuaire l'élite de la jeunesse française.* »[791]

La ligne de défense de Cousin consiste donc à asseoir plus fermement le réseau des collèges royaux, à redorer le blason des collèges municipaux, notamment de ceux, estimés en grand nombre, qui dispensent difficilement un enseignement de type classique et qui s'apparentent davantage aux nouvelles écoles primaires supérieures : « *Il est impossible ici de ne pas considérer comme la plaie et la honte de l'instruction publique ces ombres de collèges qui couvrent la France, auxquels ne s'appliquent ni nos règlements d'étude ni nos règlements de discipline, et où il n'y a souvent qu'une classe de grammaire et une classe d'humanités* », déclare-t-il en 1837.[792] Cousin propose de modéliser ces collèges sur les gymnases allemands, et concernant les collèges royaux, d'en accroître le nombre, de passer des 39 actuels à 50. La finalité est d'alimenter chaque département d'« *un vrai collège, royal s'il est possible, ou communal mais sur le même pied qu'un collège royal pour le personnel et les études* »[793], chaque canton d'une école primaire supérieure, chaque commune d'une école élémentaire, chaque province d'une université regroupant les cinq facultés.

Dans l'esprit de Cousin, le renforcement des études classiques doit se traduire aussi par leur spécialisation, par un rehaussement qualitatif des Humanités, comme il l'écrit encore au ministre Montalivet : « *Vous savez, M. le Ministre, si je suis un zélé défenseur des études classiques et scientifiques : non seulement je pense qu'il faut soutenir le plan d'études de nos collèges, et particulièrement la partie philologique de ce plan ; mais je crois qu'il faudrait la fortifier et l'étendre, et par là, en maintenant notre supériorité incontestable dans les sciences physiques et les mathématiques, nous efforcer de lutter avec l'Allemagne pour la solidité des études classiques. En effet, les études classiques sont, sans comparaison, les plus essentielles de toutes ; car elles tendent et elles aboutissent à la connaissance de l'humanité […] Les*

[790] *1er rapport à la Chambre des Pairs, 21 mai 1833*, in *Œuvres de M. Cousin*, T. I, *op. cit.*, p. 30
[791] *Ibid.*, p. 248
[792] *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse,* Paris, Levrault, 1837, pp. 145-146
[793] *Ibid.*, p. 177

études classiques maintiennent la tradition sacrée de la vie intellectuelle et morale de l'humanité. Les affaiblir serait à mes yeux une barbarie, un attentat contre la vraie civilisation, et, en quelque sorte, un crime de lèse-humanité. »[794]

Dans cette bataille en faveur des Humanités, Cousin va s'appuyer, en dernier lieu, sur certains éléments forts découverts en Prusse et consignés dans son *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne…*, c'est-à-dire l'éclectisme du système éducatif, la direction générale confiée à l'État, le volume important dédié à l'enseignement moral et religieux dans les classes, et les *Bürgeschulen*. Or, par cette rétention sélective, Cousin dénature de manière très sensible le projet de Süvern pour le mettre au service d'une idéologie contraire à l'esprit même du texte initial : alors qu'elle ne l'était pas dans la « loi de 1819 », Cousin défend une organisation scolaire discriminante, dans laquelle les écoles du peuple doivent être séparées de celles destinées aux élites. Les *Bürgerschulen* deviennent à l'inverse un instrument de régulation des flux vers l'enseignement secondaire. Cousin n'avait-il pas écrit dans son rapport sur l'*État de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, un an après le vote de la loi, que « *c'est pour remplacer la mauvaise instruction secondaire que nous avons créé l'instruction primaire supérieure.* »[795]

4.4 Fonder l'enseignement primaire pour sauvegarder l'enseignement secondaire

Lorsque, en 1860, François Guizot revient dans ses *Mémoires* sur son projet de loi sur l'instruction secondaire de 1836, il met en avant deux idées principales : « *La liberté de l'enseignement général et le développement de l'enseignement intermédiaire, c'était là les deux idées essentielles de mon projet de loi.* »[796] Cette citation supporte la même idée que celle de Cousin que nous venons de citer : l'instruction intermédiaire ne prenait son sens définitif que dans le rapport établi avec la question de l'enseignement secondaire, et plus spécifiquement dans son rôle de régulation des carrières scolaires. Dès 1834, Guizot avait déjà déclaré à la chambre des députés qu'« *avant de faire la loi sur l'instruction secondaire, j'ai senti le besoin de savoir ce que deviendrait cette instruction primaire supérieure* ».[797] Par corrélation, il est légitime de penser que le développement de l'instruction élémentaire lui

[794] *Ibid.*, pp. 247-248
[795] Victor Cousin, *État de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, Paris, Levrault, 1834, p. 30
[796] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit.*, p. 110
[797] Séance du 8 mai 1834, *Histoire parlementaire de France. Recueil des discours prononcés*…, T. II, *op. cit.*, p. 24

aussi aurait servi, en partie, à servir la cause de l'instruction secondaire, en permettant la création d'écoles primaires supérieures.

La place octroyée à ces dernières écoles confirme effectivement que l'innovation majeure de la loi était susceptible d'apporter une réponse structurelle à la question des poursuites d'études jugées trop nombreuses et inadaptées dans les collèges. Car s'il est un fait acquis pour Guizot, et pour Cousin comme nous venons de le voir, c'est le lieu scolaire de ces écoles primaires supérieures : elles sont et doivent être rattachées à l'ordre primaire.

Si ces écoles posent, selon Guizot, « *la question de l'enseignement intermédiaire et pratique qui convient à des professions et à des situations sociales sans lien nécessaire avec les études savantes, mais importantes par leur nombre, leur activité et leur influence sur la force et le repos de l'Etat* », leur positionnement sur l'échiquier scolaire est très précis : « *Les écoles primaires supérieures étaient le premier degré de cet enseignement qui devait devenir plus complet et plus spécial dans les collèges communaux de second ordre.* »[798] En d'autres termes, elles formaient le premier échelon d'un système hiérarchisé, étanche, en îlots, sans possibilité, à première vue, de passer d'une strate à l'autre. « *Même bien établies et développées* » les EPS resteront « *le degré le plus élevé de l'instruction primaire* » insistait le ministre.[799] D'ailleurs, « *c'était assez faire pour la variété des situations et pour l'esprit d'ambition dans l'éducation populaire que de leur ouvrir les écoles primaires supérieures* », rappelait-il lors des débats de 1833, avant d'ajouter que le but d'une loi est de « *régler les forces sociales, non de les exciter indistinctement.* »[800]

L'explication de ce positionnement particulier des écoles primaires supérieures plonge ses racines dans le rôle néfaste attribué par Guizot aux collèges d'Ancien Régime. Ces établissements ont formé une « *génération imprudente et turbulente* », à la fois dénuée de « *connaissances en rapport avec les besoins de la société* » et ignorante des « *doctrines conformes aux institutions de l'État* », écrivait-il en 1816 dans son *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France.*[801] Il rendait ainsi les collèges responsables de l'incapacité politique des hommes de la Révolution, réclamant une éducation plus adaptée en fonction des diverses couches sociales.

---

[798] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit.*, pp. 109-110
[799] Exposé des motifs et projet de loi sur l'Instruction secondaire, séance du 1er février 1836, *Procès-verbaux de la Chambre des Députés*, Session de 1836, T. II, Paris, A. Henry, p. 28
[800] *Mémoires…*, T.III, p. 66
[801] François Guizot, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris, Maradan, 1816, p. 29

Or, l'idée de Guizot, et de Cousin, de fonder des écoles appelées à combler la lacune entre les classes élémentaires et le collège était à l'opposé d'une conception de l'enseignement intermédiaire qui historiquement le situait sur les versants du secondaire. Historiquement, car la question n'était pas nouvelle, comme nous allons le voir par la suite. Clément Falcucci tire des conclusions très justes sur les conséquences du rattachement de l'instruction intermédiaire à l'enseignement primaire décidé par le gouvernement de Juillet. Ce choix s'éloignait des idées de Lakanal ou Condorcet pour lesquels le primaire servait d'antichambre au secondaire. « *On s'est écarté en 1833 de cette direction de pensée et de vues. On s'en est tenu à l'enseignement primaire à ses divers degrés. Mais, par là même, on a creusé le fossé entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Et plus l'enseignement primaire était un, plus il était clos. Plus il était un, plus il était séparé de l'enseignement secondaire et par là même, de l'enseignement supérieur.* »[802]

Telle était bien en effet la volonté de Guizot, lui qui identifiait les lettres classiques à la civilisation, et dont le dessein, si l'on se rapporte au propos de Barante, était d'en faire une spécialisation, comme chez Cousin : « *Il faut que peu à peu l'école classique et latine ne devienne qu'une spécialité. M. Guizot le sait bien. Nous en avons parlé souvent et depuis longtemps.* »[803]

A ce titre, nous l'avons signalé, la création des écoles primaires supérieures semble s'éclairer rétrospectivement à la lecture du projet de loi sur l'instruction secondaire déposé par Guizot le 1er février 1836. Arrêtons-nous donc quelques lignes sur ce projet. Dans l'exposé des motifs présenté à la Chambre des députés, le Ministre confessait la priorité de la réforme : maintenir « *aux études classiques leur juste prééminence* », et « *resserre[r] dans de modestes limites, pour ceux qui ne se destinent pas aux professions littéraires, et les élève, les fortifie, pour ceux qui doivent les suivre dans toute leur étendue.* »[804] Sur le même chapitre, Guizot plaidait pour une augmentation du nombre des collèges royaux. La question était jugée essentielle, car il résulterait de l'affaiblissement de l'instruction littéraire et classique « *un grand abaissement de la nation.* »[805]

[802] Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle*, Toulouse, Privat, 1939, p. 168
[803] « Lettre de Barante à son beau-frère Anisson-Duperron », 26 octobre 1814, cité par S. Charléty, *La monarchie de Juillet (1830-1848)*, Paris, Hachette, 1921, p. 218
[804] *Procès-verbaux de la chambre des députés*, n°17, Séance du 1er février 1836, p. 37
[805] *Ibid.*, p. 23

Pour rassurer son auditoire, le Ministre rappelait que depuis vingt ans des tentatives avaient été menées pour préserver cette « *haute culture intellectuelle et l'ascendant qui y est rattaché* »[806]: « *les enseignements nouveaux, les cours accessoires introduits dans nos collèges royaux ou communaux, les établissemens privés formés sous le nom d'écoles commerciales ou industrielles, enfin, les écoles primaires supérieures instituées par la loi du 28 juin 1833, tous ces essais émanent de la même cause, décèlent le même travail, tendent au même dessein.* »[807] Parmi ces adaptations, relève Guizot, « *l'institution des écoles primaires supérieures est le plus sérieux des essais que je viens de rappeler.* »[808] Autrement dit, le caractère régulateur de l'enseignement intermédiaire est hautement affirmé. Pour le ministre, il n'est pas question de créer un « *grand ensemble d'établissements nouveaux, spécialement consacrés à cette nouvelle instruction secondaire qu'on réclame* »[809] car deux grands systèmes collatéraux d'instruction secondaire seraient extrêmement onéreux et amèneraient davantage de confusion en offrant des études parfois communes, comme la langue française, les éléments des sciences ou l'histoire. De plus, ajoute-t-il, il serait très difficile et prématuré de séparer les élèves qui se destineraient à l'une ou l'autre des branches, d'autant que Guizot appelle de ses vœux une éducation qui soit, lors de « *cette première période de l'instruction secondaire, commune à tous, […] essentiellement littéraire et classique.* »[810]

Le doctrinaire optera en conséquence pour un enseignement secondaire unique, réparti entre collèges royaux et collèges communaux, seuls à même de dispenser la totalité ou une partie des lettres classiques, et dans lequel les écoles primaires supérieures doivent être « *absolument étrangères.* »[811] Malgré les discours le présentant comme une réponse aux besoins nouveaux et variés de la société, le primaire supérieur s'érige donc bien prioritairement en structure de relégation pour des élèves n'appartenant pas à cette « *clientèle légitime* »[812] du secondaire et jugés par conséquent inaptes à recevoir le véritable enseignement que représentent les Humanités. Dans ce dessein, Guizot avait pour cible principale les collèges communaux les moins à même d'assurer un enseignement secondaire digne de ce nom. L'idée consistait à leur substituer une EPS dans le but de consolider un réseau de collèges royaux et communaux, de plein exercice ceux-là, placés sous la tutelle de l'État, qui puissent faire face à la concurrence des établissements libres que la loi sur

[806] *Ibid.*, p. 23
[807] *Ibid.*, p. 25
[808] *Ibid.*, p. 26
[809] *Ibid.*, p. 28
[810] *Ibid.*, p. 30
[811] *Ibid.*, p. 36
[812] *Ibid.*, p. 37

l'instruction secondaire devait conforter. Un travail de définition des deux types de collèges communaux, dont l'identité n'était jusque-là qu'une déclinaison imparfaite du lycée napoléonien, avait été initié d'ailleurs depuis plusieurs années pour déterminer avec plus de précision leur place respective dans l'ordre secondaire. Les collèges dits « de plein exercice » étaient tenus de se rapprocher du fonctionnement des collèges royaux (appelés « lycées » sous l'Empire), alors que les collèges communaux inférieurs devaient, à l'inverse, s'en distinguer et affirmer des enseignements spéciaux détachés de ceux du secondaire classique. L'espace définitionnel de ces derniers instituts rendait alors possibles des confusions avec l'enseignement primaire supérieur, puisqu'ils étaient renvoyés finalement vers une sphère qui était celle de l'instruction intermédiaire, dans laquelle le maintien de l'un pouvait entraîner la disparition de l'autre.

On le voit, l'innovation curriculaire qu'était l'enseignement primaire supérieur visait à cloisonner strictement l'ordre secondaire, celui hérité de l'Ancien Régime scolaire. Les administrateurs de l'école ne s'en cachèrent pas, et les *Bürgerschulen* incarnèrent le modèle recherché dans ce cadre par Cousin lors de sa mission en Allemagne au cours de l'été 1831. Les écoles primaires supérieures furent un moyen d'enfermer les destins scolaires. Elles firent correspondre les catégories économique et scolaire dans la mesure où ce type d'enseignement était par essence réservé à une classe sociale, la petite bourgeoisie. Elles légitimèrent une forme de reproduction sociale sur une base à la fois financière et pédagogique puisque l'accès aux Humanités requérait le paiement de la rétribution universitaire depuis 1808, séparant officiellement écoles primaires et enseignement secondaire. Jean-Michel Chapoulie souligne de plus que cet ordre hiérarchique s'est renforcé en 1834 lors de l'organisation des bureaux de l'instruction primaire, qui séparèrent les affaires relevant de cette dernière instruction de celles de l'instruction secondaire.[813] Les écoles primaires supérieures ont donc initié les premières mesures officielles de contingentement de l'enseignement secondaire, dont les contemporains, en plus d'en déplorer l'appauvrissement intellectuel et les perturbations engendrées dans l'imaginaire social, redoutaient tout simplement la disparition, alors que ses contours venaient justement d'être tracés. L'instruction secondaire classique issue de l'Ancien Régime scolaire en ressortirait fortifiée, épurée.

Le chapitre suivant montrera que la sémantique accentuera les difficultés à identifier précisément la fonction de sélection dévolue aux écoles primaires supérieures, alors même

[813] Jean-Michel Chapoulie. *L'école d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010

que cette sélection, nous l'analyserons, était légitimée par une théorie politique, celle des capacités, et par un régime de bourses révélateurs d'une promotion malthusienne vers l'enseignement secondaire.

Chapitre 5 : L'impossible transition avec le secondaire

5.1 Des mots qui reflètent la confusion autour des EPS

Malgré sa volonté forte d'établir de manière très lisible la carte d'identité des écoles primaires supérieures, Cousin semble avoir échoué dans sa mission. Indiscutablement, les écoles primaires supérieures françaises se veulent l'importation des *Bürgerschulen* allemandes. Mais ce transfert est parasité par un horizon d'attentes bien antérieur à leur implantation sur le territoire français. Pour la plupart des personnes intéressées, les EPS devaient ouvrir la voie à une scolarisation des apprentissages techniques et professionnels, en premier lieu ceux de l'industrie et du commerce, sur un créneau intermédiaire, entre l'école et le collège. Ces nouvelles écoles concrétiseraient les espoirs nés depuis plusieurs années au sein des forces libérales, qui visaient à adapter les moyens d'enseignement aux besoins émergents de la société. Les défenseurs de l'enseignement intermédiaire avaient enfin trouvé, pensaient-ils, le modèle approprié.

Or, comme nous l'a expliqué Victor Cousin, les *Bürgerschulen* n'apportaient pas de réponse en ces termes. Elles répondaient avant tout aux besoins de formation générale (« *former des hommes, pas des artisans* » expliquait le philosophe), et pas à des besoins plus spécifiques liés à l'économique au sens large du terme. De là ce grave « *malentendu* », mot que Cousin emploie à propos de la réception inappropriée en France selon lui des EPS. L'extrait suivant, qui a des allures de réaction immédiate puisqu'il figure dans le mémoire sur l'instruction secondaire en Prusse de 1834, aide à comprendre le destin scolaire qui sera réservé à ces nouvelles écoles :

« *On a enfin reconnu, en France, l'année dernière, l'impérieuse nécessité d'établissements d'instruction publique appropriés aux besoins de ceux qui ne se destinent point aux professions savantes, et auxquels en même temps ne suffisent pas les écoles élémentaires proprement dites : de là la belle création, dans la loi du 28 juin, des écoles primaires supérieures. […] Cette instruction primaire supérieure n'est nullement professionnelle, comme on le croit. Elle ne forme point des artisans pour tel ou tel métier, mais des hommes et des citoyens en général, précisément pour préparer à toutes les professions […] Si on veut*

multiplier les écoles de commerce, les écoles d'arts et métiers, les établissements industriels, qu'on le fasse ; mais qu'on leur donne le caractère spécial qui leur appartient, et surtout qu'on les place sous une autorité qui puisse les surveiller et les gouverner utilement. Nous, conseil royal, inspecteurs-généraux, recteurs, nous ne sommes nullement propres à cela. »[814]

Pourtant, comment s'étonner de l'existence de ce malentendu au regard des représentations claires et précises que les contemporains pouvaient avoir des *Bürgerschulen* ? Car Cousin, dans son rapport de 1831, ne les décrit que de manière très approximative, insuffisamment en tout cas pour les ériger en modèle à importer.

D'autre part, la sémantique a renforcé sensiblement ce malentendu. Car si les EPS créaient officiellement l'instruction intermédiaire, ce dernier terme était pour le moins équivoque. Il sous-entendait notamment l'idée de propédeutique vers le collège, alors qu'il n'en était rien. Saint-Marc Girardin, auteur du rapport intitulé *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* publié en 1835, résumait parfaitement cette difficulté à penser concrètement ce que devait être cette instruction de l'« entre-deux » :

« *Il faut donc une éducation intermédiaire, quelque chose de plus que l'éducation prioritaire, et quelque chose pourtant qui ne soit pas l'instruction classique. Tout le monde sent le besoin de cette éducation intermédiaire : mais quelle sera-t-elle ? Ici naissent des difficultés de toutes sortes.* »[815]

Les questionnements autour du « positionnement géographique » des écoles primaires supérieures dans le nouveau système éducatif se multiplièrent. En avril 1833, la commission chargée de l'examen du budget de 1833 présidée par Gillion fit part de son incertitude sur la place exacte de ces écoles : « *Reste encore une question à décider, c'est de savoir si les écoles intermédiaires doivent se rattacher aux écoles primaires existantes, ou constituer un enseignement isolé, ou, suivant le rapport de la commission chargée d'examiner le budget, être rattaché aux collèges. Le projet de loi se taisant sur les moyens d'exécution, la question reste tout entière.* »[816]

A cela, la notion de « *transition* » entre école élémentaire et collège, parfois utilisée pour définir une fonction supposée des EPS, apporta une confusion sémantique supplémentaire.

---

[814] Victor Cousin, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse,* 2ème édition, Paris, Levrault, 1837, pp. 130-131
[815] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*, Paris, Levrault, 1835, p. 7
[816] *Manuel Général*, n°6, avril 1833, p. 363

Guizot lui-même, en 1836, utilisait le mot, affirmant que « *même bien établies et développées* », les EPS resteront « *le degré le plus élevé de l'instruction primaire, préparant et servant de transition à l'instruction secondaire, mais ne pouvant en tenir lieu, ni suffire seul à combler les lacunes qui s'y font sentir.* »[817] Un an avant, à la Chambre des députés, il évoquait à nouveau « *ces écoles primaires supérieures qui font le lien, la transition entre les écoles populaires proprement dites et les collèges.* »[818]

Les mots de « *transition* » et d'« *instruction intermédiaire* » jetaient donc légitimement le trouble sur les ambitions méritocratiques dont seraient finalement porteuses ces écoles primaires supérieures. Ils étaient couramment repris par la littérature pédagogique, par exemple par le *Journal général de l'instruction primaire* qui indiquait en 1834 que « *cet enseignement doit compléter l'instruction élémentaire et servir de transition à l'instruction classique proprement dite.* »[819] Un an auparavant, le même journal reprenait cette idée dans son analyse du rapport sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 :

« *L'école primaire supérieure unit l'école élémentaire au collège : pour un grand nombre d'enfants ce sera une transition, et souvent même une épreuve ; car on y mettra leurs esprits à l'essai, et l'on pourra du présent conclure l'avenir. Les vocations pourront se développer à leur aise, et les aptitudes se révéler librement. La jeunesse recevra dans ces écoles cette instruction indispensable à tous, et qui sera comme le substratum d'une éducation complémentaire. Loin de fausser les tendances naturelles, elle ne fera que les exciter, que les encourager. Les uns iront aux professions industrielles, au commerce, aux arts ; les autres inclineront vers de plus hautes études ; c'est pour ceux-là qu'il faut rendre le collège de facile abord ; chose facile, si l'école primaire supérieure s'y trouve annexée. Alors ce sera pour les deux établissements, en quelque sorte, un même ciel, une même température. Les élèves passant de l'école au collège, n'auront pas de peine à s'acclimater.* »[820]

L'historiographie de l'école s'est emparée de ce mot de « *transition* », et de quelques autres termes de la même orbite sémantique, pour y puiser l'ébauche de principes démocratiques dans la théorie éducative du ministre de l'Instruction publique. Ainsi, Jean-Miguel Pire perçoit dans cette notion « *un propos capital de Guizot. Il conçoit manifestement l'instruction*

[817] « Exposé des motifs et projet de loi sur l'Instruction secondaire, séance du 1er février 1836 », *Procès-verbaux de la Chambre des Députés, Session de 1836*, T. II, Paris, A. Henry, p. 28
[818] Séance du 8 mai 1834, *Procés-verbaux de la chambre des députés*, session de 1834, T. V, Paris, A. Henry, 1834, p. 115
[819] *Journal général de l'instruction publique,* jeudi 29 mai 1834
[820] *Journal général de l'instruction primaire*, dimanche 11 mai 1834

primaire supérieure comme une transition, un lien entre le primaire et le secondaire. […] L'existence d'un niveau scolaire intermédiaire entre le primaire et le secondaire crée une passerelle là où n'existait qu'un grand vide infranchissable pour la plupart des élèves. En choisissant d'assumer pleinement les potentialités créatrices de cette institution, de leur laisser libre cours et, le cas échéant, de leur donner un écho dans les réformes ultérieures, Guizot montre qu'il n'inscrit pas son action dans le cadre d'un statut quo social. S'il lui faut se soucier d'une stabilité hors de laquelle le régime perdrait toute légitimité, cette préoccupation doit nécessairement se comprendre à la lumière des exigences de liberté et d'égalité qui sont aussi au cœur de Juillet »[821] « *Sans rompre complètement avec l'ancien déterminisme, il s'agit donc de permettre la transition avec la démocratie en devenir* », poursuit l'historien. Cette adaptation aux besoins « *doit se comprendre dans le cadre d'une extension continue et principielle de la démocratisation de l'accès aux savoirs.* »[822]

Le ministre de l'Instruction aurait donc ancré son action dans un certain libéralisme éducatif, et accompagner par l'école les premiers jalons démocratiques qui tout doucement se mettaient en place en France. La traditionnelle lecture historique d'un Guizot ultra-conservateur demanderait par conséquent à être nuancée, concernant son œuvre scolaire tout du moins. Pour tenter d'y voir plus clair dans cette question importante, il est indispensable, selon nous, d'interroger la conception anthropologique de l'homme propre à Guizot, et de la rattacher à sa théorie politique.

5.2 Le modèle politique des « capacités » transféré vers le scolaire

Sur le plan anthropologique, Fabienne Reboul défendait il y a quelques années une approche fixiste de la société chez le doctrinaire. Elle affirmait que Guizot « *admet l'existence d'une sorte de « prédestination sociale » : seuls les individus d'exception peuvent échapper à leur naissance.* » Dès lors, le rôle dévolu à l'instruction scolaire était de ne pas « *changer la hiérarchie sociale, mais de la reproduire. Le système d'instruction sociale doit donc se calquer sur le système social : cela suppose, de fait, un enseignement de plusieurs degrés*

[821] Jean-Miguel Pire, *Sociologie d'un volontarisme culturel fondateur : Guizot et le gouvernement des esprits*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 126-127
[822] *Ibid*, pp. 125 et 137

parallèles plutôt que successifs. L'école de la monarchie de Juillet est explicitement une école de classe. »[823]

Plus récemment, Jean-Claude Vinard a remis en question cette vision pessimiste d'un système scolaire qui subirait « *l'influence du dogme de la prédestination venu de l'éducation calviniste de son inspirateur.* » Pour Guizot, déclare l'auteur, « *l'homme ayant été créé libre, ne peut être enfermé dans un déterminisme quelconque, pas plus celui des lois de la nature, que celui des lois par lesquelles Dieu exerce, sans relâche, sa souveraineté sur le monde. Guizot déclare : « on ne peut dire que Dieu gouverne tout l'homme par des lois générales et permanentes, car c'est méconnaître et abolir la part de la liberté dans la vie de l'homme, c'est-à-dire méconnaître et mutiler l'œuvre de Dieu ».* »[824]

Attachons-nous désormais à la théorie politique du doctrinaire, qui semble abonder dans le même sens d'une société mouvante. La question en fait est liée, comme toujours chez Guizot, au développement de la civilisation : « *C'est l'œuvre de la civilisation d'élever, d'époque en époque, un plus grand nombre d'hommes à prendre une part active dans les grands évènements qui agitent une société. Plus la civilisation avance, plus elle atteint de nouvelles classes d'individus et les fait entrer dans l'histoire.»*[825] Dans ses *Mémoires*, il ne se privait d'ailleurs pas d'affirmer que le mérite personnel est aujourd'hui « « *la première force comme la première condition du succès dans la vie, et que rien n'en dispense.* »[826]

Bien analyser, il ne peut en effet en être autrement sur le plan politique puisque c'est le propre même du gouvernement représentatif, que les doctrinaires défendent ardemment, que de se perpétuer par le mouvement. A cette nuance près que dans la pensée de Guizot, le mouvement est conservateur, comme l'explique Claude Lefort : « *Tel qu'il est défini, le gouvernement représentatif paraît le seul qui soit capable d'accueillir le changement et de se conserver dans le changement.* »[827]

---

[823] Fabienne Reboul, *«* Guizot et l'Instruction publique » *in François Guizot et la culture politique de son temps, colloque de la Fondation Guizot-Val Richer, textes rassemblés et présentés par Marina Valensise*, Paris, Gallimard, 1991, p. 198

[824] Jean-Claude Vinard, *Les écoles primaires protestantes en France de 1815 à 1885*, mémoire de maîtrise, Montpellier, 2000, p. 34. Guizot, *Méditations sur l'essence de la religion chrétienne,* Paris, Michel Lévy, 1866, p. 34

[825] François Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe, t*. I, Paris, Didier, 1851, p. 48

[826] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, pp. 12-13

[827] Claude Lefort, « Guizot théoricien du pouvoir » *in François Guizot et la culture politique de son temps, op. cit.*, p. 107

La clef du positionnement du ministre sur l'idée d'une supposée ouverture démocratique des écoles primaires supérieures est à chercher, de notre point de vue, dans l'idée de « capacité », notion que nous avons déjà rencontrée et qui se définit par la possibilité donnée à certains individus de « *s'élever à quelques idées d'intérêt social* », « *à ce degré d'indépendance et de développement intellectuel qui met l'homme en état d'accomplir librement et raisonnablement l'acte politique auquel il est appelé.* »[828] De fait, la capacité consacre à la fois une élite sociale et une aristocratie de la pensée, entièrement tournée vers l'intérêt général. Et Guizot et les doctrinaires ne conçoivent l'élévation sociale que sur ce mode exclusif de captation des supériorités jugées légitimes : « *A qui donc appartient le pouvoir politique ?* », demande Charles de Rémusat. « *Aux plus capables de faire prévaloir la loi commune de la société, à savoir la justice, la raison, la vérité* »[829], que « *nul ne possède, mais que certains hommes sont plus capables que d'autres de chercher et de découvrir* », complète Guizot.[830]

C'est pourquoi, en l'absence, ici-bas, de toute souveraineté de droit individuelle ou collective reconnue par le gouvernement représentatif, « *toutes les classes de la société sont perpétuellement invitées et provoquées à s'élever, à se perfectionner. Les supériorités légitimes se produisent et prennent leur place. Les supériorités illégitimes se dévoilent et perdent la leur.* »[831] On retrouve ici encore le souci prophylactique constant chez les doctrinaires puisque l'objectif consistait bien à se prémunir de tout retour de pouvoir arbitraire sur la scène politique. Pour Guizot et ses amis politiques, « *il ne faut pas concevoir le pouvoir comme une simple autorité venue d'en haut, reposant sur une vaste armée de bureaucrates ; il faut plutôt l'envisager comme un élément en perpétuel mouvement, devant constamment s'adapter aux besoins et aux intérêts changeants de la société.* »[832]

En substance, le modèle politique construit sur l'idée de « capacité » est transféré tel quel dans le système éducatif. A ce titre, Olivia Leboyer apporte une contribution importante à la dimension démocratique qui caractériserait la pensée éducative et politique, définitivement inséparables, de Guizot. Elle affirme que le doctrinaire « *ne conçoit pas cette ascension sur un mode purement individuel, ne considérant jamais les hommes qu'en groupes. Ainsi les changements de composition de l'élite politique s'effectuent-ils, pour ainsi dire, par strates,*

[828] François Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe,* Volume 2, Bruxelles, 1851, p. 167
[829] Article sans titre, *Le Globe*, 11 mars 1829, p. 156
[830] François Guizot, *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe,* Vol. I, Paris, Didier, 1851, p. 109
[831] *Ibid*, p. 103
[832] Aurelian Craiutu, *Le centre introuvable. La pensée politique des doctrinaires sous la Restauration*, Paris, Plon, 2006, p.167

les hommes agissant en tant que forces sociales. Or, si la poursuite acharnée de l'égalité, conçue de manière erronée comme un égalitarisme, est bel et bien pour Guizot une chimère, le dynamisme qui s'opère au sein de la société et permet un certain renouvellement des élites participe, précisément, d'une amélioration du sort de tous […] Dans la pensée du doctrinaire, le mérite est, par essence, une qualité d'ordre sociale avant que d'être personnelle. Guizot ne considère pas l'individu atomique, mais l'individu social, dont les besoins et désirs ne peuvent être convenablement évalués que par la société. »[833] Propos confirmés par Pierre Rosanvallon, qui ajoute qu'« *intellectuellement, [les doctrinaires] sont d'abord anti-individualistes, ils ont une vision tout à fait moniste du social, la critique de l'individualisme est un trait absolument permanent de [leur] réflexion.* »[834]

L'école doit défendre dans ses principes fondateurs des objectifs généraux, qui servent l'intérêt gouvernemental et assurent la pérennité politique de la nation. C'est pourquoi la conception de Guizot ne peut « *absolument pas être qualifiée de méritocratique* […] *On peut dire qu'il n'y a chez Guizot aucune pensée de l'individu, le système éducatif n'ayant pas pour tâche de favoriser le libre développement des facultés individuelles mais de permettre à la société prise au corps de se perfectionner. Éduquer, c'est gouverner. Aussi la politique éducative obéit-elle à des objectifs de gouvernabilité. Il s'agit d'éclairer le pays, de porter au pouvoir les hommes les plus capables, que seuls des hommes capables peuvent désigner.* »[835]

Les écoles primaires supérieures sont la preuve que le principe d'universalité de l'instruction, qui consisterait à distribuer un savoir identique pour tous les élèves et en ferait émerger les meilleurs, se mettait en œuvre selon des modalités particulières. Pour rappel, le ministre de l'instruction déclarait dans son intervention à la Chambre des Pairs en mai 1833 que « *l'instruction primaire doit être universelle ; donc elle ne saurait être uniforme ; il faut qu'elle s'adapte aux besoins divers, aux divers degrés de développement des classes auxquelles elle est destinée.* »[836]

A dire vrai, introduire de la démocratie dans l'Instruction publique, permettre aux plus grands nombres des élèves de changer d'état social, eût été pour le ministre une abdication devant le principe de souveraineté du peuple. Or, personne n'était plus farouchement opposé à cette idée que Guizot dans laquelle il ne voyait que le « *pouvoir de la majorité absolue sur la*

[833] Olivia Leboyer, *Elite et libération*, Paris, Editions CNRS, 2012
[834] Pierre Rosanvallon, « Les doctrinaires sont-ils libéraux ? », *in Colloque Guizot, op. cit.*, p. 133
[835] Olivia Leboyer, *Ibid.*
[836] Chambre des pairs, 6 mai 1833, *op. cit*., p.70

minorité » et à laquelle il opposait « *la souveraineté de la justice, de la raison, du droit* »[837], c'est-à-dire une fois encore la capacité.

De plus, l'idée moderne de « démocratie » était étrangère à la pensée doctrinaire. Celle-ci défendait la démocratie comme état social, expression définie comme égalité des conditions et égalité devant la loi, mais refusait la démocratie politique, essentialisée justement par l'idée de souveraineté du peuple. Aurelian Craiutu note à cet effet que si les libéraux du début du XIX[e] siècle « *reconnaissaient la force et l'universalité du mouvement démocratique et prévoyaient qu'on ne pourrait arrêter la progression de l'égalité des conditions, ils étaient aussi parfaitement conscients que le véritable défi était de trouver les meilleurs moyens d'instruire et de purifier la démocratie de manière à en atténuer les effets pervers.* »[838] Il serait donc erroné, comme on le voit, de conclure au rejet de l'idée même de démocratie chez les doctrinaires. Bien au contraire, ils se donnèrent pour mission d'en juguler ses effets qu'ils estimaient irréversibles dans le devenir historique.

Pour cela, il revenait plus particulièrement à l'instruction morale mais surtout religieuse dispensée dans les EPS de limiter les ambitions individuelles des masses populaires. C'est peut-être en 1844, au moment de la discussion sur l'instruction secondaire, que Guizot exprime le mieux cette pensée collectivement partagée :

« *Le gouvernement sait aussi qu'en même temps qu'elle donne la règle intérieure, la religion satisfait, apaise, élève les âmes ; qu'elle les satisfait et les apaise bien autrement que l'ambition humaine ne sait les satisfaire et les apaise ; qu'elle les apaise sans les faire sortir de leur condition ; qu'elle les élève en les laissant dans un état calme et modeste. La religion seule fait de telles choses.* »[839]

Charles-Hyppolyte Pouthas, historien normand qui a consacré plusieurs ouvrages à Guizot, dressait le bilan de la pensée du doctrinaire sur les écoles primaires supérieures dans un écrit conservé aux Archives Nationales :

« *Il ne s'agit nullement, par une réforme pédagogique des programmes, de jeter un pont par-dessus cet abîme qu'il signalait et déplorait entre l'enseignement élémentaire des écoles*

[837] François Guizot, *Des moyens de gouvernement et d'opposition (1821)*, in *Œuvres choisies de M. Guizot*, Bruxelles, Méline, Cans et Comp./Libraires-Editeurs, 1850, pp. 308-309
[838] Aurelian Craiutu, *Le centre introuvable. La pensée politique des doctrinaires sous la restauration*, Paris, Plon, .2006, p. 109
[839] Séance du 25 avril 1844, *Recueil de la discussion de la loi sur l'instruction secondaire à la Chambre des Pairs*, Paris, Paul Dupont, 1844, p. 260

primaires et l'enseignement des lettres classiques des collèges, ce sera la conception de ses successeurs, Salvandy et Villemain […] Il faut fournir aux gens qui n'ont pas les moyens, aux rangs inférieurs de la bourgeoisie, le bénéfice de connaissances plus amples et plus profondes. »[840]

Pouthas tranche la question de façon catégorique : « *Ce n'est pas un plan d'études, c'est une création totale, elle ne vise pas un but scolaire, mais un but social.* »[841]

Plus récemment, Bruno Garnier partageait la même opinion, mettant en avant que « *s'il avait visé sincèrement l'élévation des enfants du peuple, Guizot n'aurait-il pas dû implanter ces formations intermédiaires dans les collèges et lycées ? Il n'eût fait en cela que reprendre l'idée du ministre Vatimesnil qui, en 1829, avait permis la création de cours spéciaux dans les collèges pour étudier l'application des sciences de l'industrie. Telle n'était pas son idée. Loin de rattacher cet enseignement intermédiaire aux institutions secondaires, Guizot voulait en faire le couronnement des études primaires supérieures.* »[842]

Bruno Garnier estimait que, par cet appariement des écoles primaires supérieures au premier degré de l'enseignement, de préférence au secondaire, Guizot ambitionnait d'éviter deux écueils : le premier, « *exciter l'ambition » des enfants du peuple en rendant ensuite plus difficile la reprise du commerce ou de l'atelier de leurs pères* », et le second, « *détourner une partie des enfants de la bourgeoisie des études secondaires plus coûteuses et les exposer à un risque de « déclassement »* ».[843]

5.3 Une méritocratie peu soutenue par un régime de bourses

Dans la philosophie doctrinaire largement partagée à l'époque, l'idée de promotion sociale ne peut se faire, en fin de compte, qu'au compte-gouttes, grâce notamment à un système de bourses. Or, ce système ouvrait dans les faits des possibilités de promotion extrêmement limitées, de plus en plus réduites même depuis la fin du premier Empire. Les difficultés de recrutement des élèves qui s'acquittaient de la rétribution dans les lycées conduisirent en effet Napoléon à prendre des mesures pour limiter les dépenses fixes et augmenter la participation financière des familles. Il créa par exemple des portions de bourse au lieu de bourses entières.

[840] Charles-Hyppolyte Pouthas, *L'œuvre de Guizot au ministère de l'Instruction publique (1832-1837)*, A.N., AB/XIX/3760, p. 78
[841] *Ibid.*, p. 78
[842] Bruno Garnier, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2010, pp. 122-123
[843] *Ibid.*, p. 123

Philipe Savoie note que ce changement de politique scolaire qui intervient en avril 1805 « *éloigne l'institution des bourses de toute idée de promotion sociale. Elle met en avant sa dimension de récompense aux serviteurs de la patrie et du régime, au détriment de son autre vocation initiale : recruter dans les lycées les meilleurs élèves des écoles secondaires.* »[844]

Loin d'être favorables à l'idée méritocratique d'une promotion des talents, les années 1820-1830 se traduisent au contraire par une réserve sur la politique d'attribution des bourses, position qui conduit même la commission en charge de l'examen des comptes du budget de l'année 1828 à proposer la suppression progressive des bourses dans les collèges royaux. On se félicite ainsi d'« *une discussion mémorable où les oppositions de gauche et de droite se réunirent pour féliciter le ministère d'avoir, par une ordonnance récente, entièrement fermé aux classes pauvres l'accès des collèges royaux, en n'accordant des bourses dans ces établissemens qu'aux familles qui auraient consenti à payer pendant un temps le prix de la demi-bourse, c'est-à-dire une pension annuelle de 500 francs*. »[845] Plusieurs votes successifs à la chambre des députés avaient en effet réduit à des sommes modiques le système boursier en vigueur.

Sous la monarchie de Louis-Philippe, l'attribution des bourses est sujette à de nouvelles critiques acerbes de 1832 jusqu'en 1837. Elles seraient accordées trop souvent par calcul électoral, pensait-on. Les effets de ces critiques sur les crédits s'en firent immédiatement sentir : au cours de la même période, le montant total des bourses passa de 725 000 F à moins de 600 000 F.[846] Dans plusieurs sessions successives, la chambre des députés vota même la réduction de la somme destinée aux bourses accordées par l'état dans les collèges royaux. Philippe Savoie explique cet état de fait par la peur du déclassement : « *Cette crainte entretient la méfiance des notables conservateurs à l'égard de toute ouverture de l'instruction secondaire, et justifie la propension des Chambres à limiter le nombre de boursiers nationaux.* »[847]

Victor Cousin fut un de ceux qui défendit avec le plus d'ardeur ces positions conservatrices. Il ne fallait pas, selon lui, « *fournir trop de facilités à tout le monde pour sortir de la carrière de ses pères.* »[848] Même s'il approuve le principe des bourses, il le conçoit sur des bases

[844] Philippe Savoie, *op. cit.*, p. 74
[845] « De l'instruction publique et des réformes proposées par M. Guizot », *Revue encyclopédique*, T. LVII, janvier1833, p. 12
[846] Philippe Savoir, *op. cit*., note 18 p. 73
[847] *op. cit.*, p. 125
[848] Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, op. cit.*, p. 249

extrêmement réduites et à partir d'un seuil scolaire tardif : « *On ne devrait pas donner une seule bourse de collège avant la 4° ou la 3°, parce que jusque-là il n'y a pas encore de vocation décidée.* »[849] Victor Cousin estime bien qu'il faut « *par un certain nombre de bourses [...] admettre des jeunes gens pauvres, qui font preuve de dispositions heureuses* », dans les collèges, qu'il s'agit même d'« *un devoir sacré envers le talent* », « *au risque même de se tromper quelquefois ; mais il ne faut pas appeler indiscrètement à un enseignement supérieur à leurs besoins, les classes inférieures*. »[850]

Pour rappel, il ne fut même pas prévu initialement de soutien boursier aux élèves qui souhaitaient intégrer les écoles primaires supérieures. Il revint à la commission chargée d'analyser le projet de loi, et présidée par Renouard, d'avancer la proposition d'étendre les aides financières à ces enfants sur concours[851] car Guizot souhaitait dans un premier temps que les bourses soient réservées aux élèves qui démontraient les meilleures dispositions scolaires. Répondant à l'amendement de Delessert et Demarçay qui demandaient la suppression de places gratuites dans les EPS, Guizot clamait que « *lorsque, parmi ces enfants, vous en remarquerez quelques-uns qui annonceront des dispositions encore plus distinguées, vous en admettrez quelques-uns à recevoir l'instruction classique, et ce nombre ira toujours diminuant ; le nombre de bourses sera toujours plus restreint. […] Ainsi, vous pouvez parcourir toute l'échelle de l'instruction publique, depuis le degré le plus inférieur jusqu'au degré le plus élevé, vous avez toujours eu la facilité de tendre la main au mérite rare, pauvre, de l'aider à monter jusqu'au haut de l'échelle.* »[852] La logique de la « capacité » détectée par la société soutient ici encore l'argumentaire. Point d'orgue de cette politique malthusienne, le texte législatif se contenta en fin de compte de la possibilité d'aides (« *des bourses pourront être réservées* ») là où la commission Renouard proposait de les rendre obligatoires (« *des bourses seront réservées* »).[853]

En conclusion, il nous semble excessif d'écrire, comme le fait Jean-Miguel Pire, que Guizot « *se montre plus favorable à une démocratisation des lumières que nombre de ses amis*

[849] Victor Cousin, *De l'instruction publique en Hollande*, *op. cit.*, p. 286
[850] « Lettre adressée au Recteur de Caen », 18 août 1840 Cousin, *Œuvres de Victor Cousin, Instruction publique*, t. I, Paris, Pagnerre, 1850
[851] « *La liste des admissions gratuites est dressée par les conseils municipaux. Le projet de loi avait borné ces admissions aux écoles primaires élémentaires ; votre commission a pensé qu'il serait juste et bon d'ouvrir aussi, mais avec la garantie d'un concours ou d'un examen public, aux enfants pauvres qui se distingueraient, l'entrée des écoles primaires supérieures* ». Rapport de M. Renouard à la Chambre des députés, séance du 4 mars 1833, *op. cit.*, p. 278
[852] Chambre des députés, 30 avril 1833 *Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés par M. Guizot, op. cit.*, p. 45
[853] *AP*, T. 83, p. 274

politiques et que l'histoire ne lui en ont fait le crédit. Comme dans bien des domaines, il prône une position qu'il juge au « juste milieu », placée entre le projet d'une démocratisation immédiate et un immobilisme complet. »[854] À l'inverse, Philippe Savoie a montré que la Restauration tout comme la monarchie de Juillet s'opposeront avec plus d'intensité encore à toute idée de mobilité sociale et assumeront pleinement le choix du latin comme outil de sélection.[855] Si, comme l'écrit Bruno Garnier, la loi du 28 juin 1833 est armée d'une véritable théorie de l'égalité, conceptualisée par Cousin et complétée par la théorie du gouvernement des esprits de Guizot, elle porte avant tout sur « *l'idée que la seule façon de rendre les hommes égaux est de les rendre libres. Or la première liberté est celle de l'esprit*. » La législation crée effectivement une égalité de droit devant l'éducation, sans volonté pourtant d'apporter de bouleversements dans l'économie fonctionnelle du pays.[856]

Après plusieurs décennies de forte agitation sociale, réguler l'accès au secondaire s'apparente, en un mot, à un geste politique essentiel, qui annonce le retour de l'État sur la scène du pouvoir social. Ce dernier « reprend la main » après l'avoir cédée aux individus, au peuple, au cours des récents épisodes révolutionnaires. Au lieu que, « *sous le feu des révolutions, dans la confusion sociale, des esprits vigoureux surgissent çà et là, et parfois suffisent aux plus grandes choses sans y avoir été préparés* », désormais, tance Guizot, « *il importe qu'à défaut de ces terribles hasards qui forment quelques hommes à si grands frais pour les autres, tous les travaux intellectuels d'une société puissante, tout le service de la civilisation soit assuré par un recrutement méthodique et régulier.* »[857]

On comprend mieux maintenant pourquoi les discours postérieurs des administrateurs scolaires n'eurent de cesse de lutter contre ce malentendu initial sur la place des *Bürgerschulen* et multiplieront les voix pour préciser le sens de cette instruction intermédiaire si convoitée. Parmi ceux-ci, Joseph Willm précise : « *Les écoles primaires supérieures, instituées par l'article 1er de la loi, sont encore des écoles populaires et doivent être distinctes d'une part des écoles secondaires, et de l'autre des écoles industrielles ou professionnelles : elles ont une destination plus générale que les uns et les autres. Ce ne sont pas des collèges moins l'étude du grec et du latin, et l'on commencerait seulement celle des sciences physiques et mathématiques quelques années plus tôt que ce n'est l'usage dans les collèges. Elles*

[854] Jean-Miguel Pire, *op. cit.*, p. 122
[855] Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire…, op. cit.*
[856] *Op. cit.*, p. 128
[857] Guizot, « Exposé des motifs et projet de loi sur l'Instruction secondaire, séance du 1er février 1836 », *Procès-verbaux de la Chambre des Députés*, Session de 1836, T. II, Paris, A. Henry, p. 4

diffèrent de même essentiellement des écoles professionnelles, en ce qu'on ne doit pas s'y préoccuper exclusivement de technologie et d'industrie. »[858] Et ces écoles sont, pour l'administrateur français, « *bien réellement le couronnement de l'éducation primaire, et nullement un intermédiaire entre elle et l'instruction secondaire […] elles ne doivent ni préparer au collège, ni en tenir lieu.* »[859]

Dans le même ordre d'idée, une véritable importance est à accorder aux propos de Philibert Pompée, qui, en décembre 1833, fut choisi par Guizot lui-même comme membre du Comité central d'Instruction primaire de Paris, ville chargée de fonder une école primaire supérieure modèle. Pompée fournit un rapport sur ce sujet en 1836, puis devint directeur de l'école en 1839. Autrement dit, c'était un vrai spécialiste de la question, et sa position sur les EPS est catégorique : « *l'école supérieure n'est pas une école intermédiaire, mais bien une école parallèle aux collèges.* »[860]

Puis, résumant les principaux apports de la loi Guizot au sujet des EPS, Pompée ne parle à aucun moment d'une promotion des classes moyennes vers l'enseignement secondaire, mais bien de limitation d'accès, d'épuration scolaire, confirmant, si besoin était, l'existence d'un mouvement descendant :

> *1° On a voulu faire disparaître la lacune qui existait dans l'instruction secondaire en fondant au profit des jeunes gens que l'on ne destine pas aux professions savantes, et qui cependant veulent et peuvent obtenir plus que l'instruction élémentaire, une instruction générale et préparatoire qui mène à toutes les carrières qui n'exigent pas l'étude des langues anciennes 2° On a voulu enlever aux collèges cette population qui ne fait qu'en franchir la porte, qui s'arrête après avoir fait quelques pas dans la route des études classiques […] 3° On a voulu enfin éloigner du collège latin, dans son propre intérêt et dans celui du pays, cette population si nombreuse qui se trouve trop souvent détournée, par des études trop spéciales et inutiles pour elles, des carrières agricoles, industrielles et commerciales qu'elles auraient dû embrasser »*[861]

[858] Joseph Willm, *Essai sur l'éducation du peuple, ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs*, Berger-Levrault, Strasbourg, 1843, p. 254
[859] *Ibid*, p. 71
[860] Philibert Pompée, *Études sur l'éducation professionnelle en France*, Pagnerre, Paris, 1863, pp. 74-75
[861] *Ibid*, p. 65

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

La loi du 28 juin 1833 participe de la circulation des savoirs sur l'école qui irrigue l'espace européen en ce début du XIX[e] siècle, et les échanges épistolaires de Cousin avec les administrateurs allemands en fournissent la preuve la plus manifeste. Pourtant, au-delà de cette visibilité revendiquée, il existe une source plus secrète, helvétique, qui va servir de base à un texte destiné à connaître une fortune prospère, le *Statut sur les écoles primaires élémentaire communales*. L'analyse intertextuelle confirme, comme le supputaient Charles-Hyppolyte Pouthas et Alexandre Daguet, la dette de la France à l'égard de la Suisse : outre l'influence helvétique sur ce texte capital, il faut lire, dans la méthode d'application de la loi privilégiée par Guizot ainsi que dans la grande enquête de l'automne-hiver 1833, les choix opérés par Stapfer quelque trente ans auparavant lorsque celui-ci ambitionnait de développer l'instruction primaire dans les cantons suisses.

Quant au séjour allemand de Victor Cousin lors de l'été 1831, il dépasse de très loin la question scolaire. Il est le révélateur de la recherche, par tout un courant de la pensée philosophique française, d'un modèle intellectuel censé répondre aux évolutions sociales et politiques issues de la Révolution de 1789. Or, ce voyage éclaire d'une nouvelle lumière la navigation des idées entre l'Allemagne et la France au cours des premières décennies du XIX[e] siècle. Les transferts culturels sont décidément des objets complexes, puisque le *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et plus particulièrement en Prusse* révèle, dans le cas de l'école, que la référence germanique a surtout été, pour Cousin, le prétexte à démontrer l'universalisme supposé de sa doctrine philosophique. L'exposition du modèle éducatif prussien, bâti sur la conjugaison de divers principes, pouvait en effet apparaître comme l'illustration parfaite de la réalisation de l'idée éclectique dans le monde.

Alors que le gouvernement de Louis-Philippe avait hautement affirmé la dimension empirique des sources qui avaient alimenté la loi scolaire[862], il est frappant de constater que ni le *Projet de loi sur les écoles civiques inférieures* de Stapfer, ni la « Loi » prussienne de 1819, ne virent jamais le jour… En cela, les propos tenus par Victor Cousin lors des échanges préparatoires à la loi Falloux sonnent-ils rétrospectivement comme un aveu lorsqu'il affirmait que la loi de

[862] Rappelons que l'exposé des motifs avançait que *« Les principes et les procédés employés dans cette loi nous ont été fournis par les faits : elle ne contient pas un seul article organique qui déjà n'ait été heureusement mis en pratique »*, « Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction primaire présenté à la Chambre des députés le 2 janvier 1833 », *Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les Chambres de 1819 à 1848 par M. Guizot, op. cit.*, p. 18

1833 « *est le fruit de la pratique universelle, et on peut dire que tous les grands hommes d'école de l'Europe, y ont mis la main* » ? [863] Le mystère demeurera…

Quant à la politique scolaire défendue par les élites françaises, la défense d'un enseignement secondaire réservé à une minorité, réputé être régulé par la mise en place des écoles primaires supérieures, il va de soi qu'elle peut choquer notre sensibilité moderne, plus perméable à l'idée de justice sociale et terrain d'expression des émotions démocratiques, en théorie du moins. Or, convoquer nos principes actuels d'intelligibilité pour saisir l'organisation de l'école qui se déploie à partir des années 1830 conduirait à une erreur d'interprétation manifeste. Car l'ambition soutenue par Guizot et ses collaborateurs ne s'entend qu'à l'aune des catégories politiques structurantes de l'époque, fondées sur le primat de la société sur l'individu, sur la primauté du projet collectif national sur les parcours personnels. Il s'agit, à travers le façonnage d'une élite, de régénérer la nation française de façon permanente, d'en garantir la continuité, d'en assurer le renouvellement qualitatif. La nation incarne ainsi une justification *a priori* et transcendante à l'organisation scolaire : à la spécificité du modèle politique doit répondre la spécificité du modèle scolaire. L'isolement d'une « caste » politique ne trouve donc son sens que dans une société holiste, tandis que notre école contemporaine, ouverte aux idées démocratiques et libérales, consacrerait l'épanouissement et le projet de chaque individu.[864] Bruno Garnier estime même que le régime de ce qu'il nomme « *l'équité ségrégée* », c'est-à-dire le maintien de chacun dans une destination sociale essentialisée par la différenciation des contenus d'enseignement, fut « *inventé par Guizot et théorisé par Cousin.* »[865] L'équité ségrégée doit néanmoins de son point de vue dépasser une lecture strictement négative car elle permettrait, au moment où s'affirment les États-nations, de « *faire franchir un pas décisif à l'égalité des enfants du peuple devant l'enseignement moral et civique comme creuset patriotique* »[866]. De façon plus générale, elle marquerait le progrès de l'égalité des enfants devant les savoirs de base.

Pour autant, l'enseignement primaire supérieur ne referme pas les portes de l'Ancien Régime scolaire. Il tend même à en renforcer le cloisonnement, confirmant ainsi l'intuition d'une double visée à l'œuvre dans l'instauration de l'instruction primaire populaire en France : éduquer et moraliser les classes « laborieuses », et ériger des écoles élémentaires et

[863] Victor Cousin, Séance du 20 janvier 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937, p. 62
[864] Voir, en entre autres, les ouvrages de Marcel Gauchet
[865] Bruno Garnier, *Figures de l'égalité…, op. cit*., p. 20
[866] *Ibid*, p. 21

supérieures qui permettent de cadenasser l'accès au secondaire, dont les frontières viennent précisément d'être tracées.

Après ces longues pérégrinations qui nous ont conduits vers des contrées philosophiques, des théories politiques et des projets scolaires, le cadre historique et intellectuel est désormais posé pour étudier l'implantation des écoles primaires supérieures en France.

QUATRIÈME PARTIE:

DU PLÉBISCITE DE L'INSTRUCTION INTERMÉDIAIRE À L' « ÉCHEC » DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

La question sensible de l'enseignement intermédiaire, si elle est posée en des termes officiels par le gouvernement de Louis Philippe, ne naît pas avec la loi Guizot. Elle remonte véritablement au moment révolutionnaire, même si un fil conducteur peut faire plonger plus loin encore sa généalogie, précisément jusqu'au XVI^{e} siècle, moment où l'empire du latin commence (à peine) à être contesté, et les conditions sociales de son enseignement interrogées. Le latin, et de manière plus extensive les Humanités, ne devait pas être dispensé à tous les élèves, soit parce qu'il fallait préserver une élite seule digne de recevoir cet enseignement, soit parce que les besoins de la société requéraient de nouvelles habiletés pour la plupart des élèves qui jusque-là en bénéficiaient. Cette idée primitive et couramment admise d'enseignements intermédiaires régulant les « institutions secondaires » arrivera en l'état au moment de la loi du 28 juin, même si elle sera confortée par quelques créations d'écoles « spéciales », notamment lors des années 1820.

Dans ce domaine, la France paraissait accuser le même retard que ses voisins. Car si l'Europe avait beaucoup parlé d'enseignements intermédiaires, ses paroles aboutirent rarement à des réalisations concrètes. François Naville, dans son ouvrage déjà cité de 1832, *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec le développement des facultés…,* avait même exposé que les *Bürgerschulen* ne constituaient pas une réponse aux nouvelles nécessités économiques européennes en raison du peu de développement qu'elles avaient reçu : « *l'Europe entière en est où nous en sommes […], ces écoles intermédiaires ou industrielles que réclame l'état actuel de l'Europe, et celles que possède l'Allemagne sont loin de répondre à tous ses besoins.* »[867]

Sans doute, les « enseignements du milieu » étaient plus développés en Hollande, mais leur diversité était le meilleur témoignage des différents degrés de qualité de ces instituts. De son côté, comme nous l'avons signalé, la Prusse n'avait guère développé de réseau d'écoles intermédiaires, et le constat semble valable pour tout le territoire allemand. Enfin, la Suisse offrait quelques exemples d'écoles situées entre les ordres primaire et secondaire. Créées par

[867] François Naville, *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, op. cit.*, p. 87

le Père Girard sur le modèle germanique, ces écoles, baptisées d'« industrielles », ont pu constituer, chez Guizot, la référence princeps de l'enseignement primaire supérieur.

Le premier chapitre s'intéressera donc à ces formes européennes de scolarisation intermédiaire, théoriques ou empiriques. La suite de notre travail sera consacrée à l'implantation française des dites écoles primaires supérieures jusqu'à la loi Falloux.

Chapitre 1 : De l'instruction intermédiaire aux écoles primaires supérieures

1.1 Le témoignage de Cuvier et Noël : des écoles bourgeoises à proscrire

Au cours de l'année 1811, les administrateurs scolaires Cuvier et Nöel furent envoyés en mission en Hollande par Napoléon pour y inspecter les établissements d'instruction publique. Dans leur rapport, les célèbres scientifiques procèdent à une description attentive des écoles bourgeoises (*burger-schoolen*), « espèce d'écoles primaires » situées « au-dessus des écoles de village », et qui reçoivent « *les enfans des citadins, moyennant quelques rétributions.* » *On y enseigne « la lecture, l'écriture, la religion, la géographie, les élémens de l'histoire, ceux des mathématiques, presque toujours le français, souvent l'anglais, quelquefois l'allemand. Sur ce simple énoncé, l'on voit que ce sont des écoles telles que l'on a dû les juger nécessaires dans un pays presque entièrement commerçant.* »[868]

Cuvier et Noël distinguent les écoles bourgeoises soutenues par une société de bienfaisance, la Société du bien public, considérées comme les meilleures, dans lesquelles ne sont accueillis que les enfants de la bourgeoisie, des « écoles bourgeoises ordinaires, ou entièrement privées », beaucoup moins performantes. Ce sont ces dernières écoles qui retiennent l'attention des voyageurs parce qu'elles mettent en exergue les défauts du système d'instruction hollandais. Entièrement privées, ne jouissant pas de l'avantage des souscriptions ni d'aucun secours des villes ou de corporations quelconques, leur nombre est « *cependant prodigieux.* »[869] Cuvier et Noël attribuent cet état de fait « *à la mauvaise organisation des gymnases, et à la distribution vicieuse de l'instruction qui en est la suite nécessaire. Les gymnases ou collèges […] se bornent exclusivement à enseigner les langues anciennes ; en sorte qu'on est obligé de placer ailleurs les jeunes gens à qui l'on veut faire apprendre les langues modernes ou les mathématiques ; en même temps ces gymnases ont le privilège*

[868] Cuvier et Nöel, *Première partie du rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*, 2ème édition, La Haye, 1818, p. 43
[869] *Ibid.*, p. 48

exclusif de l'enseignement du latin et du grec, et les écoles privées n'ont pas la permission de montrer ces langues ; par conséquent il faut que le jeune homme qui veut savoir du français et des mathématiques renonce au grec ou latin, et réciproquement que celui qui veut savoir du latin et du grec, renonce au français et aux mathématiques. »[870]

Ainsi, les élèves destinés au commerce, à l'administration ou à une carrière militaire ne fréquentent pas les collèges ou les écoles latines, mais étudient les langues étrangères, la géographie, l'arithmétique commerciale et quelques notions d'algèbre et de géométrie. Cuvier et Noël sont extrêmement sévères à l'encontre de ces établissements qu'ils qualifient d'« écoles secondaires incomplètes » ou même de « *démembremens de l'instruction secondaire.* »[871] Les deux visiteurs mettent en garde la France contre les graves dangers qui l'attendent si elle décidait de se les approprier : « *Il est essentiel de remarquer que cette distribution a des inconvéniens bien plus graves que ne serait une simple exception à nos lois françaises, ou même une mauvaise influence sur le goût national. Les chances, pour que chacun arrive à l'état qui convient le mieux à ses talens, sont beaucoup moindres, puisque les enfans sont séparés et irrévocablement dirigés vers un but unique, avant que l'on ait eu le temps de connaître leurs dispositions.* » Mais surtout, outre le fait que ces établissements publics soient onéreux pour les villes, « *ce qui doit le plus attirer l'attention, [c'est que] la plus grande partie de l'éducation des adolescens échappe à la surveillance du gouvernement. Or, on ne saurait trop le répéter, c'est l'éducation de l'adolescence qu'il importe le plus au gouvernement de surveiller ; c'est quand un jeune homme termine ses études littéraires et philosophiques, qu'il se forme aussi les maximes qui le dirigeront toute sa vie.* »[872]

En conclusion, Cuvier et Noël fustigent « *cette éducation ultérieure, incomplète et mutilée, qui […] détournant la plus grande partie de la jeunesse d'une vraie et solide instruction, cherche à se soustraire elle-même à la surveillance du gouvernement.* »[873] Les deux hommes, tout imbus de l'esprit universitaire, n'admettent au-dessus des écoles primaires que des établissements secondaires dignes de ce nom, dispensateurs d'une véritable culture humaniste, les lycées. Quelque vingt ans plus tard, dans sa volonté d'importer en France les écoles bourgeoises allemandes, Victor Cousin retiendra principalement deux leçons du voyage de ses prédécesseurs : la nécessité d'un enseignement à portée généraliste et l'appariement de ces écoles à l'État.

[870] *Ibid.*, pp. 48-49
[871] *Ibid.*, p. 51
[872] *Ibid.*, pp. 51-52
[873] *Ibid.*, p. 55

1.2 Une vision plus optimiste chez Niemeyer

Le second texte à caractère informatif sur les écoles bourgeoises provenait d'Allemagne et du livre les Principes d'éducation de Niemeyer, dont on peut mesurer l'intérêt de Cousin à l'aune de l'éclectisme pédagogique que renferme l'ouvrage. « *Depuis le commencement du 18e siècle jusqu'à la fin, il y a eu des éducateurs et des instituteurs distingués qui se sont formés un système en combinant les idées de leurs prédécesseurs avec celles de leur propre expérience, et qui ont obtenue d'heureux succès dans leur enseignement […] ils ont profité des expériences et des conseils des pédagogues les plus hétérogènes. C'est pour cela que nous ne pouvons parler ici de méthodes et de principes appartenant exclusivement aux pédagogues éclectiques. Leur principe est : Examinez-tout, et gardez ce qu'il y a de mieux.* »[874]

Niemeyer avait acquis une renommée outre-Rhin. Si son ouvrage ne fut traduit en français qu'en 1835, ses travaux étaient connus au sein du cercle réduit des administrateurs de l'école, et Jacques Matter par exemple le cite avec éloge dans le *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales* (1834), le qualifiant d'« *auteur d'excellens traités d'éducation.* »[875]

Dans ses *Principes d'éducation*, le pédagogue allemand écrit que les écoles bourgeoises accueillent les enfants des citadins aisés (manufacturiers, marchands, artistes, employés civils…) « *ordinairement destinés à embrasser l'état de leurs pères.* » Car « *les facultés de l'esprit doivent être en harmonie avec la position sociale et la fortune des individus* » poursuivait-il.[876] Niemeyer opère une véritable séparation entre les écoles savantes et ces écoles, car dans les premières « *se forment ceux qui se vouent spécialement aux lettres ou aux sciences, tandis que les jeunes gens qui embrassent d'autres carrières trouvent dans les écoles bourgeoises supérieures le degré de développement que l'on doit exiger d'eux, et acquièrent les connaissances dont ils seront appelés à faire l'application immédiate à l'état qu'ils embrassent.* »[877]

Les écoles bourgeoises n'aspirent donc pas à dispenser une culture lettrée, désincarnée, elles procurent avant tout un savoir pratique. Pourtant, l'ambitieux et pragmatique contenu disciplinaire (langues, sciences, arts, technologie, histoire-géographie, religion et éventuellement latin) dote la formation d'une dimension plutôt généraliste. « *La tendance*

[874] H. A. Niemeyer, *Principes d'éducation*, T. II, Paris, Renard, 1841, p. 268
[875] *op. cit.*, p. 61
[876] *Ibid.*, pp. 288-289
[877] *Ibid.*, pp. 289-290

pratique qui règnera dans les établissemens dont nous parlons, n'exclut pas le principe qu'il ne faut pas tout apprécier d'après le profit matériel que l'on peut en tirer. »[878]

Notons cependant que certaines écoles bourgeoises prennent le nom de « *spéciales* », « *parce qu'elles sont destinées à préparer les élèves à tel ou tel état.* »[879], comme le commerce par exemple. En somme, l'équivalent de cette spécialisation correspondra plus ou moins à ce que la loi sur l'instruction primaire placera du côté de l'extension de l'enseignement des EPS.

A l'inverse de Cuvier et Noël, les écoles bourgeoises telles que les décrit brièvement Niemeyer apportaient donc un témoignage positif sur leur fonctionnement général, mais aussi sur les possibilités de régulation sociale qu'elles offraient. Plusieurs idées pouvaient finalement être retenues : les écoles bourgeoises étaient destinées à un public aisé, aspiraient à une formation pratique mais exigeante, et n'offraient pas systématiquement de formation spécialisée.

1.3 Un prototype concrétisé, les écoles industrielles du Père Girard

Le modèle scolaire helvétique que nous avons étudié plus haut était porteur d'une approche pragmatique des savoirs, orientée vers des finalités plus en lien avec les besoins sociaux émergents. A cet effet, Stapfer recommandait la création d'écoles d'industrie, partout où cela était possible. Grâce à ces écoles, les élèves pourraient « *développer leurs forces intellectuelles et physiques et le germe des facultés industrielles que chacun perfectionnera ensuite dans la carrière dans laquelle il sera placé par les circonstances et ses besoins ou entraîné par son inclination.* » (Titre III, art. 1)

Il est très probable que, pour Guizot, le premier exemple de ces écoles intermédiaires ait été trouvé dans le *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* (1798) du Père Girard. Louis C. Michel, qui visita les écoles de Girard peu avant 1820 et en ouvrit une à Lyon en 1823 sur le modèle imaginé par le franciscain, établit par exemple un lien direct entre ces écoles industrielles et les futures écoles primaires supérieures de 1833. En 1840, il indiquait que « *le père Girard trace le plan d'études de ces écoles, tel à peu près qu'il est adopté en France. Les langues vivantes y sont substituées aux langues anciennes, et une grande part y est faite aux sciences d'application.* »[880] De manière plus neutre, peut-être,

[878] *Ibid.*, p. 294
[879] *Ibid.*, p. 292
[880] C.L. Michel, *Notice sur la vie et les ouvrages du P. Girard*, Paris-Lyon, Magdeleine et Dezobry/ Giberton et Brun, 1840, p. 35

Eugène Dévaud écrira plus tard que l'école de Girard « *correspondrait à peu près à nos écoles primaires supérieures ou régionales et à nos écoles professionnelles.* » [881]

Le cordelier suisse avait imaginé son *Projet d'éducation publique…* autour de trois écoles. La première, la plus étendue, était destinée aux laboureurs, artisans et ouvriers. La seconde était réservée aux commerçants et gens de plume, dont l'état demandait « *plus de culture que celui d'un simple laboureur ou artisan.* » La dernière s'adressait à ceux qui étaient « *destinés à augmenter et à répandre la masse des connaissances utiles* » (législateurs, juges, médecins, instituteurs, ministres du culte…)[882]. Intéressons-nous à la seconde école, celle censée incarnée un « *milieu entre les connaissances élémentaires de la première école et les sciences de la troisième.* ». Inspirée des *Bürgerschulen* allemandes, son cursus, d'une durée de deux ans, comprenait l'étude de la langue maternelle, une langue vivante, la géographie et l'histoire helvétiques, l'arithmétique (notamment les livres de commerce), la correspondance épistolaire et la rédaction d'actes, la logique, et enfin la morale et la religion.[883]

L'organisation scolaire en trois écoles défendue par Girard était en fait calquée sur le modèle organique de la société. « *C'est la Providence qui a voulu cette diversité de talents, de ressources, et d'inclinations. Si c'est en vain que nous chercherions à la faire disparaître, c'est aussi contre nos intérêts que nous tenterions de l'entreprendre. En voulant tout confondre, nous finirions par tout perdre.* »[884] Or, concernant l'instruction que nous pouvons qualifier d'intermédiaire, le cordelier soulignait que « *longtemps on avait négligé cette institution. C'était pécher contre le grand principe qui veut que l'instruction se proportionne toujours à la position respective des élèves.* »[885] Le plan d'éducation conçu par Girard répond donc à un souci prophylactique évident : « *C'est à notre avis, le seul moyen d'écarter de la carrière des sciences les profanes que le ciel n'a pas marqués, et de connaître ses élus ; le seul moyen de pourvoir dignement aux fonctions supérieures de la société ; le seul moyen encore de donner aux institutions littéraires le lustre et l'utilité qu'elles doivent avoir*. » Ces écoles avaient l'intérêt d'offrir une réponse non seulement scolaire, mais surtout sociale, et le pédagogue rejoignait ici la longue cohorte des opposants à l'extension des études classiques et

[881] Eugène Dévaud, *L'école primaire Fribourgeoise sous la République Helvétique (1798-1808)*, Fribourg, Libraire de l'œuvre de Saint-Paul, 1905, p. 7
[882] *Projet d'éducation publique pour la République helvétique*, reproduit dans *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 15, 1924, p. 131
[883] *Ibid.*, pp. 136-137
[884] *Ibid.*, p. 130
[885] Discours tenu lors de la distribution des prix le 2 septembre 1819, reproduit dans *Discours de clôture prononcés par le R.P. Grégoire Girard, préfet des écoles de Fribourg. 1805-1822*, Fribourg, Société fribourgeoise d'éducation, 1950, p. 73 et 76

à l'envahissement des collèges par la classe moyenne. Les écoles intermédiaires, les écoles bourgeoises comme Girard les dénommait d'ailleurs, étaient un moyen d'éviter le déclassement des élites : « *Dans le système moderne des études, l'école secondaire ou bourgeoise fait pendant avec l'école latine. Toutes deux reposent sur les premiers éléments ; mais l'une conduit aux sciences, et aux fonctions de la société qui en dépendent ; l'autre mène aux arts, au négoce, aux affaires de la vie.* »[886]

Dans ses nouveaux instituts, le Père Girard prétendait consolider l'instruction morale et religieuse et ainsi pallier le risque de démoralisation des élèves à la suite de la disparition de l'étude des Humanités et de l'inclinaison pratique des études. Néanmoins, il voulait qu'elles soient parfaitement distinctes de l'enseignement secondaire et primaire, afin d'éviter d'apporter de la confusion dans l'ordre scolaire : « *On ne saurait confondre deux institutions que la raison et la justice ordonnent de séparer. Toujours le grand nombre de nos élèves sera tenu de s'arrêter aux premiers éléments, quelques-uns pour passer, à point nommé, aux écoles savantes, la plupart pour se vouer aux arts mécaniques ou embrasser quelque autre état promptement lucratif. Ainsi point de mélange, toute anticipation sur une instruction d'un ordre supérieur serait déplacée. »*[887] Le progressisme du cordelier trouve là toutes ses limites : Girard était de toute évidence partisan d'un *statut quo* social, les écoles industrielles n'ayant pas pour fonction d'être une propédeutique à l'enseignement secondaire ou encore moins de bouleverser la hiérarchie sociale établie. Leur vocation première était de réguler les flux vers le collège.

Cette partie de l'enseignement du Père Girard fut loin d'être anodine. A en croire le *Journal de Genève*, le cordelier a construit une bonne partie de sa renommée sur ces écoles intermédiaires : « *Lucerne jouit maintenant de la présence du Père Girard, qui a voué son talent à l'enseignement des industriels* »[888] peut-on y lire.

Rattachées, finalement, ni au primaire ni au secondaire, accordant une place importante à l'instruction morale et religieuse, préparant les élèves au mode de vie des sociétés industrielles, les écoles intermédiaires de Girard ont, on le répète, très certainement constitué pour Guizot un premier modèle d'écoles bourgeoises. Comme le dit Oser, le savoir se définissait chez Girard par sa double fonction morale et professionnelle, et il était convaincu

[886] Cité par C.L. Michel, *op. cit.*, p. 35
[887] *Ibid*, pp. 36-37
[888] *Journal de Genève,* 13 mai 1830, p. 3

qu'on pouvait donner des contenus et des méthodes pédagogiques offrant une bonne formation professionnelle sans « déspiritualiser » l'éducation. [889]

Au terme de cette recension des « écoles du milieu » qui existaient avant la promulgation de la loi de 1833, il apparaît clairement que le ministre de l'Instruction publique ne bénéficiait pas d'une vision exacte de la nature de ces lieux de formation, ni de leur fonction ou organisation. Elles occupaient un espace scolaire dit intermédiaire, mais qu'il était difficile de situer avec précision. De plus, leur contenu et leur recrutement les rapprochaient tantôt des enseignements primaires, tantôt de ceux du secondaire. L'incertitude conceptuelle qui entoura la création des nouvelles écoles primaires supérieures ressortira avec plus de vigueur quelques années après le vote de la législation : Prosper Dumont observera qu'« *on les a fondées sans se rendre compte peut-être bien nettement de la sorte d'élèves qui les alimenterait ; on les a faites même plutôt en vue de la dernière classe que de la classe moyenne.* »[890] Le *Bulletin de la Société pour l'instruction populaire* convoquera les mêmes arguments : « *les législateurs de 1833 […] eurent un sentiment vague de la nécessité de cette instruction intermédiaire, et essayèrent de l'organiser ; mais les hommes qui repoussèrent des écoles l'enseignement des notions premières de l'agriculture, n'avaient pas une idée bien nette de ce qu'ils voulaient faire, et leur travail se ressent nécessairement de l'incertitude de leurs notions.* »[891]

En somme, comme le résume Vallet de Viriville, « *cette application donna lieu, comme toute nouveauté, à des tâtonnements, à des demi-mesures, qui s'expliquent par le défaut d'une idée nette, précise et constante, de la part de l'autorité supérieure, du type didactique qu'il s'agissait de créer.* »[892]

[889] cité par Jean-Christophe Guers, *L'œuvre pédagogique et philosophique du Père Grégoire Girard (1765-1850) : une théologie éducative progressiste*, Master 1 de Sciences de l'éducation Université Pierre Mendès France. Grenoble, 2011-2012, p. 38

[890] Prosper Dumont, *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme*, Paris, Dezobry, E. Magdeleine et Cie, 1841, p.24

[891] *Bulletin de la Société pour l'instruction populaire*, n°94-95, octobre et novembre 1836, pp. 354-355

[892] Vallet de Viriville, *Histoire de l'instruction publique en Europe et principalement en France*, Paris, Administration du Moyen Age et de la Renaissance, 1849, p. 322

Chapitre 2 : L'enseignement intermédiaire en France, de l'idée aux réalisations

2.1 Une préoccupation lointaine, combler une lacune entre le primaire et le secondaire

L'aspiration de Guizot à instituer l'instruction intermédiaire en France est à l'origine de la mission de Saint-Marc Girardin dans les régions du sud de l'Allemagne au cours de l'année 1833. Le collègue et ami du ministre devait y étudier plus spécifiquement, selon les termes de sa lettre de mission, les *Mittelschulen* et les *Bürgerschulen*, c'est-à-dire les écoles moyennes et les écoles bourgeoises.

Le choix opéré par Guizot de faire observer le système éducatif d'un pays protestant dépassait sans aucun doute la question religieuse, même si, comme le souligne Anne-Marie Chartier, dans la tradition scolaire des pays de l'Europe du Nord, il apparaissait « *normal que des adolescents continuent de fréquenter l'école, même s'ils travaillent par ailleurs avec leurs familles. C'est ainsi que les pays protestants sont les premiers à mettre en place une école moyenne pour tous, au-delà de l'enseignement élémentaire.* »[893]

Le séjour de Saint-Marc Girardin dans le sud de l'Allemagne ainsi que celui de Victor Cousin en Prusse traduisaient en tout état de cause la recherche d'un curriculum plus moderne et adapté aux nouveaux besoins de la société, et situé dans une région scolaire encore à créer. Dans son ouvrage *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*, issu donc des notes de son voyage outre-Rhin de l'année 1833, le successeur de Guizot à la Sorbonne écrivait que « *depuis la révolution française, une société nouvelle est née aussi, une société commerciale et industrielle : cette société demande une éducation appropriée à son esprit. Le défaut de notre éducation actuelle, c'est qu'elle est trop spéciale, trop exclusive : elle est bonne pour faire des savans, des hommes de lettres, des professeurs qui ne soient des théologiens : c'est ce qu'il fallait au quinzième et seizième siècle. Mais aujourd'hui il nous faut aussi des marchands, des manufacturiers, des agriculteurs ; notre éducation ne semble point propre à en faire. Tout le monde sent la nécessité d'une instruction qui tienne le milieu entre l'éducation de nos collèges et l'instruction élémentaire.* » [894]

Saint-Marc Girardin soulignait le caractère européen de ce besoin et l'émergence, dans plusieurs pays, d'écoles dont les appellations variées ne devaient pourtant pas cacher leur

[893] Anne-Marie Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, 2007, p. 23
[894] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne,* Paris, Levrault, 1835, p. 4

point commun : l'exclusion des études classiques, et précisément de l'enseignement du latin. Et cette éducation classique, « *toute littéraire comme elle est, est bonne pour quelques-uns ; elle est détestable quand elle est donnée à tous.* » [895] Ce sera exactement la même conclusion que tirera, en mars 1833, la commission Renouard, chargée d'examiner le projet de loi sur l'Instruction publique déposé par le gouvernement à la chambre des députés : « *cet état de choses est le produit de notre ancienne organisation sociale, dont il reste encore parmi nous tant de vestiges.* » [896]

L'enseignement intermédiaire était effectivement réclamé, et de toutes parts. Il devait combler la lacune, comme la qualifiaient les contemporains, entre les écoles élémentaires et les écoles secondaires. Les témoignages exprimant cette attente étaient très nombreux, tant du camp « laïc », comme celui de Victor Cousin qui écrira dans son rapport sur l'instruction en Allemagne que « *les vœux sont pressans ; ils sont presque unanimes* »[897], que du côté de l'Église et du journal *Le Semeur* qui verra dans l'innovation de Guizot une réponse « *à un vœu de notre époque sur la création d'une instruction primaire supérieure.* »[898]

Louis Trénard explique que ce souhait général de fonder de nouvelles écoles plus spécialisées et par conséquent de rompre « *l'unité de l'enseignement était nécessaire par suite du renouvellement des structures économiques. La génération saint-simonienne rêvait de régénérer le monde par l'industrie et la science. L'âge du machinisme s'amorçait, appelant des techniciens toujours plus nombreux. Le souci professionnel éloignait des spéculations désintéressées. Les conceptions de la bourgeoisie la poussaient également vers un réalisme utilitaire.* »[899]

Malgré tout, il va de soi que la volonté d'une sortie de l'enseignement scolaire classique pour répondre aux évolutions sociétales ne remonte pas aux débuts du XIX[e] siècle. Elle semble même beaucoup plus lointaine si l'on suit Philibert Pompée qui, par exemple, repérait des fissures pédagogiques dans l'édifice scolaire de l'Ancien Régime, particulièrement dans l'œuvre de Rabelais, Montaigne ou encore Charon, chez qui « *on trouve déjà des idées de réformes, on réclame déjà contre cet enseignement exclusif de la langue latine* »[900]

---

[895] *Ibid.*, p. 6
[896] *Rapport de M. Renouard à la Chambre des députés,* séance du 4 mars 1833, *Procès-verbaux des séances de la chambre des députés,* session de 1832, T. IV, Paris, A. Henry, 1833, p. 617
[897] Victor Cousin, *Op. cit*., p. 252
[898] « De l'instruction pour les classes industrielles », *Le Semeur*, T. II, 1833, p. 161
[899] Louis Trénard, *Salvandy en son temps*, *op. cit.*, p. 422
[900] Ph. Pompée, *Etudes sur l'éducation professionnelle en France*, Paris, Pagnerre, 1863, p. 30

Octave Gréard, qui s'est également intéressé de façon plus détaillée dans son ouvrage *Éducation et instruction* à la généalogie de l'idée de diversification des enseignements dans les écoles secondaires, situe la naissance d'un enseignement spécial dès le XVII[e] siècle, pourtant « *le siècle classique par excellence* », souligne-il, et il en attribue la paternité au fondateur de l'Académie française, Richelieu. Celui-ci écrivait que « *comme la connaissance des lettres est tout à fait nécessaire à une République, il est certain qu'elles ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux à toutes ses parties seraient monstrueux, de même un État le serait-il, si tous ses sujets étaient savants. Le commerce des lettres humaines bannirait absolument celui de la marchandise qui comble les États de richesses, et ruinerait l'agriculture, vraie nourricière des peuples*. »[901]

Au XVII[e] siècle toujours, Claude Fleury soutenait dans son *Traités du choix et de la méthode des études* la même opinion, à savoir que les humanités ne devaient pas être enseignées à tous et que « *les praticiens, les financiers, les marchands et tout ce qui est au-dessous* » pouvaient se passer de latin.[902] Dès lors, la nécessité d'une réforme des études secondaires, soutenue entre autres par l'abbé Saint-Pierre, Diderot ou Turgot, se fit de plus en plus sentir.

Selon Gréard, il fallut attendre 1762, et le mémoire de M. Rolland résumant l'enquête faite la même année dans les collèges, pour que l'idée éclate enfin avec une vigueur renouvelée. Le parlementaire et ses collègues regrettaient alors de voir « *les élèves suivre tous le même cours de classes dans le même nombre d'années, tendre tous au même genre et au même degré de connaissances.* » « *Le plus grand nombre des jeunes gens,* ajoutait-il, *perdent dans les collèges le temps qu'ils y passent, les uns pour avoir appris ce qu'il leur était utile de savoir, les autres pour n'avoir pas été instruits de ce qu'il leur était essentiel d'apprendre.* »[903] Comme l'avance Pompée, les écrits révolutionnaires attribuent surtout à l'esprit monastique le retard dans l'amélioration de l'instruction : « *c'est aux corporations religieuses, aux jésuites surtout, qu'ils reprochent d'avoir retenu si longtemps l'éducation en dehors du mouvement de la civilisation.* »[904]

L'hégémonie scolaire du latin ne commença pourtant réellement à être contestée qu'à partir de la deuxième moitié du XVIII[e] siècle, sous la pression du français, de plus en plus en usage

[901] *Testament politique*, chap. II, sect. 10, cité par O. Gréard, *Education et instruction*, Tome I, Paris, Hachette, 1889, p. 36
[902] Claude Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, Nouvelle édition corrigée, Paris, 1740, p. 177
[903] *Compte-rendu aux Chambres assemblées par M. Rolland des différents mémoires envoyés par les Universités sises dans le ressort de la Cour, en exécution de l'arrêt des Chambres*, assemblées du 3 septembre 1762, relativement au plan d'études à suivre dans les collèges du 13 mai 1768, cité par O. Gréard, *op. cit*., pp. 36-37
[904] Ph. Pompée, *Ibid.*, p. 35

dans les études. Sous la Révolution, les réformateurs tentèrent d'imposer la francisation de l'enseignement, mais aucune évolution ne vit le jour avant la création des écoles centrales (25 février 1795), dans lesquelles le latin fut considéré comme une matière parmi d'autres. Mais celles-ci disparurent prématurément et « *l'absence d'un niveau intermédiaire […] est d'ailleurs couramment considérée comme une cause de l'échec des écoles centrales* » explique Philippe Savoie.[905] Les réformes suivantes réaffirmèrent finalement la prééminence de la langue morte, qui retrouvera son blason doré dès le Consulat à travers un arrêté stipulant que le latin et les mathématiques seront les principales disciplines enseignées dans les lycées (10 décembre 1802). Une fois passée l'exaltation révolutionnaire, « *l'école redevint le pays latin d'avant 1789* », assène Françoise Waquet.[906] Une différence capitale avec l'Ancien Régime s'était malgré tout mise en place : le français était devenu langue d'enseignement, et les élèves pourront dès lors apprendre à lire à partir de leur langue vernaculaire.

La suite ne fut que la consécration de ce retour en force du latin sur la scène scolaire : l'Université impériale amplifia sa place dans les programmes, elle lui réserva la primauté disciplinaire dans le baccalauréat créé en 1808, et décida de sa réintégration dans la classe de philosophie entre 1821 et 1830. M.M. Compère et A. Chervel confirment cette montée en puissance de la langue morte dont ils situent l'apogée autour des années 1850. Les deux historiens proposent deux grandes lignes interprétatives de ce « *surprenant retour* » des Humanités : la première *« se fonde sur la logique de restauration d'un système socio culturel que la Révolution a tenté de détruire. On enseignera le latin parce que le latin est requis pour un certain nombre de professions […) Il s'agit donc en définitive de renouvellement des élites.* » La seconde, plus convaincante selon eux, met en avant « *une société bourgeoise traumatisée par la Révolution, qui se raidit dans une attitude conservatrice, qui s'obstine à constituer une dichotomie pédagogique opposant radicalement primaire et secondaire, qui fait du latin l'appartenance à la classe bourgeoise.* »[907] Comme le souligne encore Françoise Waquet, le latin devait sa légitimité et sa durée moins à ce qu'il disait qu'à ce qu'il signifiait : il ne s'agissait pas de produire des rhéteurs ou des poètes latins, mais de former l'homme, de contribuer à « l'éducation générale de l'esprit. » Sur le plan linguistique *stricto sensu*, et à partir du XVIII[e] siècle surtout, la langue morte eut plus particulièrement pour vertu de favoriser la maîtrise du français. Apprendre le latin, c'était d'abord apprendre sa langue

[905] Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire. 1802-1914*, Lyon, ENS éditions, 2013, p. 28
[906] Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe. XVI[e]-XX[e] siècle*, Paris, Albin Michel, 1998, p. 14
[907] M.M. Compère, A. Chervel, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation,* 1997, vol. 74, n°1, pp. 25-26

maternelle. Corinne Saminadayar mentionne à ce sujet que « *si étrange que cela puisse paraître, le latin n'a d'autre valeur que de constituer le détour nécessaire pour parvenir à la maîtrise stylistique du français.* »[908]

Concomitamment à ce désir d'ouvrir, par des réformes structurelles, l'enseignement secondaire, répondait la volonté diffuse de le circonscrire davantage, de lui ôter son caractère trop généraliste et diffus, par l'imposition d'une taxe universitaire, dès la création de l'Université en 1808. « *Il sera prélevé au profit de l'Université, et dans toutes les écoles, un vingtième sur la rétribution payée par chaque élève pour son instruction* »[909] peut-on lire dans le décret du 17 mars 1808. Guizot apportera des explications précieuses à cet apport législatif en en soulignant le caractère discriminatoire : « *C'était surtout pour remédier à cet inconvénient d'une instruction secondaire, à la fois trop imparfaite et trop générale, que la rétribution du vingtième avait été établie ; elle tendait à rendre cette instruction plus difficile à acquérir, et par conséquent moins commune*. »[910]

Finalement, Octave Gréard conclut, concernant la question de l'enseignement intermédiaire depuis la seconde moitié du XVIII^{e} siècle jusqu'aux deux premières décennies du XIX^{e} siècle, à un bilan expérimental nul puisque selon lui « *la question était entière lorsqu'elle fut reprise à la Restauration.* » [911]

Ce constat semble effectivement plutôt juste quant aux réalisations empiriques, matérielles, mais il l'est beaucoup moins, semble-t-il, sur le plan des idées. Certaines parviendront certes à se concrétiser, ce que confirme Antoine Prost qui révèle que l' « *on voit donc se constituer, dès la première moitié du XIX^{e} siècle, des enseignements intermédiaires* » qui doivent souvent leur existence à des initiatives locales, « *où les municipalités jouent un grand rôle.* »[912] Mais beaucoup de ces écoles « intermédiaires » ou « spéciales » n'ont pas dépassé le seuil de la réflexion, initiée réellement comme on l'a vu sous la Révolution. Barthélemy Saint-Hilaire, dans le rapport qu'il rédigea au nom d'une commission à la suite du retrait du projet de loi déposé par Carnot en juin 1848, faisait remonter à ce moment précis la naissance de l'idée

[908] Corinne Saminadayar, « Du latin comme langue naturelle de l'écriture », in Georges Cesbron et Laurence Richer (textes réunis par), *La réception du latin du XIX^{e} siècle à nos jours, Actes du colloque d'Angers des 23 et 24 septembre 1994*, Presses de l'Université d'Angers, 1996, p. 161

[909] Décret du 17 mars 1808, art. 134, in Ambroise Rendu, *Code universitaire ou Lois, statuts et règlements de l'Université royale de France*, 3ème édition, Paris, Hachette, 1846, p. 320

[910] François Guizot, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, Paris, Maradan, 1816, p. 83

[911] Octave Gréard, *op. cit.*, p. 37

[912] Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, 2013

d'écoles primaires supérieures en France : « *C'est la Constitution de l'An III qui a parlé pour la première fois des Ecoles primaires supérieures. Elle voulait par son article 297 qu'on en établit une pour deux départements.* »[913] Effectivement, celle-ci stipulait « *qu'il y a dans les diverses parties de la République, des écoles supérieures aux écoles primaires, et dont le nombre sera tel qu'il y en ait au moins une pour deux départemens.* »[914]

De manière identique, François Vatin relève que le mouvement en faveur d'un enseignement à visée plus professionnelle donna lieu à de vifs débats scolaires dès cette époque et qu'ils réapparurent ensuite sous Thermidor (1794-1795)[915]. Car il fallait certes former des citoyens, mais aussi, en raison de la valeur utilitaire de l'instruction, former des producteurs. De son côté, Philipe Savoie perçoit dans les programmes des écoles secondaires du projet de Condorcet sur l'organisation de l'instruction publique de 1792, un enseignement pratique intermédiaire qui « *évoque les écoles primaires supérieures.* »[916] René Grevet fait également remonter à l'époque révolutionnaire la naissance d'un enseignement intermédiaire, technique cette fois-ci, notamment lors des pétitions parisiennes de septembre 1793 qui réclamèrent à la Convention des écoles secondaires « *pour les connaissances indispensables aux artistes et aux ouvriers.* »[917] Marcel Grandière note aussi que « *cette volonté de créer des écoles spécifiques aux différentes professions est assez générale et profite du discrédit des collèges. On peut même penser qu'elle entretient sciemment ce discrédit : les collèges, en gardant un plan d'études essentiellement consacré aux belles-lettres, auraient nui à la société civile.* » [918]

L'idée qu'il fallait moderniser les enseignements dans l'instruction secondaire était confirmée quelques années après par Chaptal, au début du XIX[e] siècle. Dans son *Rapport général et d'un projet de loi sur l'instruction publique* (1800), qui revenait sur la suppression des écoles centrales et annonçait la création des lycées, le savant, alors en charge du ministère de l'Intérieur, déplorait que « *le passage des écoles primaires aux écoles centrales ne [soit] pas peuplé par des études intermédiaires.* » [919]

Cette lacune était à nouveau signalée au tournant des années 1810 par les inspecteurs généraux qui recommandaient l'ouverture d'écoles intermédiaires « mixtes » pour

[913] Proposition de loi sur l'enseignement primaire, 15 décembre 1848, Octave Gréard, *op. cit.*, T. III, p. 79
[914] Constitution de l'An 3, Titre X, *Mémorial constitutionnel depuis 1789*, Paris, Rondonneau 1799, p. 219
[915] François Vatin, *Morale industrielle et calcul économique dans le premier XIX[e] siècle*, Paris, L'harmattan, 2007
[916] Philippe Savoie, *op. cit.*, p. 27
[917] René Grevet, *op. cit.*, p. 300
[918] Marcel Grandière, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Voltaire Foundation, 1998, p. 249
[919] cité par Antoine Léon, *La Révolution française et l'éducation technique*, Paris, Bibliothèque d'histoire révolutionnaire, 3[ème] série, n°8, Société des Etudes Robespierristes, 1968, p. 224

contrecarrer la baisse inquiétante des effectifs dans les établissements universitaires. A cet égard, le manque d'institutions spéciales à vocation pratique était particulièrement ressenti dans certains départements. Stéphane Lembré relie de façon très précise cet état de fait à la disparition des corps intermédiaires décrétée par la législation de 1791 : « *promis à un bel avenir, le constat de la rareté de la main-d'œuvre qualifiée, intermédiaire technique entre le personnel et les ingénieurs, coïncide avec la disparition des corps intermédiaires sous l'effet de la loi Le Chapelier. C'est pourquoi la confusion entre la forme corporative et la transmission des compétences techniques (ou l'apprentissage) imprègne souvent les discours et les représentations à partir du début du XIX^e^ siècle.* »[920]

Épisode napoléonien oblige, et bien que le Grand-Maître en juillet 1813 ait autorisé le recteur de Lyon à ouvrir des écoles élémentaires « *qui tiendroient le milieu entre les institutions et les écoles primaires* »[921], la question du caractère professionnel de certaines écoles ne sera reprise qu'à partir de la seconde Restauration, moment où les discours prônant un enseignement pragmatique seront de plus en plus audibles. Dans son étude sur *La Révolution française et l'éducation technique*, Antoine Léon concluait d'ailleurs que « *la préoccupation de former des cadres pour l'industrie et le commerce domine l'ensemble de l'œuvre d'éducation technique accomplie sous la Restauration*. »[922]

2.2 Des écoles industrielles et commerciales soutenues par le Conseil Royal de l'Instruction publique

Il existe donc, de manière incontestable et au moins depuis l'ère révolutionnaire, une demande sociale autour d'un enseignement davantage tourné vers les vocations économiques et industrielles d'une catégorie numériquement importante d'élèves, et qui aboutit à des créations d'établissements répartis sur le territoire français. La place précise que devaient occuper ces écoles dans le paysage scolaire restait encore à déterminer, même si, du fait d'un réseau scolaire primaire insuffisamment développé, elles apparaissent naturellement comme une dérivation de l'enseignement secondaire. Il convient de fait de nuancer la lecture historique classique d'une organisation scolaire à deux têtes, écoles primaires *vs* écoles secondaires, comme l'a fait récemment Philippe Marchand, qui estime que « *la plupart des synthèses aujourd'hui utilisées sur l'histoire de l'enseignement au XIX^e^ siècle perpétuent une*

[920] Stéphane Lembré, *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique (1800-1940)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 86
[921] René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France, op. cit*., p. 302
[922] Antoine Léon, *La Révolution française et l'éducation technique*, Paris, Bibliothèque d'histoire révolutionnaire, 3ème série, n°8, Société des Etudes Robespierristes, 1968, p. 279

vision exagérément schématique de la structuration des études entre « école du peuple » et « école des élites », qui laisse entendre que l'enseignement donné dans les établissements secondaires de la Restauration et de la monarchie de Juillet, y compris les collèges communaux, était exclusivement consacré aux humanités classiques et totalement déconnecté des réalités sociales et économiques. En entrant dans un collège, les élèves n'auraient eu d'autre choix que l'étude du latin et du grec. »[923]

Philippe Marchand, s'appuyant sur un dossier des archives nationales consacré au collège d'Arras, qu'il situe entre décembre 1819 et novembre 1820, avance que l'idée de créer dans les collèges un enseignement préparant aux professions de l'industrie et du commerce anticipe de plusieurs années les mesures prises par Vatimesnil en 1829 en faveur d'une « spécialisation » de ces établissements. La Commission royale de l'Instruction publique avait en effet élaboré un projet d'ordonnance dans lequel il était prévu, dans chaque académie, la création d'une école secondaire afin « *de donner le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux classes industrielles et manufacturières* ».

Philippe Marchand termine son article en insistant sur plusieurs points : « *C'est d'abord l'existence précoce, dès les années 1819-1820, d'un courant d'opinion qui, au sein de l'administration centrale de l'Université, est favorable à la création d'une filière sans latin assortie d'enseignements préparatoires aux métiers de l'industrie et du commerce dans les collèges. Vatimesnil s'inscrit dans le droit fil de ce courant de pensée quand il entreprend de réformer en profondeur les études secondaires. On ne peut cependant nier qu'au sein de cette administration centrale il se trouve des opposants à cette orientation des études dans les collèges.* »

Si effectivement des résistances devaient exister au sein de cette administration de l'Université, l'inverse pouvait aussi être vrai. L'un de ses plus fidèles représentants avait même pris la plume dès 1821 pour réclamer un enseignement plus adapté aux besoins des classes moyennes : Ambroise Rendu. Celui qui fut l'un des maîtres d'œuvre de la loi Guizot regrettait amèrement l'absence de voies réservées aux élèves se préparant aux professions industrielles et commerciales :

[923] Philippe Marchand, « Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai », *Histoire de l'éducation*, 3/2011, n° 131, pp. 5-26.

« *De nouveaux besoins se manifestent relativement à l'instruction de la jeunesse, et méritent toute l'attention du corps chargé de diriger l'enseignement. En même temps que l'instruction primaire se propage et s'améliore, que l'instruction supérieure s'étend aussi et se complète, une classe nombreuse de la société forme des vœux et redouble ses efforts pour obtenir un genre d'enseignement qui, plus étendu que celui des petites écoles, moins vague et plus déterminé que ce qui lui offriraient les collèges, corresponde mieux à ses besoins réels, à ses habitudes et à ses calculs. Il est vrai de dire que pour le très-grand nombre des hommes que leur goût personnel, l'état de leur père, les habitudes du pays destinent à des professions industrielles et manufacturières, les besoins réels et les vœux légitimes ne sont pas satisfaits. D'une part les petites écoles, mêmes celles du premier degré, donnent un enseignement qui demeure étranger à une foule de connaissances nécessaires ou utiles ; d'autre part les collèges entretiennent les esprits et remplissent les imaginations d'idées qui ne sauraient devenir générales, sans devenir dangereuses par leur universalité même, si voisines elles sont de tout ce qui flatte l'orgueil et irrite les ambitions. Des connaissances positives, incessamment applicables, propres à étendre le domaine des arts, du commerce et des manufactures, épargneraient à beaucoup de jeunes gens les fautes ou les entraînements, soit des études disproportionnées et sans but, soit de la vie oisive et frivole dans laquelle ils se plongent faute de mieux. L'ordre social est intéressé à ce que toutes les classes et toutes les conditions honnêtes aient à leur portée ce qui leur convient davantage.* »[924]

Rendu poursuivit sans relâche son combat et quelques années plus tard, en 1828, il écrivit une lettre au rédacteur du *Lycée*, recueil pédagogique fondé en juillet 1827 par les amis de Louis Hachette, qui avait pour ambition de « *développer la science de l'enseignement, très en retard sur les autres disciplines modernes, examiner les livres destinés aux collèges ou mêmes aux écoles élémentaires, ce que ne faisaient pas les feuilles littéraires, et surtout, servir de trait d'union entre les intellectuels appartenant à l'Université française.* »[925]

Dans cette lettre, Rendu plaidait une nouvelle fois en faveur d'un enseignement intermédiaire destiné « *à ces classes nombreuses qui se vouent aux travaux industriels et manufacturiers.* »[926] Fait important, ces écoles seraient rattachées au secondaire et placées sous l'égide du Conseil Royal de l'Instruction, qu'elles soient communales ou privées. Outre

[924] Ambroise Rendu, *Système d'instruction approprié aux besoins des classes de la société qui se livrent aux professions industrielles et manufacturières*, Broch. in-8, 1821, p. 116
[925] cité par Jean-Yves Mollier, *Louis Hachette*, Paris, Fayard, 1999, p. 78
[926] Ambroise Rendu, *Un mot sur l'Université ou Lettre à M. le Rédacteur du Lycée*, Paris, Duverger, 10 janvier 1828

la religion, l'enseignement comprendrait le dessin linéaire et de figure, la langue française, des langues vivantes, l'arithmétique et l'algèbre, la géographie générale et particulièrement de la France, des notions d'histoire ancienne et moderne, spécialement française là encore, l'arpentage, les éléments de physique et chimie… La méthode employée serait la méthode mutuelle. Selon Jean-Yves Mollier, il suffit de lire cette lettre « *pour comprendre que toute la réforme mise en œuvre par François Guizot en juin 1833 trouve là son origine la plus évidente*. »[927] Cette affirmation, de par l'essence « secondaire » de ces écoles, demanderait malgré tout à être nuancée.

Preuve, quoi qu'il en soit, de l'intérêt de Rendu pour cet enseignement intermédiaire, il « *ne se contenta pas de parler : il mit résolument la main à l'œuvre* »[928], comme l'écrira son fils Eugène. Par ses soins furent créer une institution commerciale à Limoges, un cours de théorie et de pratique commerciales s'ouvrit à Toulouse, et une école de commerce et de langues au Havre.

A la même époque, et toujours dans le journal *Le Lycée*, Léopold Charpentier, instituteur qui a pratiqué la méthode mutuelle à Reims, et auteur de *L'enseignement primaire et notamment l'enseignement mutuel à Reims de 1831 à 1868*, ouvrage que François Jacquet-Francillon a étudié dans son livre *Instituteurs avant la République*, regrettait lui aussi qu'« *entre l'instruction savante et l'instruction primaire, elle [l'instruction publique] n'admet, pour ainsi dire, de milieu* ». L'instituteur plaidait pour des écoles secondaires qui combleraient cette lacune dans l'enseignement qui « *se fait principalement sentir dans les grandes découvertes de l'industrie.* » Cette création ne serait en aucun cas vécue comme une innovation puisqu'elle complèterait le système des écoles d'arts-et-métiers, d'économie ou pratiques déjà existantes, ainsi que les cent quinze cours de géométrie et de mécanique établis dans les principales villes du royaume. « *Partout cet enseignement professionnel obtient des succès et des encouragemens* », ajoute-t-il. « *Ce sont là des commencemens : la route est tracée, il ne s'agit que d'y marcher franchement* », avant de conclure que ces écoles joueront un rôle de « *haute prévoyance politique* » en régulant les entrées dans les hautes écoles et en restaurant l'harmonie dans le corps social. « *En même temps l'enseignement supérieur se*

[927] Yves Mollier, *Louis Hachette, op. cit.*, 1999, p. 144
[928] Eugène Rendu, *M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, Paris, Fouraut/Dentu, 1861, p. 117

fortifiera de tout ce qu'il perdra » et *« les capacités supérieures se fixeront […] aux sommités de l'ordre social.* »[929]

Cette dernière phrase, que beaucoup d'autres auraient pu écrire à l'époque, prouve qu'il serait erroné de voir dans ces bonnes volontés réformatrices un souci « démocratique ». Derrière la visée économique de ces écoles, transparaît la priorité redondante de cet enseignement que tous les contemporains situent, de manière uniforme, entre le primaire et le collège, mais avec une origine noble puisqu'émanant du secondaire. Cette priorité porte sur la nécessité d'une régulation sociale opérée par l'école, d'une limitation de l'accès aux collèges pour une partie importante de la jeunesse française.

2.3 Des années 1820 créatrices d'écoles spéciales

Le mouvement en faveur d'un enseignement intermédiaire témoigne décidément de sa prégnance aux débuts des années 1820 puisqu'en 1823, le recueil périodique *Les Tablettes universelles*, fondé par Guizot, mit au concours un sujet qui démontre que le doctrinaire se préoccupait, bien avant sa loi sur l'instruction, de cette lacune entre le primaire et le secondaire. Le thème retenu en était le suivant : « *N'y a-t-il pas dans notre système d'instruction publique, entre les écoles primaires et les collèges consacrés aux études classiques, une lacune qu'il serait utile de remplir par des établissements d'une nature spéciale ? Quels seraient les avantages de ces établissements ? Quelle organisation et quel plan d'études y devraient être adoptés ?* » En effet, comme l'indiquait la présentation du concours, « *entre les écoles primaires, où les plus obscurs citoyens doivent apprendre ce qui est nécessaire à tous, et les collèges consacrés aux études classiques proprement dites, il y a évidemment un intervalle immense. Dans la société, cet intervalle n'est point vide ; il est occupé par une multitude de familles que leurs intérêts, leurs travaux, leur situation sociale n'appellent point à donner à leurs enfants une éducation littéraire, et qui, cependant, ont besoin de leur faire acquérir des connaissances et une instruction bien supérieures à celles que les écoles primaires peuvent fournir. C'est de cette nombreuse et utile classe de citoyens que notre système d'instruction publique ne tient aucun compte.* »[930]

La commission, composée de Guizot, de Broglie, Jomard et Rémusat, lesquels feront partie de l'entourage du premier nommé lorsqu'il occupera le poste de ministre de l'Instruction,

[929] Léopold Charpentier, « Des écoles secondaires », *Le Lycée, Journal général de l'instruction publique*, T.II, Paris, Hachette, 1827-1828, pp. 50 à 54
[930] cité par Ph. Pompée, *Etudes sur l'éducation professionnelle en France,* pp. 51-52

décerna le prix à Charles Renouard pour son ouvrage *Considérations sur les lacunes de l'enseignement secondaire en France.* Il ne sera guère surprenant dès lors de retrouver Renouard lui-même présenter à la Chambre des députés, le 2 janvier 1833, à la place de Guizot souffrant, les motifs de la future loi scolaire. Ph. Pompée revient, non sans une certaine pointe d'ironie, sur ce concours, rappelant que ce seront ses organisateurs qui feront voter la loi du 28 juin neuf ans plus tard : « *par un concours de circonstances inouïes peut-être, mais toutes providentielles, c'est Guizot, le juge du concours de 1824, qui présente la loi au nom du gouvernement ; c'est Renouard, l'auteur du Mémoire couronné, qui le soutient devant la Chambre des députés ; c'est Cousin, l'ardent promoteur de cette réforme, qui la fait adopter à la Chambre des pairs*. »[931]

Malgré tout, comme le note Yves Morel, le fait que « *Renouard songeait non à un degré supérieur d'enseignement primaire, mais à l'institution d'un enseignement secondaire adapté aux plus doués des enfants du peuple* », « *distincts à la fois des écoles primaires et des lycées et collèges : les écoles populaires du second degré* »,[932] prouve toute la prédominance dans les mentalités d'un rattachement de l'instruction intermédiaire à l'enseignement secondaire. Faut-il en conclure que tel était aussi l'avis, à l'époque, de Guizot et Cousin, qui n'ont pas hésité à récompenser un ouvrage promouvant des écoles secondaires adaptées ? Il est difficile d'apporter une réponse définitive, mais l'absence d'un ordre primaire suffisamment développé, conjugué aux intentions collectivement partagées de soustraire une partie de la population scolaire des collèges, royaux notamment, peuvent servir légitimement ici d'explication.

Sur le plan des réalisations, la diversification de l'offre scolaire se concrétisa en dehors des sentiers battus, à l'initiative de particuliers, des municipalités, des chefs d'établissement, des chambres de commerce. Pour illustration, une école commerciale s'ouvre à Limoges en 1820, une école de commerce et de langue la même année au Havre. Des sections sans latin sont instaurées dans les collèges de Mulhouse (1822) et de Maubeuge (1823). Des cours industriels voient le jour à Metz dès 1825. En somme, des classes dites « spéciales », sans latin et réservées aux professions commerciales et industrielles, essaiment sur l'ensemble du territoire. André Chervel souligne qu'« *il n'est probablement pas de ville d'une certaine importance où, dans les années 1820 ou 1830, ne s'ouvre une filière ou un établissement*

[931] Ph. Pompée, *Ibid.,* p. 60
[932] Yves Morel, « Les libéraux et l'enseignement 1815-1830 : un rendez-vous manqué », *Les cahiers de l'éducation*. n°26, juillet 2009, pp. 55-56

d'enseignement d'un type que nous appelons aujourd'hui « moderne ». On dit à l'époque un enseignement « français ». »[933]

La France comptait aussi, sur son territoire, de façon dispersée, des écoles primaires industrielles ou professionnelles. Pour mieux les identifier et en dessiner la géographie, Guizot lança peu après la promulgation de la loi une enquête sur l'état de l'enseignement dans les villes de plus de 6000 habitants. Les archives révèlent que 32 écoles relevant de ce statut avaient essaimé çà et là.[934] L'académie d'Amiens en possédait le plus grand nombre, avec un total de 8 écoles. Mais les plus renommées étaient alsaciennes, notamment celle de Mulhouse, qui fera dire au *Manuel Général*, dans son premier numéro, que « *nous venons de recevoir de M. le maire de Mulhouse la lettre et les communications suivantes. Elles sont de la plus haute importance ; elles nous présentent le plus bel exemple qu'on puisse suivre pour l'établissement de ces écoles intermédiaires dont M. le ministre de l'instruction publique a annoncé la prochaine organisation.* »[935]

Pour que les choses évoluent plus encore, il faudra attendre la défaite électorale du parti Ultra en 1828 et le geste institutionnel du ministre de l'instruction Vatimesnil, médiatisé par l'ordonnance du 26 mars 1829, qui autorise « *tout chef d'institution ou maître de pension [à] joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières. Il pourra aussi se borner à cette dernière espèce d'enseignement. Les élèves qui suivront les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes de collèges, soit royaux, soit communaux […] Déjà, dans quelques collèges royaux, on a remédié avec succès à cet inconvénient, en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc.* »[936]

Pourtant, André Chervel relativise sans concession la portée de cette évolution scolaire : « *ce n'est pas une grande réforme de l'enseignement : c'est seulement l'autorisation accordée à des chefs d'établissement de donner un enseignement du français.* »[937]

---

[933] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2008, p. 53
[934] A.N., F/17/9783. L'académie d'Amiens en possédait 8, Paris et Besançon 3, Aix, Clermont, Grenoble, Rouen, Strasbourg 2, Caen, Dijon, Limoges, Lyon, Metz, Orléans, Pau et Toulon 1.
[935] *Manuel général*, n°1, novembre 1832
[936] Rapport au Roi qui motive l'ordonnance du 26 mars 1829, in *Bulletin universitaire contenant les décrets, règlements et arrêtés relatifs concernant l'instruction publique,* T. I, 1830, pp. 189 et 183
[937] André Chervel, *op. cit.*, p. 54

Malgré tout, c'est bien à partir de cette date que les établissements diversifient sensiblement leur offre de formation. Le latin disparaît de certaines filières des collèges royaux. Les cours spéciaux, dits « d'instruction commerciale », du collège royal de Nancy feront longtemps office de modèle. « *A partir des années 1830 un enseignement français s'installe, avec le consentement du Conseil royal, dans les collèges royaux et surtout dans les collèges communaux. Le français y occupe une place un peu comparable à celle du latin dans les sections classiques* » précise encore André Chervel. [938] Le mouvement ne se cantonne pas à la province, puisque les grands établissements parisiens (collège royal Henri IV en 1832, Louis-le-Grand en 1833) ne restent pas à la marge de ces évolutions. Philippe Savoie remarque cependant qu'au-delà des besoins d'une modernisation de certains enseignements, l'une des motivations à l'ouverture de ces sections consiste à remplir les établissements en manque d'effectifs, c'est-à-dire essentiellement les collèges communaux, afin de leur permettre d'assurer leur viabilité financière.[939]

En dernier lieu, Jean-Michel Chapoulie soulignait les divergences qui régnaient autour du public cible de ce nouveau niveau d'enseignement. Les partisans d'un rattachement aux primaires visaient une clientèle qui « *semble correspondre aux franges des classes populaires* » tout à fait distincte de celle de l'enseignement secondaire. Pour ceux qui le concevaient comme une forme d'enseignement secondaire justement, placé à côté de l'enseignement classique et qui trouverait sa place dans les collèges royaux mais surtout communaux, les catégories sociales visées « *étaient les plus éloignées des classes populaires.* »[940]

2.4 Une autre instruction intermédiaire possible : des brevets et des écoles arrimés au primaire

Si les créations d'enseignement intermédiaire qui ont essaimé dans certaines grandes villes françaises éprouvèrent tant de difficultés dans leur réalisation concrète, elles le durent certainement à la nouvelle configuration de l'ordre secondaire qui s'était mise en place au début de la monarchie de Juillet. C'est à ce moment-là en effet que celui-ci accéda à un statut officiel, rendu possible par son unification organisationnelle et pédagogique, ainsi que par les missions précises dévolues aux différents personnels enseignants. Or, la dépendance intellectuelle et administrative de l'instruction « du milieu » à l'égard des enseignements

[938] André Chervel, *Ibid.*
[939] Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire. 1802-1914*, *op. cit.*, pp. 136-137
[940] Jean-Michel Chapoulie, « L'enseignement Primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III[e] République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, T.36, n°3, juillet-septembre 1989, p. 418

secondaires ne lui avait sans doute pas permis de se développer efficacement tant que des frontières supérieures précises n'avaient pas été strictement dessinées. Et il fallut attendre le début des années 1830 pour que cela se produise. Octave Gréard précise à ce propos qu'« *on peut dire qu'au moment où le gouvernement de Juillet prenait la direction des affaires, les cadres généraux des études secondaires étaient rétablis. Ce fût sa tâche et son honneur d'essayer de les fixer.* »[941]

Plus récemment, Philippe Savoie abondait dans le sens de l'illustre administrateur de l'école :

« *La notion d'enseignement secondaire - comprise dans son sens historique de type de scolarisation, et non dans son acception actuelle de niveau d'étude -, ne s'impose que progressivement. Deux conditions permettent son émergence. C'est d'abord une certaine unification organisationnelle et pédagogique à vrai dire toute relative de l'ensemble formé par les établissements nationaux, municipaux et privés à des jeunes qui reçoivent une culture générale fondée sur l'étude des langues anciennes. C'est ensuite une distinction […] entre les missions et les personnels […] Ces deux conditions sont réunies au début de la monarchie de Juillet, et c'est à cette époque que le terme d'enseignement secondaire, déjà utilisé pour le corps enseignant, devient une catégorie administrative, à l'initiative de Guizot qui, dès 1816, fondait d'ailleurs son analyse des institutions scolaires sur une division tripartite, et utilisait le terme d'enseignement secondaire pour désigner le second degré d'instruction.* »[942]

Il est nécessaire de rappeler qu'au début de la monarchie de Louis-Philippe, l'enseignement secondaire public scolarisait, selon les chiffres avancés par Antoine Prost, environ 36 000 élèves, soit seulement 1,16% des élèves âgés de 10 à 19 ans. Quant aux établissements secondaires privés, ils accueillaient un peu plus de 19 000 élèves en 1820, et près de 37 000 élèves en 1832.[943] Au vu de ces chiffres qui révèlent une parité numérique entre institutions publiques et institutions privées, l'État s'efforça à l'époque de développer l'enseignement public.

Le choix de Guizot d'apparier les nouvelles écoles au primaire reflète en tout cas une conception malthusienne de la distribution de l'enseignement, qui prend au passage le parfait contre-pied d'une tradition qui voyait dans les écoles intermédiaires, que ce soit sur le plan des réalisations concrètes ou dans l'imaginaire scolaire, des émanations de l'ordre secondaire.

[941] Octave Gréard, *Éducation et instruction*, *Enseignement secondaire*, T. II, 2ème édition, Paris, Hachette, 1889, pp. 57-58
[942] Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p.28
[943] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1867*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 45

Car le doctrinaire fut historiquement le seul ministre à faire le choix d'ancrer les écoles intermédiaires au sein du primaire, comme le rappelle Pompée :

« *A l'exception de M. Guizot […] qui a compris cet enseignement dans la loi du 28 juin 1833, relative à l'instruction primaire, tous les autres ministres, éclairés par les graves inconvénients qu'entraînent cette classification et cette regrettable dénomination d'école primaire supérieure, ont reconnu et décidé qu'il devait faire partie de l'enseignement secondaire, ainsi que le prescrit sa destination, son programme et son caractère pédagogique.* »[944]

Pompée, qui fut nommé à la tête de la première école primaire supérieure de Paris, revient par la suite sur la désignation arrêtée par Guizot, et à l'en croire, le ministre lui-même ne se montrait pas satisfait par la terminologie retenue: « *tout en le trouvant mauvais, le ministre de l'instruction publique, n'ayant pas trouvé mieux, a dû saisir l'occasion d'une loi sur l'instruction primaire pour combler dans notre législation la lacune qu'on avait si bien signalée, et que, du reste, en classant les nouveaux établissements sous le titre d'enseignement secondaire, ainsi que le demandait avec tant de raison M. Renouard, ils auraient été assujettis, comme toutes les écoles de ce degré, au payement de la rétribution universitaire.* »[945]

Effectivement, le rattachement au primaire, en soustrayant les familles à la rétribution universitaire, annihilait toutes possibilités pour ces écoles d'intégrer l'enseignement secondaire. La dimension économique de cet argument a dû peser dans le choix initial de Guizot, puisque la rétribution demandée dans les écoles primaires supérieures était davantage accessible aux parents que celle imposée par le régime universitaire.

Au côté de cet ajustement économique, deux autres affluents, sur lesquels nous allons nous arrêter, ont pu contribuer à l'incorporation des « écoles du milieu » à l'ordre primaire: la transformation des trois brevets d'enseignement de l'ordonnance de février 1816 en deux brevets en 1833, l'un élémentaire, l'autre supérieur, et le projet, au début des années 1810, d'une ordonnance préparée par Rendu qui prévoyait déjà deux degrés d'enseignement primaire, le premier pour les enfants des classes populaires, le second pour les classes plus aisées qui avaient besoin d'une instruction un peu plus étendue.

[944] Ph. Pompée, *Étude sur l'éducation professionnelle en France*, Paris, Pagnerre, 1863, p. 363
[945] *Ibid.*, p. 70

La célèbre ordonnance de février 1816 peut être lue en effet comme une réponse à la question de l'enseignement intermédiaire. L'instauration des trois brevets d'enseignement semble avoir pour visée, à plus ou moins longue échéance, la création d'un niveau correspondant aux écoles « moyennes », échelon à vocation industriel et économique qui incomberait essentiellement aux instituteurs titulaires du brevet du premier degré. C'est aussi la lecture que fait René Grevet de la création de ces brevets de capacité : « *Plutôt qu'un enseignement intermédiaire entre les écoles primaires et les collèges, c'était un enseignement primaire supérieur qui s'annonçait.* »[946] Point de vue confirmé par André Chervel : le brevet du « *premier degré, ce sont les futures écoles primaires supérieures.* »[947]

Ces écoles intermédiaires en puissance étaient ainsi, dans certains esprits scolaires de la Restauration, bien arrimées au primaire, et elles répondraient, le temps voulu, aux besoins de cette classe moyenne émergente. Il semble même que ces écoles primaires supérieures soient nées d'intentions universitaires au moment des Cent Jours (1815), si l'on se fie à la description que fait Ambroise Rendu d'un projet d'ordonnance issu de l'Université napoléonienne qui finalement ne verra jamais le jour. Le fidèle administrateur évoque ainsi deux types d'écoles primaires, une première regroupant les écoliers de quatre à huit ans, « *quelles que soient leur fortune et leur destination* », et qui « *doivent recevoir la même instruction.* » Autrement dit, il s'agit d'une école commune aux élèves, indépendamment de leur statut social et de leurs ambitions futures. En revanche, la seconde école, qui rassemble les enfants de huit à douze ans, est réservée à « *ceux qui jouissent de quelque aisance, se destinent à des états un peu plus relevés, et réclament une instruction plus étendue.* » En conséquence, il faut « *des livres différens et proportionnés à ces deux classes quant à leur contenu, quoique la méthode en doive être la même, et conduire toujours par degrés, des idées simples aux idées complexes.* »[948]

Rendu estime cette seconde classe nécessaire parce que « *c'est ici que nous devons distinguer, sous le rapport de l'instruction, les enfans pauvres destinés à devenir ouvriers, et les enfans appelés par leur fortune à des états un peu plus élevés.* »[949] Le programme varie en fonction du statut social des élèves et de leur future place au sein de la société : les plus pauvres devront se contenter d'un seuil minimaliste, « *limité à la lecture, à l'écriture, au calcul et aux*

[946] René Grevet, *op. cit.*, p. 302
[947] André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français, op. cit*., p. 280
[948] Ambroise Rendu, *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire,* T. II, Paris, Egron, 1819, pp. 486 et 483
[949] *Ibid.*, p. 488

principes de religion et de morale. » Quant aux plus aisés, le contenu sera étendu « *à la grammaire et des notions des géographie et d'histoire.* »[950] Sur ces deux dernières disciplines, les manuels apporteraient « *des principes élémentaires de géographie, qui contiendraient une description abrégée de la France* » et *« l'exposé simple et précis des évènements les plus singuliers et surtout les plus honorables de son histoire.* »[951]

On trouve ici, semble-t-il, un des tout premiers documents sur les futures écoles primaires supérieures détachées du secondaire. Bien qu'inférieur dans son contenu, le programme mentionné désigne des similitudes certaines avec celui qui sera édicté dans la loi de 1833. Ce projet révèle en tout état de cause qu'un type d'enseignement primaire supérieur était sur le point de voir le jour au moment de la Restauration, à travers la parution d'une ordonnance rédigée par Ambroise Rendu, dont la volonté de promouvoir une instruction intermédiaire s'affirma décidément très tôt.

2.5 Des premiers efforts financiers en faveur de l'instruction intermédiaire dès l'année 1832

Au tournant des années 1830, la demande concernant l'instauration d'un enseignement intermédiaire se faisait de plus en plus pressante, et était même réclamée par une certaine frange de l'Église, pourtant réputée pour son conservatisme. Jean-Marie de La Mennais faisait ainsi part de son souhait d'un enseignement primaire supérieur quelques six mois avant la loi Guizot, dans une lettre à l'abbé Mazelier : « *Il est fort important dans les circonstances actuelles, de fortifier et d'élever notre enseignement. Déjà partout où il y a eu libre concurrence, nous l'avons emporté ; c'est un avantage qu'il ne faut pas perdre, car sans cela nous ne ferions pas le bien longtemps.* » Il précisait ensuite quels devaient être les bénéficiaires de ce nouvel enseignement : « *Il est essentiel que nous attirions dans nos écoles les enfants de la classe moyenne et par conséquent qu'ils y trouvent une instruction supérieure à celle que l'on donne.* » La fondation d'une école primaire supérieure à Dinan en 1835 fut la traduction pratique de ces idées.[952]

A la même époque, Victor de Broglie, proche de Guizot, consignait dans ses *Souvenirs* que les Humanités, en raison de la poussée d'enseignements tournés vers les besoins de la modernité et des sciences, connurent quelques secousses susceptibles de les faire vaciller. De

[950] *Ibid.*, p. 485
[951] *Ibid.*, pp. 488-489
[952] cité par Pierre Perrin, *Les idées pédagogiques de Jean-Marie de la Mennais,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000, p. 60

Broglie se souvient qu'« *il n'était bruit, dans la partie soi-disant éclairée du soi-disant parti du progrès, il n'était bruit, dis-je, que de supprimer à peu près, dans l'instruction publique, les études classiques, et de leur substituer un nouveau et plus grand développement des études scientifiques et professionnelles.* » L'ancien ministre de l'Instruction signalait alors que, sans surprise, « *Villemain, Cousin, Cuvier, Rendu, Gueneau de Mussy* », autrement dit, les membres du Conseil royal de l'Instruction publique, s'opposèrent à la suppression de ces études. Tous luttèrent contre « *un courant continu qui tend à faire descendre l'éducation libérale au rang de l'éducation professionnelle, à réduire les sciences à l'industrie et la théorie à la pratique* », courant qui « *conduirait par une route certaine et prochaine, à l'abolition dans l'enseignement public de toute la partie intéressée, c'est-à-dire supérieure, des études littéraires et scientifiques. » Alors, « la société française se partagerait entre les gens de métier, les gens de loi et les gens d'affaires.* »[953]

Ce n'est pas un hasard, dès lors, si la question de l'instruction intermédiaire occupa les députés au cours de l'année 1832, soit quelques mois seulement après le *Rapport* de Cousin sur les établissements allemands. « *Nous démontrons que dans l'année scholaire 1830-1831, le nombre des enfans voué à l'étude des langues anciennes avait diminué de 5000 »*, clamait le baron Lepelletier-D'Aunay, député de Seine-et-Oise. *« Ces 5000 enfans ne sont pas perdus pour l'enseignement. Ils sont restés dans les écoles primaires, parce que ces écoles ont commencé à donner une instruction assez relevée et assez forte, et qu'elle leur suffit pour l'état industriel auquel leurs familles les destinent. Il faut entretenir, seconder le mouvement des esprits vers cette haute partie de l'instruction primaire qu'on appelle enseignement intermédiaire […] Le bienfait sera mieux en rapport avec la position des familles et l'avenir des enfans. »* Le baron préférait ne pas parler d'*« instruction primaire supérieure, mais [d'] enseignement intermédiaire, parce que cette dénomination explique l'objet avec plus de netteté et d'exactitude.* »[954] On le voit, l'expression « instruction primaire supérieure » était connue des députés, et provenait directement du rapport Cousin. Déjà, aussi, son imprécision sémantique ne reçut pas les faveurs des députés, qui, comme tant d'autres, y perçurent un improbable « oxymore scolaire », mêlant premier et second degré.

Cette session de l'année 1832 peut être considérée comme le lancement officiel de l'enseignement intermédiaire puisque celui-ci fut inscrit au budget de l'Université de l'année

[953] De Broglie, *Souvenirs*, Tome IV, Paris, Calmann-Levy, 1887, pp. 105-106
[954] *Procès-verbaux des séances de la chambre des députés*. Session 1832. Tome VI. Paris. 1833 N°13, session de 1831, pp. 28-29

1833, avant même la promulgation de la loi sur l'instruction : les députés annoncèrent que « *cet espoir [d'instituer l'enseignement intermédiaire] n'a pas été sans influence sur notre détermination de porter à un million et demi le crédit en faveur de l'instruction primaire.* »[955]

Les députés estimèrent que l'instruction intermédiaire devait, dans un premier temps, être confiée aux régents des collèges communaux, ce qui leur permettrait d'accroître leur traitement jugé modique tout en favorisant la qualité des méthodes d'apprentissage. Ce n'est qu'ultérieurement que l'enseignement intermédiaire reviendrait à des maîtres formés : « *Il faut bien d'ailleurs, qu'il en soit ainsi, jusqu'à ce que des maîtres aient été formés pour l'enseignement intermédiaire : instruction, bonne méthode, bonne éducation, voilà trois conditions qu'il faudra exiger, et qui ne sont pas faciles à réunir.* »[956] L'innovation scolaire rendrait ainsi un précieux service, qualitatif et financier, aux collèges communaux dont on regrettait l'abandon par l'Université.

L'un des moyens de favoriser l'instruction intermédiaire résiderait d'ailleurs dans l'absence de rétribution universitaire pour les élèves de ces futures écoles. Dans la session de 1832, toujours à la Chambre des députés, cette priorité était déjà relevée :

« *D'ici à la loi attendue, le Ministre peut et doit encourager l'enseignement intermédiaire, ne serait-ce qu'en reconnaissant que les élèves qui en fréquentent les leçons ne sont pas passibles de la rétribution universitaire. Que cet enseignement soit une spéculation du présent sur l'avenir au profit de la classe si nombreuse de citoyens qui a besoin de science pratique plus que de lumières étendues et variées ; mais qu'il puisse être une spéculation financière pour l'Université, jamais. […] Si l'instruction intermédiaire amène dans l'intérieur d'un collège communal quelques enfans qui ne veulent pas apprendre un seul mot de latin, tant mieux assurément. La plupart des collèges communaux, les institutions sont loin de ressentir du bien-être ; il faut donc voir avec satisfaction leur amélioration.* »[957]

Enfin, les députés estimaient, comme plus haut le *Manuel général*, que l'enseignement intermédiaire existait déjà en France, et que le modèle reconnu se trouvait, encore une fois, dans l'Est de la France : « *la création de l'institution, qui déjà, avant la révolution de juillet, s'était fait jour dans quelques-uns de ces mêmes départemens de l'Est, où l'instruction*

[955] *ibid.*, p.29
[956] *ibid.*, p.30
[957] *ibid.*, p.61

primaire nous a paru si florissante » clame encore le député de Seine-et-Oise, le Baron Lepelletier-D'Aunay.[958]

La filiation alsacienne des futures EPS agira comme un puissant leitmotiv utilisé par les promoteurs de l'enseignement industriel. Il faut dire que l'Alsace avait la réputation d'être une « *province essentiellement industrielle* » comme l'écrivait Guizot lui-même dans une lettre à l'inspecteur d'académie de Strasbourg.[959] De très nombreux contemporains verront dans l'enseignement supérieur une création modélisée sur les écoles industrielles de l'Est dont on louait la qualité et la pertinence de la réponse éducative et sociale. A ce titre, Saint-Marc Girardin sollicita même le directeur de l'école industrielle de Mulhouse en novembre 1833, peu avant son voyage d'étude dans le sud de l'Allemagne réclamé par Guizot, pour connaître « *le rapport entre notre école industrielle et le collège*. »[960] Le directeur lui formulera la réponse suivante :

« *Les deux classes supérieures de notre école primaire, désignées par le nom d'école industrielle, répondent exactement à l'idée que les auteurs de la loi du 28 juin se sont faite d'une école primaire supérieure. Cette école destinée aux enfans de la classe moyenne, aux fils d'artisans aisés appelés eux-mêmes à embrasser une profession industrielle.* »[961]

Comme nous le verrons ultérieurement, cet horizon d'attente contribuera à brouiller la réception et le statut des écoles primaires supérieures souhaitées par Victor Cousin.

Avant cela, il importe de préciser que l'attente de ces écoles professionnelles était confortée par la certitude, ressentie dans les premières décennies du XIX^{e} siècle, d'entrer réellement dans une société industrielle. « *Nous marchons donc rapidement vers cet heureux état des peuples purement industrieux* » annonce *Le Globe* en 1825.[962] « *Le perfectionnement industriel entre dans la destinée du genre humain ; c'est non seulement un fait nécessaire que le législateur ne peut empêcher, mais un bien réel auquel le philosophe doit applaudir* »[963] avant de spécifier qu'« *il était temps de soutenir la concurrence avec l'Angleterre* »[964], ce à quoi s'attachera plus particulièrement Charles Dupin dans ses cours pour adultes.

[958] *Ibid.*, p.29
[959] Archives départementales du Bas-Rhin, 18 juin 1833, 1TP/PRI 209
[960] « Lettre à Saint-Marc Girardin, 28 novembre 1833 », A.N., F/17/9825
[961] Lettre à Saint-Marc Girardin, Mulhouse, 28 novembre 1833, ANF/17/9825
[962] 22 novembre 1825
[963] 9 mai 1826
[964] 18 juillet 1826

Chapitre 3 : 1833-1850 : des savoirs « supérieurs » aux savoirs facultatifs

3.1 Le modèle français des écoles primaires supérieures

Le premier texte législatif qui évoque les écoles primaires supérieures à l'issue du vote du 28 juin révèle d'entrée une certaine plasticité de la loi sur les possibilités d'ouverture de ces nouveaux établissements. Dès le 16 juillet, Guizot écrit en effet dans la circulaire relative à l'application de la loi que « *si des communes non comprises dans ces catégories veulent établir des Écoles primaires supérieures, loin de m'y opposer, j'apprendrai avec plaisir qu'elles en ont voté la création, et je m'efforcerai de les seconder.* »[965]

Évidemment, cette volonté est révélatrice de l'importance des enjeux institutionnels qui entouraient la création de ces écoles pour un ministre qui s'était personnellement engagé dans une innovation contestée dès l'origine. Il fallut pourtant attendre quatre mois et demi après la promulgation de la loi pour voir paraître les premiers textes d'application: tout d'abord un *Avis du Conseil royal de l'Instruction publique relatif aux Écoles primaires supérieures*, le 8 novembre 1833, suivi d'une circulaire beaucoup plus dense datée du 15 novembre 1833 adressée aux Recteurs, *la Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'établissement des Écoles primaires supérieures*.

Cette dernière circulaire avait pour ambition de fournir, enfin, un cadre administratif à ces nouvelles fondations. Les écoles primaires supérieures concernaient en théorie les 263 communes françaises de plus de 6000 âmes que comptait alors la France. On l'a vu ci-dessus, la loi laissait cependant toute latitude aux communes moins importantes pour créer, si elles en avaient l'intention, une école de ce type. Malgré les efforts du ministère, le premier constat d'exécution de la loi se révèle très décevant : « *[les conseils municipaux] n'ont pas donné en ce qui concerne les Écoles primaires supérieures une attention assez spéciale : beaucoup d'entre eux les ont même complètement passées sous silence* »[966] en dépit de l'allocation importante de 500 000 francs qu'avait réservée le budget à ce chapitre.[967]

---

[965] Circulaire du Ministre de l'Instruction publique relative à l'application de la loi du 28 juin 1833 et de l'ordonnance du 16 juillet qui en règle l'exécution, Octave Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 41

[966] « Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'établissement des Écoles primaires supérieures, 15 novembre 1833 », O. Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 79

[967] « *Votre commission est si profondément convaincue des avantages que doivent procurer à la France les écoles d'enseignement primaire supérieur, qu'elle m'a chargé unanimement de vous exprimer le vœu que, dans le budget de l'instruction publique, le million affecté à l'instruction primaire élémentaire demeure réservé à l'instruction primaire élémentaire, et que l'instruction primaire supérieure reçoive une allocation de 500,000*

La circulaire tente de régler en premier lieu la « topographie » scolaire de ces établissements, et encourage les municipalités à s'appuyer sur l'existant en matière de locaux, à la fois pour des questions de temps et d'argent : « *la première question à examiner, dans les communes qui doivent fonder un établissement de ce genre, est celle de savoir si elles ne possèdent pas déjà quelque École qui puisse être considérée comme appartenant au degré supérieur, ou qu'il soit facile d'y élever. Ce développement d'une École déjà existante est presque toujours plus prompt et moins onéreux pour la commune que la fondation complète d'une École nouvelle.* » Autrement dit, le rattachement à une école secondaire est jugé possible, voire recommandé, « *mais partout où de telles combinaisons auront lieu, il est indispensable que le Collège et l'École primaire supérieure forment deux établissements distincts en droit, séparés en fait, et que la contiguïté n'amène pas la confusion.* » Cette contiguïté spatiale apparaît même comme un atout sur le plan pédagogique pour les communes qui possèdent un collège communal puisque « *les régents du Collège pourraient être chargés, dans l'École primaire supérieure, de certaines portions d'enseignement qui seraient ainsi confiées, avec moins de frais, à des hommes d'une capacité éprouvée.* »[968]

Cette annexion des écoles primaires supérieures dans les collèges sera retenue dans de nombreuses académies, à l'exemple de la ville de Nancy où l'ensemble de EPS avait rejoint les murs des collèges communaux[969], où dans plusieurs autres grandes villes, telles Blois, Saint-Germain en Laye, Châteaudun, Sens, Etampes, ou Mulhouse[970], qui optèrent pour ce choix dès la parution de la circulaire de novembre 1833.

Enfin, le texte annonce que des places gratuites pourront être accordées aux enfants pauvres par le conseil municipal et données après concours, puisque pour accéder à ces écoles, tous les élèves devaient subir un examen d'entrée.

Presque cinq ans plus tard, une nouveau texte, l'*Ordonnance du Roi sur les collèges communaux* du 29 janvier 1839, autorisait une nouvelle fois les villes qui n'atteignaient pas l'obligation prescrite par l'article 10 de la loi du 28 juin 1833, c'est-à-dire qui n'étaient pas chefs-lieux d'arrondissement et dont la population n'excédait pas six mille habitants, mais qui

---

fr., », Rapport de M. Renouard à la Chambre des députés, séance du 4 mars 1833, *Bulletin de la Société pour l'Instruction élémentaire,* mars, n°51, 1833, p. 90

[968] « Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative à l'établissement des Écoles primaires supérieures, 15 novembre 1833 », Octave Gréard, *op. cit.*,p. 80

[969] « *Les conseils municipaux ont voté l'établissement de l'école supérieure prescrit par la loi, partout cette école a été annexée aux collèges communaux établis dans toute la ville* », Lettre du recteur de l'académie de Nancy au ministre, 30 janvier 1834, A.N., F/17/9825

[970] A.N., F/17/9825

possédaient un collège, à substituer à celui-ci, dans les mêmes bâtiments, une école primaire supérieure, avec ou sans internat.[971]

Les « compétences » attendues des futurs maîtres furent en revanche publiées avec plus de célérité au travers du *Règlement sur les brevets de capacité élémentaire et supérieur* de juillet 1833. A la lecture du programme du brevet de capacité pour l'instruction primaire supérieure, aucun élément tangible n'autorisait à percevoir dans ces écoles un parangon d'école industrielle. Car outre les éléments que l'on retrouve dans le brevet nécessaire à l'enseignement dans les écoles élémentaires (instruction morale et religieuse, lecture, écriture, éléments de la langue française, éléments du calcul, système légal des poids et mesures), l'aspirant au brevet devait surtout maîtriser des savoirs généraux (géométrie, dessin, notions des sciences-physiques et de l'histoire naturelle, éléments de la géographie et de l'histoire de France, chant, méthodes d'enseignement), loin de la polarisation économique ou commerciale attendue des écoles industrielles.[972] Comme le confirme parfaitement Jean-Michel Chapoulie, rien dans la loi Guizot ne laissait entendre une spécialisation des écoles primaires supérieures dans un domaine industriel ou professionnel bien précis :

« *Les projets d'enseignement intermédiaire correspondent à ce qu'on peut qualifier d'orientation semi-professionnelle des études, et non à l'organisation d'enseignements en vue d'emplois étroitement et précisément définis. Ainsi dans la loi Guizot de 1833, la seule allusion à une finalité professionnelle des études dans l'exposé des motifs se trouve dans l'énumération, parmi les matières au programme de cet enseignement, des « éléments de géométrie pratique qui fournissent les premières données de toutes les professions industrielles ». La liste non limitative des matières mentionnées comprend à la fois des matières qui se situent sur la marge des programmes de l'enseignement secondaire de l'époque et des techniques ou des savoir-faire pratiques complètement étrangers à ceux-ci, comme la tenue de livre ou l'arpentage. L'exposé des motifs de la loi évoque une « culture un peu plus relevée que celle de l'enseignement primaire », mais ne désigne aucun débouché par des termes de métier.* »[973]

[971] *Bulletin des lois et ordonnances publiées depuis la révolution de Juillet 1830*, T. III, Paris, Paul Dupont, 1851, pp. 5-6
[972] « Règlement sur les brevets de capacité et les Commissions d'examen, 19 juillet 1833 », O. Gréard, *op. cit.*, T.II, p. 36
[973] Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire,* Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 58

L'étude d'une langue vivante, qui pouvait être l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand, apportait une touche moderne au curriculum, et rappelait, aux côtés de la tenue des livres de commerce et de la métrologie, que ces écoles avaient vocation, en théorie pour le moins, à préparer les élèves au négoce.

Concernant l'admission des élèves, il fallut attendre l'arrêté du 10 janvier 1837 pour que soit évoqué l'examen à subir par les élèves des écoles élémentaires qui souhaitaient intégrer le niveau supérieur. Le contenu de cet examen n'était pas détaillé dans le texte législatif, qui se contentait d'informer que les épreuves générales se dérouleraient en fin d'année scolaire soit devant les membres du comité d'arrondissement, soit devant ceux du comité local si la commune n'est pas le siège du comité supérieur. Aucun élève ne pouvait s'y présenter avant l'âge de douze ans.[974]

Au sujet, précisément, des élèves, le public auquel s'adressaient ces nouvelles écoles était celui des classes moyennes inférieures. « *Ces établissements sont destinés à satisfaire les besoins d'éducation d'une population nombreuse et importante* »[975], lit-on dans une circulaire de l'année 1835. Inévitablement, ce choix de réserver une instruction précise à un type de population particulier est à rapprocher de la théorie politique de Guizot, qui aspirait à provoquer en France l'influence des classes moyennes. La typologie exacte de cette catégorie émergente est cependant difficile à caractériser, et tenter d'en traquer avec précision le concept serait contraire à la volonté des doctrinaires dont le souci était justement d'en faire l'expression d'une société mouvante, ouverte. Malgré tout, elle regroupait les nouvelles catégories sociales qui échappaient dorénavant aux classifications figées de l'Ancien Régime, fondées sur les hiérarchies ou l'héritage, et qui avaient succédé à la noblesse comme force politique. Tocqueville rappellera que les doctrinaires crurent voir dans le régime constitutionnel de 1830 la réalisation effective de cette nouvelle classe moyenne : « *en 1830, le triomphe de la classe moyenne avait été si définitif et si complet que tous les pouvoirs politiques, toutes les franchises, toutes les prérogatives, le gouvernement tout entier se trouvèrent renfermés et comme entassés dans les limites étroites de cette bourgeoisie […]*

[974] Arrêté relatif aux examens que devront subir chaque année les élèves des Écoles élémentaires qui désireront entrer dans les Ecoles primaires supérieures, Octave Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 296
[975] Instruction du Ministre de l'Instruction publique relative aux attributions et fonctions des Inspecteurs des écoles primaires, 13 août 1835, Octave Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 200

Non seulement elle fut la directrice unique de la société mais on peut dire qu'elle en devint la fermière. »[976]

Une expression particulière était cependant réservée à la désignation de ces nouvelles classes moyennes, celle du « juste milieu. » Mais là encore, la notion appelle des commentaires. Le diplomate Edouard Alletz percevait par exemple une contradiction entre cette terminologie et la situation politique de la monarchie de Juillet : « *Il ne peut y avoir de classe moyenne que là où il y a une classe supérieure et une inférieure. Ainsi ce mot signifie non la classe moyenne d'aujourd'hui, mais d'autrefois. La noblesse a disparu ; le clergé ne forme plus un corps politique ; il n'y a plus de Tiers-État. La bourgeoisie a pris la place de l'aristocratie, mais sans avoir à son tour une bourgeoisie au-dessus d'elle.* »[977]

Au-delà de ces débats sémantiques, qui prouvent que le public visé était peut-être moins identifiable qu'il n'y paraît, il existait selon Guizot une catégorie sociale dite moyenne appelée à jouer un rôle politique majeur, et il convenait de lui donner les conditions et les attributions d'une classe gouvernante. Mais cet accord était loin de faire l'unanimité, comme le montre les vifs débats autour du taux de rétribution des élèves. Les EPS devaient-elles réellement être réservées à cette classe moyenne émergente, à laquelle une partie des libéraux souhaitaient confier une partie de l'avenir du pays ? Fallait-il, au contraire, les destiner aux classes populaires, comme leur nom tendrait à le faire penser ? Si la première hypothèse fut beaucoup plus largement partagée, la volonté initiale fut malgré tout indéniablement parasitée par les habitudes des familles. Celles-ci préféraient confier leur enfant aux institutions religieuses, ou aux collèges communaux, sinon royaux, en raison de l'importance dans l'imaginaire social de l'enseignement classique et de la distinction, au sens bourdieusien du terme, que celui-ci garantissait. De plus, ces familles, tout comme les autorités locales parfois, étaient rétives à l'idée de financer des études dans des écoles dont elles ne comprenaient guère l'utilité.

Sur la question, Victor Cousin estimait que pour convaincre les parents d'envoyer leur progéniture dans ces écoles, il fallait les entourer d'un certain prestige, d'un certain halo, qui ne pouvait être garanti que par une rétribution élevée. Dans son rapport sur l'instruction publique en Hollande, il se montrait extrêmement péremptoire sur ce point. Il convenait d'attirer une certaine clientèle « *non pas comme on le croit, par le très-bon marché, mais, au*

[976] Alexis de Tocqueville, *Œuvres*, T. III, Paris, Gallimard, 2004, p. 728
[977] Edouard Alletz, *De la démocratie nouvelle*, Paris, F. Lequien, 1838, p. 223

contraire, par un prix convenable qui donne un certain lustre à ces écoles. »[978] Le représentant de l'éclectisme prenait le contre-pied de la commission chargée de l'examen du budget de l'instruction publique et du budget de l'Université de mars 1833, présidée par Gillion, qui recommandait, pour les EPS, d'« *appliquer à faire donner à bas prix ce genre d'instruction, si on a le désir de le voir rechercher par les familles.* »[979]

C'était l'avis aussi de la commission chargée d'analyser le projet de loi Guizot à la Chambre des députés, en mars 1833, et présidée par Renouard : « *L'instruction primaire supérieure doit appartenir aux villes qui sont assez peuplées pour que cet enseignement y soit suivi, assez riches pour qu'il ne soit pas onéreux.* »[980] A en croire les propos de l'inspecteur départemental Prosper Dumont dans le *Manuel général* de novembre 1836, certaines municipalités ont même rendu gratuit l'accès à ces écoles, ce qu'il condamne fermement : « *les communes qui ont rendu gratuit l'enseignement primaire supérieur se sont essentiellement trompées. Si un enseignement peut devenir gratuit, c'est celui du peuple, mais non pas celui de la bourgeoisie*. » « *Ainsi les écoles primaires supérieures n'ont bientôt plus été autre chose qu'une pâle contrefaçon des écoles primaires élémentaires* », poursuit-il. Pourtant, nuance l'inspecteur, « *d'un autre côté, il est juste de convenir que, si leur enseignement n'avait pas été gratuit, les écoles primaires supérieures seraient le plus souvent demeurées vides.* »[981] L'avis de la commission Renouard fut finalement suivi. La rétribution resta peu élevée, oscillant entre 3 et 5 francs mensuels.[982]

Parallèlement à cette première modalité de rétribution, il en existait une seconde, la rétribution universitaire, celle qui était imposée par le décret universitaire de 1808, due pour tous les élèves des collèges royaux et communaux, des institutions et pensions. Une nouvelle question émergea à la suite de l'annexion de certaines écoles primaires supérieures dans les collèges : en intégrant une institution secondaire, les élèves devaient-ils s'acquitter de cette taxe universitaire ?

Le ministère pris soin d'apporter rapidement une réponse institutionnelle. La circulaire du 8 novembre 1833, confirmée par un arrêté du 31 janvier de l'année suivante, établissait que « *les élèves de toute École primaire, supérieure ou élémentaire, sont exempts de la rétribution*

[978] *Op. cit.*, p. 103
[979] Chambre des députés, 30 avril 1833, in *Archives parlementaires*, Paris, Paul Dupont, 1892, p. 263
[980] Rapport de M. Renouard à la Chambre des députés, Séance du 4 mars 1833, in *Procès-verbaux de la chambre des députés*, Paris, A. Henry, 1833, p. 627.
[981] Prosper Dumont, « Écoles primaires supérieures », *Manuel général*, T. IX, n°1, novembre 1836, p. 24
[982] En 1842, la rétribution mensuelle était de 5 fr. à Fontenay-le-Comte, 4 fr. à Figeac (*Manuel général*, juillet 1842), 5 fr. également à Mont-de-Marsan ou 3fr. à Roanne (*Manuel général*, août 1842)

universitaire imposée par les lois de finances. Ils sont soumis à la rétribution mensuelle établie par la loi du 28 juin 1833 » (Art. VIII).[983] En revanche, les élèves des écoles primaires supérieures annexées dans un collège ou « *tout autre établissement d'instruction secondaire, sont soumis à la rétribution universitaire* » (Art. IX). Malgré de fréquentes réclamations des chefs d'établissement, qui voyaient dans le maintien de cette jurisprudence une entrave à l'essor de ces écoles, cet état de choses perdura jusqu'en 1843 et la circulaire du 24 janvier du ministre Villemain qui exempta en fin de compte de contribution les élèves pensionnaires des écoles primaires supérieures annexées dans les collèges royaux ou municipaux.[984] Dans une lettre adressée le 9 décembre 1843 au ministre des finances Laplace, Villemain explique que « *pour que ces écoles communes offrissent aux familles les mêmes avantages que si elles avaient une existence distincte, il fallait leur réserver la faculté de recevoir des élèves pensionnaires qui ne puissent être considérés comme pensionnaires du collège et, en cette qualité, assujettis à la rétribution. Sans cela l'adjonction, adoptée dans l'intérêt des communes, fut devenue onéreuse aux parents et eut été un obstacle à la prospérité de ces écoles.* »[985]

3.2 La relance décisive du début des années 1840

Sept ans après la promulgation de la loi, le *Rapport au roi* de Villemain de 1840 recensait la création de 161 écoles primaires supérieures, dont 103 dans des communes non soumises à l'obligation, pour un total de 8550 élèves. 129 communes s'étaient donc soustraites à leurs obligations. Ce bilan ne pouvait être que décevant pour les défenseurs de ces écoles, d'autant plus qu'un rapport rédigé la même année par Rapet pointait fermement les carences de leur développement : « *Nous avons bien 300 établissements qui portent le nom d'école primaire supérieure mais nous n'en avons pas 30 qui soient dignes de le porter et on n'en trouverait peut-être pas 4 dont l'organisation de l'enseignement ne laissasse rien à désirer.* »[986] Le *Manuel général* fera état du rapport Rapet sur l'instruction primaire supérieure dans les numéros de septembre 1840 à octobre 1841, passant en revue la situation dans chaque département. Plusieurs défauts organisationnels majeurs ressortaient du constat dressé : le recrutement d'élèves « *de tout âge et de toute capacité* », qui ne respectait pas l'âge légal fixé à 12 ans ; l'admission, parfois, des élèves sans examen ; des programmes insuffisants, trop

[983] Avis du Conseil royal de l'Instruction publique relatif aux Ecoles primaires supérieures, 8 novembre 1833, in O. Gréard, *op. cit.*,T. I, p. 73
[984] « Arrêté relatif aux dispositions concernant les pensionnats », O. Gréard, *op.cit*, T. II, p. 483
[985] A.N., F/17/9782
[986] Rapport Rapet, A.N., F 17/ 9/110, reproduit dans le *Manuel général* de septembre 1840, p. 457

proches du primaire, ou plus rarement trop attenants au secondaire ; des maîtres aux compétences très inégales ; des locaux inadaptés, ou dont la contiguïté avec les collèges apportait de la confusion dans les esprits ; des fonctionnements très diversifiés (2 ou 3 années d'études, un nombre insuffisant de maîtres adjoints, des écoles parfois confiées aux élèves-maîtres de 3ème année d'école normale…) ; des écoles dont la finalité a été mal comprise par les familles. Le tableau suivant recense le nombre d'écoles primaires supérieures par département au début de l'année 1840 d'après l'enquête menée par Rapet :

Ain	4	Eure-et-Loir	1	Marne (Haute)	3
Aisne	3	Finistère	3	Mayenne	3
Allier	3	Gard	2	Meurthe	4
Alpes (Basses)	5	Garonne (Haute)	4	Meuse	6
Alpes (Hautes)	2	Gers	1	Morbihan	2
Ardèche	0	Gironde	2	Orne	2
Ardennes	5	Hérault	1	Puy-de-Dôme	0
Ariège	2	Ille-et-Vilaine	6	Pyrénées (Basses)	9
Aube	3	Indre	4	Pyrénées (Hautes)	3
Aude	1	Indre-et-Loir	0	Pyrénées (Orientales)	1
Aveyron	2	Jura	4	Rhin (Bas)	6
Bouches-du-Rhône	4	Landes	0	Rhin (Haut)	15
Charente	11	Loir-et-Cher	1	Rhône	3
Charente-inférieure	2	Loire	0	Saône (Haute)	1
Cher	4	Loire (Haute)	0	Saône-et-Loire	2
Corrèze	2	Loire-Inférieure	1	Sarthe	5
Corse	3	Loiret	2	Seine	2
Côte-d'Or	1	Lot	0	Var	4
Côtes-du-Nord	4	Lot-et-Garonne	5	Vaucluse	2
Creuse	2	Lozère	1	Vendée	2
Dordogne	3	Maine-et-Loire	5	Vienne	2
Drôme	3	Manche	6	**TOTAL**	**204**
Eure	3	Marne	6		

Malgré la situation critique de l'enseignement primaire supérieur avancée par le rapport, qui ne porte pas tant sur leur déploiement que sur la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, les élites administratives ne parlent pourtant pas d'échec dans les premières années de 1840 :

l'écrivain et journaliste Henri Richelot concède par exemple que « *je ne dirai pas précisément que cet essai était mal conçu et qu'il a échoué ; car, après tout, ces deux ou trois articles de la loi de 1833 ont fait marcher la question : ils ont rendu possible la création de plusieurs écoles distinguées, et ils ont procuré à la France ce qui lui manquait en cette matière, des antécédents et de l'expérience. Mais je ne dirai pas non plus de cette tentative, qu'elle a été habile et heureuse, car elle présentait des conditions manifestes d'insuccès, et elle a produit généralement des résultats si médiocres, que ce quasi-avortement de l'instruction intermédiaire à son début a pu faire naître des doutes sur la possibilité de sa naturalisation dans son pays.* »[987] Si le terme d'échec n'est pas convoqué à l'époque, le mérite en revient au nouveau ministre de l'Instruction publique, Victor Cousin, lequel entreprit, lors de son bref mandat à la tête du ministère (1er mars 1840-29 octobre 1840), une authentique relance des écoles dites intermédiaires en s'attachant à faire publier dans le *Manuel général* l'enquête de Rapet et surtout en appuyant la création d'établissements modèles dans plusieurs grandes villes (Lyon, Bordeaux, Rouen, Marseille, Strasbourg, Nantes, Caen, Orléans, Lille… sans oublier Paris). Il sollicita activement les recteurs de ces académies, les invitant à organiser promptement les écoles primaires supérieures et à s'emparer des possibilités de développements qui seront jugés nécessaires selon les besoins des localités. Des enseignements tels que la géométrie avec ses applications usuelles, la physique et l'histoire naturelle, des cours de tenue de livres, de droit commercial, de langues vivantes pouvaient siéger auprès des disciplines traditionnelles. A Châlons, par exemple, on préparait les élèves pour l'école d'arts et métiers ; au Havre, à Brest, à la Rochelle, on insistait plus spécifiquement sur les connaissances réclamées par le commerce et la navigation ; à Chartres, la chimie appliquée à l'agriculture était étudiée avec des soins particuliers.[988]

Dans plusieurs des lettres adressées aux recteurs, Cousin proposait même de faire évoluer la qualification de ces écoles, en les baptisant plutôt d'écoles intermédiaires, d'écoles de commerce ou encore d'écoles industrielles et commerciales. « *Mais nulle part,* insistait-il, *elles ne devront porter le titre de collège. Ce titre est réservé aux établissements publics d'enseignement secondaire, et il n'y aurait que des inconvénients graves à attendre de la confusion à laquelle cette similitude de titres donnerait lieu.* »[989] Enfin, le ministre

[987] Henri Richelot, « De l'enseignement industriel », *Journal des économistes*, T. IV, Paris, 1843, p. 337
[988] César Mansuète Despretz, *Des collèges, de l'instruction professionnelle, des facultés*, Paris, Joubert, 1847, p. 67
[989] Lettre au Recteur de Caen, 18 août 1840, in Victor Cousin, *Recueil des principaux actes du ministère de l'instruction publique, du 1er mars 1840 au 28 octobre 1840*, Paris, Langlois et Leclercq, 1841, p. 13

recommandait également de baisser le montant de la rétribution mensuelle pour y attirer davantage de clientèle, inclinant sensiblement sa position initiale.

La politique volontariste menée par Cousin suscita dans les colonnes du *Journal de l'Instruction publique* un certain enthousiasme qui allait être caractéristique du début des années 1840 : on peut lire ainsi dans une édition d'octobre que « *l'impulsion est donnée, des mesures d'exécution sont prescrites : le pays ne peut manquer de recueillir bientôt les fruits de tant de soins et d'efforts.* »[990]

L'année suivante, de janvier à octobre, mais surtout entre juin et août 1841, le ministère poursuivit les efforts de création en invitant fortement les préfets à provoquer l'exécution de la loi.[991] Quelques semaines après, le ministre Villemain allait récolter les fruits de ce travail puisque l'ordonnance du 26 novembre 1841 créait des cours d'instruction primaire supérieure dans vingt-trois collèges communaux, tout en agissant à l'opposé de son prédécesseur Victor Cousin qui s'était évertué à éviter toute confusion entre les deux degrés :

« *La plupart de ces difficultés peuvent cependant disparaître pour les villes qui déjà possèdent un Collège communal. Il suffit qu'elles annexent à ce Collège quelques cours d'instruction primaire supérieure régulièrement organisés, soit en adjoignant un instituteur de ce degré aux autres fonctionnaires de l'établissement, soit en exigeant qu'un de ces fonctionnaires ait obtenu le diplôme spécial de l'instruction primaire supérieure, sauf à charger les autres régents du Collège de quelques parties d'enseignement : langue française, histoire et géographie, mathématiques, qui sont communes à l'instruction primaire supérieure et à l'instruction secondaire, et qui gagnent à être professées par des maîtres gradués.* »[992]

La mesure venait conforter un existant davantage qu'elle n'était créatrice de droit. Villemain, signataire de la nouvelle législation, précisait au Roi que cette modification « *est tellement naturelle, qu'elle s'est déjà produite d'elle-même dans plusieurs villes, dont les ressources n'auraient pas suffi pour créer un nouvel établissement, sous le titre et avec la destination spéciale d'École primaire supérieure.* »[993] Pour Villemain, la solution retenue était un moyen de soutenir « *les sacrifices que les villes font de leur pleine volonté, pour maintenir un degré même inférieur d'instruction secondaire.* » On le voit à la lecture de ces propos, la barrière

[990] *Journal de l'Instruction publique*, octobre 1840
[991] A.N., F/17/9783, « Écoles primaires supérieures. Analyse de la correspondance à laquelle ces établissements ont donné lieu, pour ce qui touche à leur organisation »
[992] Ordonnance relative à l'établissement de cours d'instruction supérieure dans vingt-trois Collèges communaux, Octave Gréard, T. II, *op. cit.*, p. 447
[993] *Ibid.*, p. 448

entre les écoles primaires supérieures et les collèges était ténue dans l'esprit du premier représentant du ministère de l'Instruction publique puisqu'est évoqué « *un degré inférieur d'instruction secondaire.* » La suite de l'ordonnance tend à confirmer cette inclinaison lorsqu'est rappelée la « descente » de certaines disciplines originellement situées dans l'ordre secondaire : « *la confiance des familles n'en serait pas moindre ; leur amour-propre en serait plus satisfait à quelques égards. Le collège deviendrait plus utile et plus fréquenté : et ainsi pourrait se multiplier plus vite ce qui existe dans d'autre pays, sous le nom d'écoles intermédiaires, d'écoles bourgeoises, un enseignement abrégé, retenant des études classiques ce qu'elles ont de nécessaire pour la culture de l'âme, et y mêlant toutes les notions préparatoires qui disposent le mieux aux professions industrielles et commerçantes.* »[994]

En somme, le nouveau texte mise sur l'intégration des écoles primaires supérieures dans l'espace historiquement réservé au secondaire pour pouvoir attirer les familles. Franchir les portes du collège même pour se rendre dans une école primaire supérieure suffirait à celles-ci, selon les administrateurs de l'école, pour satisfaire leur si précieux amour-propre.

Malgré cela, preuve de la tension permanente entre les deux degrés de scolarisation, la logique séparatrice demeura puisque l'ordonnance ajoutait, pour terminer, que dans les villes plus importantes, un soin tout particulier sera porté à la « *fondation distincte et complète de l'École primaire supérieure* » dans lesquelles l'annexion des EPS aux collèges demeurera l'exception : « *Dans d'autres villes plus importantes, je continuerai les efforts commencés pour presser la fondation distincte et complète de l'École primaire supérieure que ces villes doivent avoir, me réservant de proposer pour quelques-unes d'entre elles l'adjonction de cet enseignement à leur Collège, lorsqu'il me sera démontré qu'elles ne pourraient suffire à un autre mode.* »[995] En apportant cette précision, Villemain a vraisemblablement en tête les collèges royaux, pour lesquels l'adjonction d'une école primaire supérieure constituerait un grand danger. La nouvelle législation du 21 novembre 1841 aurait donc eu vocation à constituer avant tout une réponse à la redondance ou au double emploi exercé par les écoles primaires supérieures avec les petits collèges communaux.

A ce sujet, la bonne nouvelle, sur le plan comptable, était que le nombre d'écoles primaires supérieures était en augmentation constante. Selon le nombre de créations d'écoles primaires

[994] « Rapport au Roi par le Ministre secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique sur la situation de l'Instruction primaire », 1er novembre 1841, Villemain, *Journal général de l'instruction publique*, samedi 13 novembre 1841, p 558
[995] *Ibid.*,p. 448

supérieures avancé par Léon Château dans son étude sur l'« Enseignement primaire et enseignement professionnel » (1864), « *en 1834, M. Guizot pouvait inscrire 45 écoles ouvertes et 54 sur le point de s'ouvrir ; en 1837, M. de Salvandy constatait la marche de 235 écoles communales et 97 écoles privées recevant ensemble 9414 élèves ; en 1841, le rapport de M. Villemain donnait 264 communes pourvues d'écoles primaires supérieures ; enfin, en 1843, un second rapport de M. de Salvandy inscrivait 235 écoles communales et 78 écoles privées. On voit que, malgré tout, la progression a toujours été ascendante ; il ne manquait à ces écoles nouvelles […] que l'unité d'impulsion.* »[996]

La hausse des effectifs accompagna l'essaimage des écoles sur le territoire. Pour l'année 1841, Villemain recense 15285 élèves dans ces écoles, alors que ce chiffre n'était que de 9414 quatre ans plus tôt.[997] A dire vrai, les effectifs dans les classes étaient extrêmement fluctuants d'une école à l'autre. Au début des années 1840, une majorité d'entre elles regroupait une vingtaine d'élèves par école (Vannes, Auray, Romorantin, Loches, Saintes recensaient 20 à 21 élèves), alors qu'en 1841 des écoles numériquement plus importantes se trouvaient à Quimperlé (51 élèves), à Baugé (académie d'Angers, 42 élèves), à Niort et Dol de Bretagne (36 élèves). En 1842, l'école supérieure de Villefranche recense 51 élèves, celle de Saint-Etienne 27 ou encore celle de Nantua 89.[998] En 1843, en Alsace, l'école de Bouxwiller comptabilise 110 élèves, celle d'Obernai 50 et celle d'Haguenau 25.[999]

A la suite de la législation du 21 novembre 1841, quatre nouvelles ordonnances portant création de cours d'instruction primaire supérieure dans les collèges seront publiées entre avril et novembre 1842 (21 avril 1842, 7 août, 30 octobre, 18 novembre 1842)[1000]. A en croire le *Rapport au Roi* du 18 novembre 1842, à « *la suite de ces dispositions, il ne restera plus que dix-huit villes dans lesquelles l'obligation imposée par l'article 10 de la loi du 28 juin 1833*

[996] Léon Château, « Enseignement primaire et enseignement professionnel », in *Annales et archives de l'industrie au XIX^e siècle*, T. VI, Paris, Eugène Lacroix, 1868, p. 205
[997] Villemain, *Tableau de l'état actuel de l'instruction primaire en France, rapport présenté au Roi, présenté le 1^er novembre 1841*, Paris/Leipzig, Jules Renouard, 1841, p. 28
[998] *Manuel général*, août 1842
[999] *Manuel général*, octobre 1843
[1000] Ordonnance relative à la création de cours d'instruction primaire supérieure dans neuf Collèges communaux ; Ordonnance relative à l'établissement de cours d'instruction primaire annexés à sept Collèges royaux ou communaux ; Ordonnance relative à l'établissement de cours d'instruction primaire annexés quinze Collèges royaux ou communaux ; Ordonnance relative à l'établissement de cours d'instruction primaire annexés à dix-neuf Collèges communaux

n'aura pas été réalisée. »[1001] Les chiffres du ministère révèlent que 64 écoles primaires supérieures furent annexées en 1841 et 1842, et que 84 au total le seront jusqu'en 1844.[1002]

Malgré ces bons résultats, la décision de Villemain d'annexer les écoles primaires supérieures fut interprétée différemment dans l'opinion publique. Certains verront dans les nouvelles dispositions prises par le ministre la mort programmée des collèges communaux. Mais l'inverse était tout aussi vrai. Le Conseil général des Pyrénées-Orientales demanda par exemple la suppression des écoles primaires supérieures lorsqu'un collège municipal existait déjà.[1003] En octobre 1842, à Épinal, le conseil municipal déclara que « *l'adjonction de l'école supérieure au collège est une mesure de mauvaise administration municipale qui compromet l'instruction primaire* » et demanda à ce que l'enseignement primaire supérieur fut dispensé dans un lieu séparé du secondaire.[1004]

Plus largement, les adversaires de l'instruction intermédiaire opposaient d'autres arguments encore : d'aucuns considéraient ce type d'enseignement comme une simple restauration des écoles centrales nées de la Révolution, d'autres jugeaient « *toute création inutile puisque les Frères des écoles chrétiennes et quelques autres offrent un type d'enseignement analogue dans certains de leurs pensionnats et demi-pensionnats et qu'ils présentent, pensent-ils, des garanties religieuses et morales très supérieures à celles des établissements sous la tutelle des villes ou de l'État.* »[1005] D'autres, surtout, y percevaient un danger pour le recrutement des collèges classiques, menacés de baisse d'effectifs. Dans la même logique, et comme cité plus haut, d'autres considéraient que « *l'adjonction des écoles primaires supérieures aux collèges, n'est en soi ni bonne ni mauvaise* » mais qu'elle pouvait être « *une arme à deux tranchants ; on peut, avec elle, tuer ou les collèges communaux ou les écoles primaires, ou même les deux établissements ; elle peut également rendre les plus grands services, si les professeurs de collège savent abaisser leur enseignement jusqu'à n'y faire entrer que ce qui est usuel et pratique, s'ils ne dépassent jamais la portée de l'élève primaire.* » L'article de la *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers* concluait malgré tout sur une note pessimiste sur ce dernier point puisqu'il considérait que

[1001] « Rapport au Roi, 18 novembre 1842 », *Manuel général*, janvier 1843, p. 5
[1002] A.N., F/17/9783
[1003] *Manuel général*, mai 1842, p. 126. Le Conseil général indique qu'elles « *doivent succomber*. »
[1004] A.N., F/17/9782
[1005] Jean-Michel Chapoulie. *L'école d'Etat conquiert la France, op. cit.*

l'adaptation scolaire au public écolier, « *c'est ce qu'il est insensé de laisser à l'appréciation individuelle des professeurs.* »[1006]

Dans une feuille de 1841, Joseph Ottavi jetait un regard suspicieux sur l'ensemble de ces critiques, qui n'avaient selon lui rien de fondé. De son point de vue, elles ne faisaient que relayer « *les stériles lieux communs d'une presse qui a définitivement fait son temps* » et le rapport « *admirable* » de Villemain de la même année venait à propos mettre « *un terme à toute cette vaine rhétorique qui espadonne journellement contre l'Université.* » Pour le journaliste, « *les lettres grecques et latines, un moment menacées par d'ignorants et d'absurdes utopistes, reprennent plus de faveur que jamais dans l'opinion publique ; nos collèges se remplissent de l'élite des intelligences […] Nous assistons à une nouvelle Renaissance qui porte déjà des fruits comparables aux plus beaux qu'aient produits ces deux siècles magnifiquement laborieux, le seizième et le dix-septième. Mais, à côté de ce progrès des études littéraires [...] il était urgent de mettre, par une instruction spéciale, le manufacturier, l'agriculteur et le commerçant en état d'appliquer les découvertes dans les sciences au perfectionnement des arts utiles. Les écoles primaires supérieures répondent parfaitement à ce besoin généralement senti. »* [1007]

Ce témoignage est intéressant parce qu'il dénonce tous les fantasmes et les peurs qui entouraient alors l'enseignement secondaire, menacé de déclin, voire de disparition, pour une partie conséquente des élites françaises. La confusion des ordres primaire et secondaire dans les écoles primaires supérieures hantait effectivement les esprits. Cette dimension psychologique, historiquement marquée, fit obstacle à la sollicitude de l'administration scolaire dans le déploiement de ces écoles. Ainsi, une revue pédagogique demandait s'il y avait « *possibilité de lutte* » entre un collège dispensant pendant huit ans une formation générale et « *une école primaire supérieure dégagée de toute rétribution universitaire, et promettant en deux ans environ un cours d'études achevé, complet, après lequel l'élève n'aura plus qu'à s'occuper de son éducation professionnelle.* »[1008]

Malgré ces peurs latentes, la tendance était plutôt favorable au ministère Villemain au début des années 1840. Le nouvel engouement que fit naître l'ordonnance du ministre fut rapporté

[1006] « Des écoles primaires supérieures annexées aux collèges communaux », *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers*, 15 février 1843,
[1007] Joseph Ottavi , « Situation de l'instruction primaire en France », 28 novembre 1841, *in* Léon Gozlan, *L'urne. Recueil des travaux de J. Ottavi*, Paris, Paulin 1845
[1008] « Des écoles primaires supérieures annexées aux collèges communaux », *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers*, 15 février 1843

au nouvel et salutaire interventionnisme d'État réclamé plus haut par Léon Château. Pareillement, Henri Richelot, dans un article du *Journal des économistes*, estimait à son tour que la nouvelle législation marquait, pour ces écoles intermédiaires, « *une nouvelle phase de leur existence, celle de l'intention de l'Université, essayant de remédier à l'impuissance constatée des communes.* »[1009] Elle permettait selon lui un rehaussement des études pour les collèges communaux, plus en lien avec les besoins du siècle, et une économie de moyens pour les villes. Le *Journal des débats* prolongeait cette opinion en parlant d'un « *avantage non précieux, le puissant levier de la centralisation interviendra pour diriger et perfectionner le nouvel enseignement.* » Le journal estimait que l'ordonnance pourvoira enfin aux besoins industriels du pays : « *jusqu'à présent la France semblait condamnée à rester en arrière de quelques autres nations européennes sous le rapport de l'enseignement pratique. On eût pu croire que, fière d'exceller dans les lettres, elle renonçait à s'initier aux connaissances qui assurent la supériorité dans les arts utiles […] La lacune qu'offrait notre système public va être comblée.* »[1010]

Du côté de l'administration de l'école, le recteur de Caen se montra également positif, estimant que ces écoles « *sont tellement utiles, tellement indispensables que pour être lent et difficile leur triomphe n'en est pas moins assuré ; elles deviendront populaires indubitablement.* »[1011] Le *Manuel général* déclara enfin que par l'ordonnance autorisant les annexions le ministre avait « *découvert le seul moyen de donner vie à la loi de 1833, et de répandre enfin dans la classe presque moyenne cette instruction dont on sent le besoin partout ; suivant les autres, il aurait ruiné à tout jamais soit cette instruction qu'il paraît vouloir établir, soit les collèges communaux qu'il force de lui donner asile.* »[1012] Villemain avait ainsi « *renoncé aux utopies et aux indécisions de la loi du 28 juin 1833 ; il a été cherché l'instruction où elle était réellement, chez les professeurs des collèges et non ailleurs.* »[1013]

La proximité matérielle et idéologique avec le secondaire revendiquée dans les propos du ministre sembla se confirmer par la suite, presque naturellement. Un *Avis relatif à l'approbation des règlements d'études des Écoles supérieures* du 3 février 1843 considèrait que « *les Écoles primaires supérieures annexées font essentiellement partie des Collèges, et*

[1009] Henri Richelot, « De l'enseignement industriel », *Journal des économistes,* T. IV, 1843, p. 338
[1010] *Journal des débats*, 26 novembre 1841
[1011] « Rapport sur les Écoles primaires supérieures de l'Académie de Caen, 20 janvier 1842 », A.N.,/17/9782
[1012] « Des écoles primaires supérieures », *Manuel général*, avril 1843, pp. 152-153
[1013] *Ibid.*, p. 158

que tout doit y être réglé comme dans les Collèges, sauf pour les cas réservés d'une manière précises dans l'ordonnance du 21 novembre 1841. »[1014]

Cette prise de position n'étonne guère au regard de la grande enquête réalisée par le ministère auprès des recteurs en 1843, qui établissait que le nombre des écoles annexées était hégémonique, comme le confirme le tableau suivant:

RÉSULTATS DE L'ENQUETE DEMANDEE AUX RECTEURS PAR LE MINISTRE VATIMESNIL SUR L'ANNEXION DES EPS DANS LES COLLÈGES. ANNÉE 1843[1015]

ACADÉMIE	ÉCOLE ANNEXÉE	ÉCOLE DISTINCTE
AIX	3	5
AMIENS	9	0
ANGERS	12	4
BESANCON	6	10
BORDEAUX	?	?
BOURGES	2	2
CAEN	7	2
CAHORS	3	1
CLERMONT	8	2
CORSE	?	?
DIJON	3	1
DOUAI	8	3
GRENOBLE	4	9
LIMOGES	3	2
LYON	3	0
METZ	4	2
MONTPELLIER	?	?
NANCY	12	3
NICE	?	?
ORLÉANS	1	2
PARIS	?	?
PAU	0	1
POITIERS	3	2
RENNES	9	14
ROUEN	1	2
STRASBOURG	7	5
TOULOUSE	5	4
TOTAL	112	74

[1014] "Avis relatif à l'approbation des règlements d'études des Ecoles supérieures », 3 février 1843, Octave Gréard, *op. cit.*, T. III, pp. 484-485
[1015] A.N., F/17/9782

Néanmoins, la situation s'avérait totalement asymétrique selon les régions. Par exemple, le recteur de l'académie d'Amiens se félicitait d'avoir l'ensemble de ces collèges communaux qui hébergent une école primaire supérieure[1016], quand son collègue de Bourges, à l'inverse, se lamentait d'un paysage scolaire presque désert sur ce niveau de scolarisation : « *Les résultats obtenus dans le ressort académique ont été je dirais presque insignifiant, soit parce que les familles ne sentent point l'utilité de l'enseignement dont il s'agit, soit parce que les chefs d'école désirant avant tout augmenter le nombre de leurs élèves admettent chez eux des enfants qui ne possèdent encore aucune instruction et changent ainsi la nature de leur établissement*. » Le recteur invitait alors à « *donner vie à une institution qui jusqu'à présent a été mal comprise et n'a porté aucun fruit*. » [1017]

Malgré la confusion que pouvait faire naître l'annexion des EPS dans les collèges, à aucun moment la législation future franchit le pas décisif qui aurait rapproché définitivement les écoles primaires supérieures du secondaire. La limite infranchissable fut celle des personnels, dont les statuts régissant le primaire ne furent jamais assimilés à ceux des collèges. Aussi, les revenus des maîtres des écoles primaires annexées ne furent pas retenus pour la caisse de retraite des professeurs du secondaire.[1018] De la même façon, l'annexion suscita des interrogations sur la légitimité des inspecteurs primaires, qui finalement sera confortée par Salvandy dans une circulaire d'octobre 1845, dans laquelle il prend soin de rappeler que « *les Écoles primaires annexées sont celles que dirigent des maîtres pourvus du brevet de capacité, exigée par la loi du 28 juin 1833 ; elles relèvent, pour l'inspection, des autorités préposées à la surveillance de l'instruction primaire.* »[1019]

Tout autant que le rapprochement géographique des ordres scolaires, l'enseignement de certaines disciplines « descendantes » dans les écoles primaires supérieures contribua également à une confusion redoutée.

[1016] Recteur d'Amiens, 20 juillet 1843, « *Toutes les collèges communaux de mon ressort ont des écoles primaires annexées, et la plupart de ces écoles sont à la fois supérieures et élémentaires, c'est-à-dire qu'on y reçoit des élèves pour l'un ou l'autre degré d'instruction*. » A.N. F/17/9782

[1017] Rapport sur les Ecoles primaires supérieures du Recteur de Bourges, 26 mars 1842, A.N., F/17/9782

[1018] Avis relatif aux retraites des fonctionnaires des Ecoles primaires supérieures, 28 février 1845 : « Les traitements des fonctionnaires d'une École primaire supérieure ne sont pas de nature à être assujettis à la retenue pour la caisse de retraite des Collèges royaux et communaux », Octave Gréard, *op. cit*., T.III, p. 512

[1019] Circulaire du Ministre de l'Instruction publique relative à l'inspection des Ecoles primaires annexées à des établissements d'instruction secondaire, Octave Gréard, I. II, *op. cit*., p. 528

3.3 Des écoles primaires supérieures très diversement réglementées

Les écoles primaires supérieures reçurent de la loi Guizot une liste de matières obligatoires et la possibilité d'étendre, dans des limites étroites, ce socle par des disciplines réclamées par les besoins locaux de l'industrie et du commerce. Malgré ce cadre législatif, le manque d'uniformité des règlements entre les écoles fut rapidement constaté. Pour illustration, nous allons mettre en parallèle les règlements de deux d'entre elles autour des années 1840, la première, celle de Nantes, dont le statut d'école modèle fut unanimement reconnu à l'époque[1020], et une école plus « ordinaire », celle de Falaise dans le Calvados.

RÈGLEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE DE FALAISE (Calvados)[1021]			
Disciplines	**1ère année Horaire hebdomadaire**	**2ème année Horaire hebdomadaire**	**3ème année Horaire hebdomadaire**
Français	4	4	4
Arithmétique	3	3	3
Histoire	6	6	6
Géographie	2	2	2
Histoire naturelle	2	2	2
Dessin linéaire	3	3	3
Chant	2	2	2
Composition	2	2	2
Physique-chimie		2	2
Art		3	3
Géométrie		2	2
Instruction religieuse			2
Tenue de livres			3
Anglais			2

RÈGLEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE DE NANTES ANNÉE 1839-1840[1022]		
	8H00-10H30	Dessin et géométrie descriptive
	10h30-12h00	Mathématiques
LUNDI	13h30-15h00*	Géographie
	14h30-16h00*	Langue française
	15h00-16h00*	Histoire
	16h00-17h00	Anglais
	8H00-10h00	Musique
MARDI	10h00-12h00	Chimie
	13h30-15h00	Musique
	15h00-17h00	Chimie
MERCREDI		Comme le lundi. Dessin de machines pour les élèves de

[1020] « *L'école primaire supérieure de Nantes est sans conteste une des plus remarquables qui aient été établies en France* », note le *Manuel général*, même s'il lui reconnaît « *un enseignement trop exclusivement industriel* », avril 1841, p. 151. Henri Richelot, auteur de l'ouvrage *Des écoles primaires supérieures en France* (Paris, Firmin-Didot, 1840) y verra également l'exemple à suivre.

[1021] A.N., F/17/9782

[1022] A.N., F/17/9825

		3ème de 8h00 à 10h30
	8H00-10h00	Répétition de mathématiques pour les élèves de 2ème et 3ème année.
JEUDI	10h00-12h00	Répétition de chimie pour les élèves de 2ème et 3ème année.
	8h00-12h00	Epreuves
	14h00-17h00	Mathématiques
	8h00-12h00	Le même que le lundi
VENDREDI	13h30-15h00*	Musique
	15h00-16h00*	Chimie
	16h00-17h00	Morale religieuse
	8H00-10H00	Musique
	10h00-12h00	Chimie
SAMEDI	13h30-15h00*	Géographie
	14h30-16h00*	Langue française
	15h00-16h00*	Histoire
	16h00-17h00	Anglais

* horaires variables en fonction de l'année

La comparaison entre les deux programmes révèle des différences curriculaires sensibles : on y retrouve certes, dans chaque école, la langue française, les mathématiques, le dessin linéaire, l'histoire, la géographie et l'instruction religieuse, mais l'enseignement de l'anglais commence dès la première année à Nantes, alors qu'il ne débute qu'au cours de la troisième année à Falaise. La musique et des cours plus en lien avec la future orientation professionnelle y sont également dispensés, comme le dessin de machines (pour les élèves de 2ème et 3ème année), mais sans enseignement de la physique.[1023] L'absence de cette dernière matière n'empêche pas l'EPS de Nantes d'afficher un contenu plus scientifique, avec une prédominance de la chimie.

Si une assise disciplinaire semble s'être construite autour de contenus invariants, issus parfois de la filiation classique, elle était inévitablement complétée par d'autres contenus d'enseignement : la calligraphie, l'arpentage, des langues vivantes diversifiées (espagnol, allemand, italien), mais aussi, et dans une moindre mesure, la botanique, la météorologie, ou encore la zoologie. Très peu d'écoles primaires supérieures ont proposé l'enseignement du latin, et nous n'en avons d'ailleurs pas trouvé trace aux archives. Cependant, le témoignage de C. Despretz qui précisait qu'« *on a remarqué que les écoles primaires supérieures dans lesquelles on a voulu introduire l'enseignement du latin ont eu moins de succès que celles où l'on s'est conformé au vœu de la loi* » démontre que, visiblement, certaines, très peu sûrement, avaient opté pour ce choix.[1024]

[1023] A.N., F/17/9825
[1024] cité par Pompée, *op. cit.*, note 1 p. 222

Au vu de ces programmes, il ressort que les disciplines présentes dans les écoles primaires supérieures ont été très proches de celles enseignées dans les collèges en raison de leur ossature généraliste, volonté affirmée dès le début par le législateur de 1833. Les EPS n'ont donc jamais été des instituts spécialisés, comme les débouchés professionnels initialement annoncés le laissaient entendre. A la fois très proches du primaire, mais dispensant aussi des enseignements pour la plupart dispensés dans le secondaire bien que moins ambitieux, les écoles créées par Guizot pâtirent d'un manque de lisibilité auprès des familles : l'inspecteur primaire de Seine et Marne note que « *leur programme ne comprend pas la tenue des livres de commerce, ni les premières notions des sciences-physiques appliquées aux arts, ni les éléments de la mécanique, ni les principes généraux d'agriculture, aussi les écoles primaires supérieures ne devenaient pas un foyer d'attraction pour les classes qui sont destinées à la direction du travail industriel.* »[1025]

Cependant, les disparités ne portaient pas uniquement sur les contenus pédagogiques, les durées d'enseignement variaient nettement d'un endroit à l'autre. Le *Manuel général* s'étonne par exemple en 1841 que certaines écoles primaires supérieures ne proposent que deux années de cours, et invite fortement à établir une formation de quatre ans.[1026]

Une note destinée au Conseil royal, vraisemblablement rédigée au milieu des années 1840, rend compte des situations éparses qui règnent dans les écoles primaires supérieures annexées et de l'intention du ministère de remédier à cette hétérogénéité structurelle : « *de nombreuses différences se font remarquer dans les programmes, soit relativement aux objets mêmes des études, soit relativement au temps consacré à chaque enseignement.* » C'est pourquoi il apparaît désormais indispensable de faire disparaître cette diversité *« en soumettant à une règle fixe et uniforme toutes les écoles annexées à des collèges.* »[1027]

Malgré cette volonté, jamais aucun programme officiel et uniforme régissant les écoles primaires supérieures ne verra le jour. Nous en avons pourtant trouvé la trace aux archives nationales, sous la forme d'un document de travail, non daté, avec pour titre provisoire « *Des études* ». Ce document de quatre pages était dédié aux écoles annexées, preuve que

[1025] A.N., F/17/9825, « Lettre de l'inspecteur de l'inspection primaire de Seine et Marne au ministre », décembre 1838

[1026] « *Un certain nombre d'écoles primaires supérieures ont divisé leurs cours d'études en deux années. Cette division n'est pas seulement contraire au vœu formel de la loi, elle a l'inconvénient, bien plus grave encore à nos yeux, d'être essentiellement contraire aux besoins de l'enseignement ; et, en effet, l'expérience prouve […] que la division en trois années est insuffisante, et que le perfectionnement des études est intéressé à ce que la totalité des cours embrasse un espace de quatre ans.* », *Manuel général*, janvier 1841, p. 64

[1027] A.N., F/17/9783, note pour le Conseil royal sans date ni signature

l'appariement aux collèges était devenu la norme puisqu'il soutenait le seul règlement officiel ambitionnant de légiférer sur les EPS. Il dessinait un plan d'études qui visiblement devait trouver sa place au sein d'une législation scolaire existante dans la mesure où il débutait par la mention de l'« article 9 ». Nous n'avons pas pu identifier le texte auquel était censé se rattacher cet article, vraisemblablement parce qu'il référait à un projet d'écriture qui lui non plus n'a jamais abouti. Cependant, selon toute vraisemblance, ce plan d'études, composé entre 1843 et 1845, est l'œuvre d'Ambroise Rendu. Celui-ci en effet avait rédigé quelques années auparavant un règlement particulier, paru dans la seconde édition de son *Code universitaire* (1835), et dont le premier titre était précisément « *Des études* ». Le projet de règlementation alors présenté par Rendu anticipe de plusieurs années celui du milieu des années 1840. On retrouve par exemple, dans les deux documents, une similitude entre les matières à enseigner, et un partage des élèves en divisions (quatre en 1835) est détaillé de la même façon.

Projet de programme d'étude des écoles primaires annexées[1028]

Art.9 Les classes vaqueront le dimanche. Il y aura demi congé le jeudi. Les congés extraordinaires pour le élèves des écoles annexées seront les mêmes que pour les élèves du collège auquel l'école les a annexés.

Art. 10 L'enseignement donné dans les écoles annexes comprend conformément aux prescriptions de la loi du 28 juin 1833 :

1° L'instruction morale et religieuse

2° La lecture

3° L'écriture

4° La langue française

5° L'histoire

6° La géographie

7° L'arithmétique et le système métrique du poids

8° La géométrie élémentaire et l'arpentage

9° La tenue des livres

10° L'histoire naturelle

11° La physique élémentaire et des notions de chimie

12° Le dessin linéaire

13° La musique vocale

Cet enseignement sera divisé en 3 cours comprenant chacun une année.

Objet d'enseignement suivant pour la première année :

1° L'instruction morale et religieuse

[1028] A.N., F/17/9783

2° La lecture

3° L'histoire

4° La grammaire française, l'orthographe

5° L'histoire et la géographie (notions élémentaires d'histoire et géographie et préalablement d'histoire sainte)

6° Les éléments de l'arithmétique et le système métrique

7° Le dessin linéaire

8° La musique vocale

Pour la 2e année

1° L'instruction morale et religieuse

2° L'écriture

3° Des exercices de langue française

4° L'histoire et la géographie (notions élémentaires d'histoire et de géographie au Moyen-Âge, notions d'histoire et de géographie modernes)

6° Les éléments de l'histoire naturelle

7° Le dessin linéaire

8° La musique vocale

Pour la 3e année

1° L'instruction morale et religieuse

2° Exercices de langue française

3° L'histoire et la géographie de la France

4° La géométrie, des notions élémentaires d'algèbre, l'arpentage, des notions élémentaires de mécanique (on verra aussi le programme adopté pour les écoles normales primaires)

5° Les éléments de la physique et de la chimie (on verra aussi le programme adopté pour les écoles normales primaires)

6° La tenue des livres et des notions élémentaires de droit commercial

7° Le dessin linéaire

8° La musique vocale

A la suite, nous disposons sous forme de tableau les horaires hebdomadaires inscrits dans le document :

Matières	**1ère année**	**2ème année**	**3ème année**
Instruction morale et religieuse	2	2	2
Lecture	5		
Ecriture	5	3	
Histoire et géographie	4.30	4.30	3
Arithmétique et système métrique	4.30	4.30	
Grammaire française et orthographe	5		

Dessin linéaire	3	3	3
Musique vocale	2	2	2
Exercices de langue française		6	2
Histoire naturelle		3	
Géométrie éléments d'algèbre			4.30
Arpentage notions de mécanique			2
Eléments de physique et de chimie			4.30
Tenue des livres et notions élémentaires de droit commercial			2
Total horaires	31	28	25

Enfin, un dernier article, l'article 11, précise que « *Les leçons seront réparties de telle sorte qu'il y ait chaque jour de 5 à 6 heures de cours environ, et de 5 à 4 heures d'études.* »

Ce document est d'autant plus précieux qu'il condense parfaitement la pensée du ministère en termes de programme attendu des écoles primaires supérieures quelques dix ans après le vote de la loi Guizot. Il démontre que, si des évolutions structurelles liées à l'annexion de ces écoles dans les collèges ont été effectives depuis cette date, en revanche, aucun changement n'est intervenu concernant les contenus d'enseignement, qui rappellent strictement les intentions initiales du législateur, à savoir un ensemble de disciplines généralistes et éloignées de toute forme de spécialisation.

3.4 Un recrutement malthusien des professeurs

Parallèlement aux organisations très diversifiées des écoles primaires supérieures, une autre question, tout aussi épineuse, intéressait plus particulièrement le ministère, celle du recrutement des maîtres. Pour rappel, seul le brevet supérieur permettait d'enseigner dans les nouvelles écoles, alors qu'idéalement l'organisation pédagogique devait regrouper plusieurs maîtres et maîtres adjoints. Lorsque l'EPS était rattachée à un collège, voire à un lycée, tout membre titulaire de cet examen pouvait, sous l'autorité du principal ou du proviseur, dispenser des cours sans qu'il faille faire appel à un maître du primaire.

Les commissions d'examen pour le brevet supérieur firent preuve d'une exigence certaine, très variable cependant en fonction des territoires, ce qui rend difficile la quantification d'un taux moyen de réussite des candidats. D'une façon générale, il ressort que le nombre de postulants au brevet fut faible. Gilbert Nicolas mentionne des chiffres extrêmement bas pour l'académie de Rennes entre 1835 et 1849 : 3 normaliens sont reçus en 1835, 6 en 1836, 2 en 1839 et 1840, 4 en 1841 et 1 en 1849. Au total, sur les cinq départements bretons, l'historien

ne signale que 58 brevets du degré supérieur sur une vingtaine d'années, soit 6.2% des titulaires d'un brevet du primaire.[1029] En 1840, Louis Lamotte révélait que seuls 92 maîtres s'étaient présentés devant la commission d'examen du département de la Seine depuis la promulgation de la loi pour un total de 19 reçus, soit une moyenne de 15 candidats chaque année pour seulement deux à trois candidats admis. Ces chiffres sont à comparer avec ceux du brevet élémentaire pour la même commission : entre 1833 et 1839, 841 candidats avaient postulé et 240 avaient été reçus.[1030] Le taux de réussite était pour ce brevet autour de 28%, alors qu'il n'était que de 20% pour le brevet supérieur. Pire, deux ans plus tard, Lamotte précisait que la commission du département de la Seine n'avait plus délivré de brevets supérieurs depuis longtemps :

« *Il est remarqué que la commission d'examen de la Sorbonne ne prodigue pas les brevets du degré supérieur ; il y a longtemps qu'elle n'en a délivré. Elle pense avec raison que les aspirants à ce degré, pouvant être chargés de la direction d'un établissement considérable, doivent avoir des connaissances bien acquises, bien classées, doivent s'énoncer en bons termes et rendre leurs pensées avec aisance. Or, bien peu d'aspirants se présentent avec les qualités indispensables à un instituteur primaire pour l'enseignement supérieur : plusieurs d'entre eux font des fautes graves dans les dictées d'orthographe, d'autres ne peuvent résoudre les problèmes d'arithmétique et de géométrie appliquée ; d'autres enfin ignorent presque complètement l'arpentage, le dessin linéaire et la doctrine chrétienne.* » [1031]

Certaines académies ont pu être enclines à faire preuve d'une vraie exigence, à l'image de la commission du département de la Seine encore qui quelques années plus tard, lors de la session de mai 1847, refusa les 12 postulants au brevet supérieur[1032], ou comme celles de Toulouse et de Laon qui refusèrent respectivement leurs 3 et 8 postulants la même année. Dans la même session, à Beauvais et à Tours personne ne se présenta, Rouen admit 1 candidat sur les 5 présents, Amiens 5 sur 14, et Bar-le-Duc 5 sur 8.[1033] Dans la seconde session de l'année 1847, Auxerre reçut 2 postulants sur 4, Chartes 3 sur 4, Châlons 4 sur 9, Troyes 5 sur 11, Mâcon 7 sur 11 et Dijon 17 sur 17. En revanche, Versailles n'en admit aucun sur les 6

[1029] Gilbert Nicolas, *Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au 19e siècle*, Rennes, Éditions Apogée, 1993, p. 93
[1030] *Manuel général*, janvier 1840, p. 117
[1031] **«** Session de novembre 1842 de la commission d'examen de la Seine », *Manuel général*, décembre 1842, p. 319
[1032] « Commission d'instruction du département de la Seine, en mai 1847 », *Manuel général*, octobre 1847, p. 247. 8 ont échoué à l'épreuve de la dictée et de la composition de style ; 1 a échoué à l'épreuve du calcul écrit ; 3 ont échoué à l'épreuve du calcul oral.
[1033] *Manuel général*, novembre 1847

présents.[1034] L'année précédente, Colmar avait accepté 1 candidat sur 4 inscrits, Amiens 2 sur 8, Laon 1 sur 3, Montauban 2 sur 4.[1035] En 1848, Metz en reçoit 8 sur 9.[1036]

La recension de ces chiffres met en exergue la disparité des recrutements. Certains témoignages prouvent que la clémence était de mise dans certaines commissions[1037], et des irrégularités graves étaient parfois même constatées[1038], ce qui avait poussé Lamotte à proposer un règlement uniforme sur le territoire pour le recrutement des maîtres, comme nous l'avons vu. Mais rapporté au plan national, le constat est sans appel : fréquemment, aucun candidat ne se présente au brevet supérieur, et souvent également aucun n'est reçu. Le nombre des recrutements est certes en augmentation dans quelques départements, mais l'évolution dans d'autres n'est pas visible comparativement à la fin des années 1830, moment où le taux de candidats se maintenait à un taux très faible dans de nombreuses académies (en 1838, 1 candidat était admis à Montbrison (Loire), 1 sur 2 présents à Saint-Flour (Cantal) ou à Dax, mais aussi aucun ne fut reçu à Nancy ou à Tarbes par exemple).[1039]

Au-delà de l'absence de niveau requis des postulants, la difficulté de l'examen découragea moult candidats qui préférèrent opter pour le brevet élémentaire. Mais le recrutement malthusien trouvait une explication plus inattendue au sein des écoles normales d'instituteurs. En septembre 1847, Ambroise Rendu adressa au ministre les résultats de l'inspection menée dans ces instituts de formation au cours de l'année dans le cadre de la réforme des programmes. L'administrateur de l'école et ses collaborateurs constatèrent que dans plusieurs écoles normales, les élèves-maîtres, divisés en deux catégories, ne bénéficiaient, pour la grande majorité d'entre eux, que de l'enseignement des matières exigées pour le brevet du degré élémentaire, tandis que seul un petit nombre d'élèves-maîtres, plus instruits, profitait des disciplines du brevet supérieur. Par conséquent, la commission proposa au ministre

[1034] *Manuel général*, janvier 1848, pp. 15-16
[1035] 1ere session de 1846, *Manuel général*, août 1846
[1036] *Manuel général*, février 1848, p. 48
[1037] La commission de Lions-le-Saunier (Jura) écrit en 1842 qu'« *à l'exception du premier candidat que nous avons inscrit, les autres se sont montrés d'une faiblesse extrême. La commission d'examen leur a délivré le brevet en considération des services qu'ils ont déjà rendus comme instituteurs provisoires, et dans l'espérance qu'ils feront tous leurs efforts pour acquérir par des études sérieuses les connaissances qui constituent le bon instituteur.* » Parmi les reçus, trois le seront pour le brevet supérieur. *Manuel général*, août 1842, p. 121
[1038] « *Les commissions d'instruction primaire de la Creuse et de la Corrèze n'ayant pas bien saisi l'esprit de la décision du Conseil royal de l'instruction publique, en date du 23 août 1833, il en est résulté, dans la première session de 1842, des irrégularités graves qu'il est de notre devoir de ne pas laisser ignorer, autant dans l'intérêt et pour la dignité des commissions elles-mêmes, que dans l'intérêt de l'instruction publique primaire dont elles ont pour unique mission d'étendre les progrès, en se confirmant toutefois aux instructions qui leur sont données par l'autorité supérieure. » Manuel général*, septembre 1842, pp. 133-134
[1039] *Manuel général*, octobre1838

Salvandy de rendre l'enseignement normal commun à tous les élèves sans souffrir d'exception.[1040]

Pour mieux saisir les logiques à l'œuvre dans l'exécution de l'article 10 sur les écoles primaires supérieures de la loi Guizot, il importe désormais de les rapporter aux choix scolaires et politiques soutenus par les figures successives qui ont animé le Conseil royal de l'Instruction depuis le milieu des années 1830 jusqu'à la loi Falloux. Parmi celles-ci s'imposeront « *MM. Cousin et Saint-Marc Girardin, les parrains des écoles primaires supérieures instituées par la loi de 1833* »[1041], mais aussi Ambroise Rendu. Or, s'il est un fait acquis, c'est que, s'ils ne portèrent pas le même regard sur ces écoles, spécialement dans leur relation avec l'ordre secondaire, ils leur attribuèrent une fonction identique de préservation des Humanités classiques.

Chapitre 4 : Une voie parallèle au sein du Conseil Royal de l'Instruction publique : entre oppositions d'idées et inimitiés

4.1 Ambroise Rendu : un combat industriel mené de longue date

Comme mentionné dans l'introduction de ce chapitre, la volonté de rattacher l'enseignement intermédiaire à l'ordre primaire, fortement affirmée par Guizot et Cousin surtout, n'a pas été partagée, en amont et en aval de 1833, par l'ensemble du Conseil Royal de l'Instruction en place. Parmi ses membres, on en retrouve deux tout particulièrement, qui « eurent la main » sur la destinée de l'organisation scolaire au sein du ministère à partir des années 1836-1837 et jusqu'au milieu des années 1840, Ambroise Rendu, en tant que conseiller exerçant les fonctions de chancelier, et Saint-Marc Girardin, en qualité de conseiller exerçant les fonctions de secrétaire. Tout en ambitionnant de maintenir et même de conforter l'existence des écoles primaires supérieures, les deux hommes se rejoignaient sur la nécessité d'apparier le véritable enseignement intermédiaire aux établissements du secondaire, et d'orienter les écoles primaires vers une dimension plus professionnelle. Leur activité dans ce domaine sera annonciatrice de l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy, comme le démontrera le texte sur l'enseignement spécial cosigné par Rendu dès l'année 1847.

Ambroise Rendu, précisément, se montra très tôt sceptique sur la réussite des écoles primaires supérieures, leur préférant de longue date des établissements à vocation industrielle et

[1040] « Rapport adressé au ministre par M. Rendu, au nom de la commission chargée de la révision du programme (dans les écoles normales) », *Manuel général*, septembre 1847, pp. 233-234
[1041] Ph. Pompée, *op. cit.*, p. 264

commerciale capables de répondre véritablement aux nouveaux besoins de la société. L'administrateur de l'école n'hésitait pas à mettre en doute, de manière très explicite, leur succès dès 1835 dans son *Code universitaire* : « *il ne paraît pas que l'enseignement des écoles primaires supérieures, qui doivent, après tout, rester écoles primaires, puisse répondre complètement aux vœux et aux besoins de la société sous le rapport des grands intérêts du commerce et de l'industrie. Des établissements à part et susceptibles de tous les développemens de l'instruction secondaire nous semblent indispensables, et c'est à quoi pourvoira sans doute la loi générale sur l'instruction publique.* »[1042]

Celui auquel on a attribué le premier rôle dans la réalisation concrète de la loi de 1833 souhaitait en fait, de longue date et comme son collègue Saint-Marc Girardin, créer une instruction intermédiaire rattachée à l'enseignement secondaire :

« *Nous avons depuis longtemps exprimé le vœu d'une instruction secondaire qui satisfît aux besoins spéciaux d'une portion nombreuse de jeunes gens auxquels l'instruction primaire ne saurait suffire [….] Indépendamment des écoles primaires qui donnent le premier degré d'instruction nécessaires à tous les hommes, des collèges ou des facultés où l'on reçoit une instruction beaucoup plus étendue et plus élevée, il y aurait, dans chacune des académies de l'Université royale, des écoles secondaires destinées à donner le genre d'instruction que réclament particulièrement les classes industrielles et manufacturières.* »[1043]

Ambroise Rendu aspirait donc à pourvoir le système éducatif d'écoles à caractère industriel parallèlement aux écoles primaires supérieures. Son fils, Eugène, dans l'ouvrage aux tonalités hagiographiques qu'il lui a consacré, révèle ainsi que le premier dessein de l'administrateur scolaire fut « *la création d'un système d'enseignement répondant aux besoins des classes vouées à l'industrie.* »[1044]

Ce témoignage est conforté par les dires mêmes d'Ambroise Rendu puisqu'il avançait que « *l'Université s'est efforcée depuis long-temps d'encourager et de multiplier ces écoles industrielles qui doivent influer puissamment sur la prospérité du pays. La loi du 28 juin 1833 favorisera beaucoup les établissemens de ce genre, par la propagation des connaissances*

[1042] Amboise Rendu, *Code universitaire ou lois, statuts et règlemens de l'université royale de France,* 2ème édition, Paris, Hachette, 1835, note p. 632
[1043] *Ibid*., note 2 p. 230
[1044] Eugène Rendu, *M. Rendu et l'Université de France*, Paris, 1861, p. 115

générales que répandront les écoles primaires, et surtout les écoles primaires supérieures. »[1045]

Au regard de ce témoignage, on voit que le conseiller ne percevait dans les nouvelles écoles primaires supérieures qu'une partie de la réponse aux enjeux économiques et industriels du pays. Sa conviction sur ce point était si forte qu'il envisagea en 1838, toujours avec son collègue Saint-Marc Girardin, de créer véritablement un enseignement primaire industriel. Non pas un nouveau primaire supérieur, mais bien un primaire industriel ! En effet, une *Circulaire du ministre Salvandy adressée aux recteurs relative à l'organisation d'un enseignement industriel pour l'instruction primaire* (28 décembre 1838), co-rédigée par les deux hommes, évoque ces besoins en matière d'« *instruction dite usuelle, commerciale, professionnelle.* » Puisqu' « *ouvrir des écoles spécialisées à la charge de l'État serait beaucoup trop onéreux, il y a donc lieu de chercher une autre voie pour arriver au même but.* »[1046] La circulaire cible alors l'autorisation qu'offre la loi sur l'instruction primaire de recevoir tous les développements qui seront jugés nécessaires selon les besoins et les ressources des localités :

« *Cette disposition contient le germe de toutes les améliorations. L'enseignement professionnel peut s'adjoindre, dans quelques localités, à l'instruction primaire proprement dite ; il peut aussi en être la suite et le complément. Rien n'empêche que certaines écoles primaires élémentaires n'offrent à la jeunesse le premier degré de cet enseignement spécial, et que les écoles primaires supérieures n'en présentent au besoin le second degré. Dans les communes où cette modification serait adoptée, il serait utile d'organiser un bon système d'apprentissage facile à combiner avec la fréquentation des écoles. Les enfants continueraient à recevoir d'abord l'instruction élémentaire, dont la loi a voulu doter tous les Français : ils acquerraient en même temps un certain nombre de connaissances utiles dans toutes les professions manuelles, et dont ils feraient chaque jour l'application immédiate dans les ateliers où ils seraient employés pendant une partie de la journée. Viendraient ensuite dans les écoles primaires supérieures les développements d'instruction industrielle et*

[1045] Ambroise Rendu, *Code universitaire ou lois, statuts et règlemens de l'Université royale de France*, 2ème édition, Paris, 1835, note 2 p. 1

[1046] Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique, Octave Gréard, *op. cit.*,, T.II, Années 1831-1839, Paris, Delalain, 1868, pp. 704-705

commerciale qui peuvent former pour le commerce des commis intelligents et d'habiles chefs d'atelier pour l'industrie. »[1047]

La circulaire envisageait à cet effet une certaine évolution des matières « facultatives » au sein des écoles élémentaires et supérieures. Les premières auraient ainsi constitué le premier degré d'un enseignement spécial, les secondes le second degré. La conversion des écoles primaires supérieures en écoles professionnelles était en tout cas clairement souhaitée :

« *les écoles primaires élémentaires pourront comprendre, outre les matières déterminées par la loi : Des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, et à notamment l'agriculture et à l'industrie ; Les éléments de géométrie et ses applications usuelles ; Le dessin linéaire, avec ses diverses applications ; L'arpentage ; Enfin, l'enseignement dans les écoles primaires supérieures, tel qu'il est défini par la loi, pourra recevoir les développements suivants : La géométrie descriptive et pratique ; Le dessin appliqué à toutes les professions ; La perspective ; Les éléments de mécanique ; Le lever de plans ; La coupe des pierres et des charpentes ; Les devis ; La direction théorique des travaux ; Les éléments de chimie appliquée à l'industrie ; La tenue des livres en partie double ; Le cours des changes ; L'économie rurale et domestique.* »[1048]

En conclusion, le ministre insistait auprès des recteurs pour que ceux-ci s'occupent « *avec persévérance de l'organisation de l'enseignement industriel.* » Les bénéfices dépasseraient d'ailleurs le simple stade scolaire, ils seraient aussi, et peut-être surtout, moraux, car « *l'enseignement professionnel établi dans un grand nombre de communes serait un nouveau moyen de perfectionnement moral qui ne doit pas être négligé. […] C'est ainsi qu'en donnant aux populations l'instruction proportionnée à leurs besoins on parviendra à leur en faire généralement comprendre l'utilité, et qu'on verra cesser cette affligeante et trop fréquente disposition de familles qui repoussent comme un fléau pour leurs enfants les bienfaits que la civilisation moderne leur apporte.* »[1049]

Ce nouveau texte législatif ne sera suivi d'aucun effet. Quelque trente années plus tard, Victor Duruy consignera dans son *Rapport à l'Empereur* de l'année 1868 que « *ces idées, exposées dans une circulaire de M. de Salvandy, n'eurent pas de suite. Le mouvement naturel des choses continua à adjoindre l'enseignement spécial à l'instruction secondaire, et des*

[1047] *Ibid.*, p. 705
[1048] *Ibid*, p. 706
[1049] *Ibid*, p. 706

créations successives de cours industriels développèrent de plus en plus cet enseignement avant qu'on songeât à l'organiser. »[1050]

4.2 Saint-Marc Girardin, une autre vision des Écoles Primaires Supérieures

Ambroise Rendu trouvait au sein du Conseil royal de l'Instruction publique un allié de poids en la personne de Saint-Marc Girardin. Celui-ci, qui aura rapidement en charge, au sein du Conseil Royal de l'Instruction publique, le dossier des écoles primaires supérieures dès son entrée en 1836, réclamait lui aussi depuis longtemps un enseignement intermédiaire construit sur des enseignements à vocation économique et industrielle.

Professeur de poésie française à la Sorbonne, député, conseiller d'État et collaborateur du *Journal des débats*, Saint-Marc Girardin signa en mai 1834 sous couvert d'anonymat un article dans le *Journal général de l'Instruction primaire* intitulé « « Nécessité d'annexer aux collèges communaux les écoles primaires supérieures », par un membre de l'Université ». Le titre du texte, la singularité du thème et le positionnement revendiqué de longue date sur ce sujet permettent de lui en attribuer la paternité.

Dans cet article, l'universitaire s'inquiétait du devenir des collèges communaux et, plus précisément de leur disparition programmée suite à la récente création des écoles primaires supérieures : « *il faut exposer nettement notre pensée, « y a-t-il pour les collèges en général et surtout pour les collèges communaux convenance à laisser l'enseignement primaire supérieur aux instituteurs spéciaux, ou doivent-ils, sous peine de se voir détruits par des écoles dont ils ne pourront soutenir la concurrence, s'emparer de cet enseignement ?* » »[1051]

Selon lui, il ne faisait aucun doute que la présence conjointe de ces deux établissements dans une même ville, collège communal et EPS, était vouée à faire disparaître le premier. Soutenant une rhétorique alors largement usitée, Girardin écrivait : « *Si donc vous mettez en présence, d'un côté un collège avec toutes ses rétributions, avec cette grande et immense charpente d'études classiques qui demanderont toujours huit ans au moins à un jeune homme pour qu'il puisse en tirer parti ; de l'autre une école primaire supérieure dégagée de toute rétribution universitaire, et promettant en deux ans un cours d'études achevé, complet, après lequel l'élève n'aura plus à s'occuper que de son éducation professionnelle, et touchera par conséquent à l'état qui doit l'occuper toute sa vie ; y a-t-il seulement possibilité de lutte, et la*

[1050] Victor Duruy, « Rapport à l'Empereur », *Statistiques de l'enseignement secondaire en 1865*, Paris, Imprimerie impériale, 1868, p. lxv
[1051] *Journal général de l'Instruction primaire*, dimanche 25 mai 1834

création d'une école primaire supérieure à côté et en dehors d'un collège communal n'est-elle pas en réalité l'arrêt de mort de celui-ci ? »[1052]

Pour cette chronique d'une mort annoncée, Saint-Marc Girardin s'appuyait sur le constat d'une « secondarisation » des enseignements du primaire, entraînant une confusion dangereuse dans les esprits des familles :

« *les objets d'étude, loin d'être tout différents comme on le suppose, sont au contraire essentiellement les mêmes, sauf l'exception du grec et du latin : en effet langue française, histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, toutes ces sciences sont aujourd'hui du domaine de l'enseignement primaire, non pas seulement dans leurs éléments, comme la loi semble l'indiquer, mais dans leurs développements les plus étendus, si l'on s'en rapporte à l'interprétation de quelques commissions d'examen. Il reste donc aux collèges, pour se défendre contre cet envahissement général de leurs études, le grec et le latin.* »

Pour l'universitaire, il ne faisait aucun doute que la solution consistait à intégrer directement les écoles primaires supérieures dans les collèges, c'est-à-dire à les rattacher à l'ordre secondaire, afin d'assurer la sauvegarde de ce dernier :

« *il n'y a pas à balancer, pour peu que l'université tienne à conserver ses collèges, elle fera bien d'inviter tous les principaux, dans les villes sujettes à la loi, à créer dans leur établissement et sous leur direction l'école primaire supérieure qui doit devenir communale, soit en s'attachant un instituteur breveté, soit en prenant eux-mêmes ce titre et ce brevet ; ce dernier mode serait même le seul convenable ; car il n'aurait pas, comme le premier, l'inconvénient d'élever dans le collège un pouvoir et des fonctions tout à fait indépendants du principal et de l'université, et il aurait cet avantage immense, que le principal, ne pouvant se charger probablement de cette classe, serait obligé de la confier à plusieurs de ses collègues choisis par lui selon leur spécialité et sous l'approbation du recteur, et qu'on pourrait ainsi porter au plus haut degré de perfection un enseignement remise entre les mains de gens de métier et travaillant chacun dans sa partie.* »

Son combat, comme nous allons le voir, allait se prolonger tout au long des années qui suivront. Envoyé, comme on l'a déjà dit, par Guizot dans le Sud de l'Allemagne en 1833 afin d'y observer les établissements d'instruction intermédiaire, Saint-Marc Girardin réitéra ses

[1052] *Ibid*, p. 310

propos dans le livre issu de ses observations, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* :

« *Dans beaucoup d'endroit on répugne à l'idée d'avoir une école primaire supérieure ; ayons donc dans les collèges communaux l'enseignement des écoles primaires supérieures, enseignement excellent en lui-même, celui qui convient le mieux au plus grand nombre des enfants, et que son titre seul discrédite aux yeux de la vanité ; mais continuons d'appeler ces établissements du nom de collèges. La conversion graduelle des collèges communaux incomplets en écoles primaires supérieures est une des œuvres auxquelles il faut s'attacher.* »[1053]

On ne peut sous-estimer ici le témoignage de celui qui, depuis son entrée au Conseil royal de l'Instruction en 1836, a apporté une contribution essentielle au développement de l'enseignement intermédiaire, davantage même que Victor Cousin : « *Personne, en France, ne s'est plus occupé de l'instruction intermédiaire que M. Saint-Marc de Girardin, et personne n'a plus d'autorité pour en parler […] C'est à lui surtout qu'on est redevable des progrès que cette question a faits depuis douze ans* », souligne en 1847 la *Nouvelle revue encyclopédique*. L'article, consacré à son dernier ouvrage *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire*, confirme que sur cette question au moins l'influence de Girardin fut prépondérante lors de son passage au ministère : « *les travaux de M. Saint-Marc de Girardin sur cette matière ont porté leurs fruits. Son livre sur l'instruction dans le midi de l'Allemagne [….] a servi de guide dans les tentatives du même genre qui ont été faites en France ; et l'auteur lui-même, à l'époque où il prenait à l'administration de l'Université une part plus active et plus efficace qu'aujourd'hui, n'a eu qu'à suivre la route que ses écrits avaient tracée.* »[1054]

Ce qu'il importe de bien comprendre, ce sont les véritables ambitions de Saint-Marc Girardin. Certes, il a beaucoup travaillé à la valorisation des écoles primaires supérieures, mais celles-ci n'étaient qu'une condition pour aboutir à son projet principal, la défense de l'enseignement secondaire classique. L'intéressé lui-même l'écrit textuellement dans la préface de son livre précédemment cité de 1847 : « *Quant à moi, je n'avais qu'un [avantage], celui d'être un défenseur impartial de la cause que je soutiens, puisque les études et les occupations de toute*

[1053] Saint-Marc Girardin, *op. cit.*, p. 360
[1054] *Nouvelle revue encyclopédique*, T. IV, mai-juin-juillet-août 1847, Paris, Firmin-Didot Frères, 1874, pp. 531-532

ma vie se rattachent à l'éducation classique. »[1055] Il employa des mots semblables lors des travaux de la commission extraparlementaire de 1849, déclarant qu'il regardait les écoles professionnelles comme un des besoins les plus incontestables du temps. Mais là encore, cette défense ne prenait sens qu'à l'aune de l'instruction secondaire : *« Si je défends les études classiques, c'est afin qu'il y ait moins de demi-savants, et plus de bons savants. On m'a accusé de vouloir aristocratiser les études classiques, parce que j'ai émis le vœu de ne les voir aborder que par ceux qui ont assez d'étoffe pour y prétendre. Non certes, je ne veux refuser l'instruction à personne ; mais je crois qu'un grand nombre d'élèves de l'instruction secondaire seraient mieux placés dans les écoles professionnelles.* »[1056]

On retrouve donc chez Saint-Marc Girardin la même préoccupation que chez les administrateurs de l'école, celle qui consiste à délimiter très précisément l'enseignement secondaire. Plus qu'une simple délimitation, on pourrait reprendre l'expression qu'Edmond Goblot emploiera au début du XX^{ème} siècle, celle de barrière,[1057] pour rendre compte de la même intention des élites françaises de circonscrire l'accès au secondaire dans les années 1830 et 1840. Car pour Saint-Marc Girardin, rappelons-le, la véritable difficulté « *n'est pas qu'on enseigne trop de latin, mais c'est qu'on enseigne le latin à trop de jeunes gens.* » D'où l'urgence « *d'ouvrir à côté des écoles littéraires des écoles d'un autre genre, afin que les jeunes gens qui n'ont pas besoin de latin puissent y entrer, pour étudier les sciences nécessaires à leur profession future, et débarrassent en même temps les écoles littéraires d'une queue d'élèves incapables ou dégoûtés.* »[1058]

On le voit, Saint-Marc Girardin et Ambroise Rendu furent les deux figures de proue de l'instruction intermédiaire au sein du ministère de l'Instruction publique à partir du milieu des années 1830. Sous leur impulsion, des écarts décisionnels importants par rapport à l'enseignement primaire supérieur de la loi Guizot furent décidés (implanter les EPS dans les collèges) ou entrevus (créer un enseignement primaire industriel). Leur dessein ne dérogeait pourtant pas de la volonté collectivement partagée de limiter l'accès à l'enseignement dit classique. Sur ce point, Saint-Marc Girardin et Rendu rejoindront Cousin dans son combat

[1055] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire*, Paris, Jules Delalain, 1847, préface, p. V
[1056] Saint-Marc Girardin, Séance du 3 mars 1849, *in* Georges Chenesseau, *La commission extraparlementaire de 1849*, *op. cit.*, p. 183
[1057] Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, Paris, C. Hérissey, 1925
[1058] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne, op. cit*, pp. 381-382

contre les collèges communaux. Mais ce point d'ancrage ne suffira pas à éteindre les inimitiés et les désaccords au sein du Conseil royal…

4.3 Un point d'entente : la réforme des collèges municipaux

Saint-Marc Girardin eut une occasion inédite de faire état de sa pensée sur l'enseignement intermédiaire au moment du grand débat sur l'instruction secondaire de l'année 1836, pour lequel, rappelons-nous, il fut nommé rapporteur de la commission chargée d'examiner le projet. Dans son rapport, il clamait que « l*'uniformité, voilà le défaut capital de notre système d'instruction* » et en appelait à « *varier les études et les approprier aux diverses professions de la société*. »[1059] A cet égard, le mérite des écoles primaires supérieures est qu'elles « *ont commencé à déranger l'uniformité de notre système d'instruction.* »[1060] La diversification des cursus sauvera les lettres classiques, qui doivent rester dominantes dans les collèges, car jusque-là « *elles étaient enseignées à tout le monde et partout. Cette extension irréfléchie les affaiblissait.*»

Outre l'instauration de la liberté d'enseignement dans le secondaire, grand combat du projet, le texte plaidait aussi et avec la même intensité pour la réalisation d'une instruction intermédiaire que le rapporteur définissait de façon assez large : « *il est de la nature des établissements d'instruction intermédiaire de n'avoir aucun caractère général et uniforme »* afin de *« répondre aux besoins des professions diverses et de remédier aux lacunes de l'instruction classique qui était trop exclusive.* » « *L'instruction intermédiaire, encore une fois, ne peut avoir de type absolu* », insiste-t-il plus loin dans l'exposé des motifs, ce qui aboutit parfois à accepter l'idée que les langues anciennes puissent en faire partie : l'« *enseignement mêlé de l'étude des langues anciennes, et des sciences usuelles, appartient à l'instruction intermédiaire. C'est une des formes variées, mais ce n'est pas le type et le modèle absolu.* »[1061]

Évidemment, dans l'esprit du projet de loi, cet enseignement des humanités est circoncis, et c'est d'ailleurs là l'une de ses aspirations principales. Le texte prévoit à cet effet deux types de collèges communaux, comme précisé plus haut: «*1° ceux qui offrent une instruction secondaire complète et analogue à celle des collèges royaux ; 2° ceux qui n'offrent qu'un*

[1059] " Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction secondaire », 1er Juin 1836, in *Procès-verbaux des séances de la Chambre des Députés*, session de 1836, T. VII, Paris, A. Henry, 1836, p. 212
[1060] *Ibid*., p. 213
[1061] *Ibid.*, pp. 286 et 288

degré inférieur de l'instruction secondaire. » C'est justement ces-derniers qui étaient visés par la réforme. Le dessein avoué par le gouvernement était de limiter l'enseignement des humanités aux classes de grammaire, soit jusqu'à 14 ou 15 ans.

La nouvelle répartition des collèges communaux en deux niveaux d'enseignement ouvrait en tout cas une brèche dans la loi du 11 floréal an X (12 mai 1802), à l'origine des premiers lycées et collèges secondaires communaux. Le projet de 1836 prévoyait en effet une segmentation supplémentaire de ces établissements communaux lesquels, pour mémoire, s'ils ne percevaient aucune subvention de l'État, contrairement aux lycées, demeuraient toutefois sous encadrement ministériel sur la partie programme et recrutement. La dernière distinction opérée par le ministère s'expliquait par un souci de mieux définir leur statut respectif, à un moment où leur disparité de fonctionnement, de contenu et d'ambitions, apparaissait comme un frein dans la volonté d'affirmation d'un État éducateur.

La consolidation d'un réseau d'établissements édifié sur des entités de scolarisation distinctes dans leurs finalités (collèges royaux et communaux de plein exercice d'un côté qui préparaient au baccalauréat ès-lettres, collèges communaux inférieurs et EPS de l'autre) révèle ainsi les efforts d'harmonisation de l'offre éducative déployés par l'État, sans que de nouveaux moyens financiers soient pour autant dégagés. Le gouvernement de Juillet se lance dans l'édification d'un espace scolaire national : dans la perspective d'une concurrence régénérée par la prochaine liberté d'enseignement dans le secondaire, la tendance était à l'accroissement du monopole étatique, fondé sur une plus grande lisibilité des établissements. Dans ce mouvement, les collèges royaux, gages d'une instruction de qualité, étaient logiquement forcés de se multiplier et d'offrir un nouveau maillage territorial. C'est donc un projet d'éducation nationale qui est ici explicitement soutenu, dans lequel se dessine une géographie scolaire hiérarchisée.

Ce projet prolonge le mouvement de rationalisation de la carte éducative amorcé à la suite de l'expulsion des 1250 membres de la Compagnie de Jésus qui encadraient les collèges. Dominique Julia rappelle en effet que le pouvoir royal mit alors en place une réforme générale de ces établissements dans le but de supprimer les plus obscurs ou indigents et d'uniformiser les structures administratives sur l'ensemble du pays. Pour autant, l'historien explique que « *la résistance du cursus traditionnel* » exprimée depuis les premiers plans d'éducation nés sous la Révolution « *a entraîné cette multiplicité d'enseignements parallèles : la forme collège n'a pas su s'adapter à des attentes éducatives nouvelles.* » « *Il est symptomatique en*

tout cas, poursuit-il, *que la création essentielle de la Révolution française en matière d'éducation, les écoles centrales, ait fait table rase des anciens collèges pour mettre en place un programme de type encyclopédique.* » L'introduction des sciences dans l'enseignement, dès lors associée à une expérience révolutionnaire, suffira à rendre encore plus rigide la défense de la latinité. [1062]

Le projet d'instruction secondaire de 1836 se faisait donc le révélateur de la crainte vivement ressentie par les élites françaises de voir l'enseignement classique fléchir sous la pression sociale louant les mérites d'une instruction plus pratique et moderne. Le rapporteur du projet de loi annonçait que « *selon nous, dans cette lutte, ce seront les langues anciennes qui seront presque toujours vaincues […] Étêter l'enseignement classique, c'est lui ôter la vie, et nous croyons que l'enseignement usuel prendra le dessus dans la plupart des collèges communaux de second ordre, qui part la force des choses se trouveront convertis en écoles primaires supérieures.* »[1063]

Le geste réformateur ne devait donc pas prétendre à une refonte générale du système secondaire, mais à un ajustement dans certains collèges communaux. « *C'est pour la foule que nous voulons en ce moment abaisser l'instruction. Nous sentons que tout le monde ne peut atteindre au niveau des études de nos collèges royaux et nous abaissons ce niveau dans les petits collèges communaux afin de le mettre à la portée du plus grand nombre.* »[1064]

Le positionnement de Saint-Marc Girardin sur les collèges qualifiés d' « incomplets » était partagé par de nombreux administrateurs de l'école. Il trouvera un prolongement dans deux ordonnances de Salvandy du début de l'année 1839, dans lesquelles les écoles primaires supérieures seront appelées à remplacer les collèges communaux de deuxième classe, dans lesquels « *l'instruction secondaire n'a point de chances de s'établir.* »[1065]

A dire vrai, ces établissements étaient la source de vives inquiétudes depuis plusieurs années. Ne dispensant pas réellement un enseignement à base classique puisque la plupart ne comptait que quelques classes latines, rencontrant de graves difficultés de recrutement, les collèges communaux « incomplets » « *ne peuvent compter comme des établissements d'instruction secondaire* » car « *ils ne peuvent préparer au baccalauréat ès-lettres ou ès-sciences, lequel*

[1062] Dominique Julia, « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du 18ème siècle », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 17-18, juin 1989
[1063] *Ibid.,* p. 292
[1064] *Ibid.*, p. 290
[1065] Instruction relative à l'exécution de l'ordonnance du 29 janvier 1839 concernant le régime des collèges communaux, 6 mars 1839

est la fin et la mesure de l'instruction secondaire » regrettait Victor Cousin.[1066] « *Le mal que font ces tristes écoles est incalculable* », surenchérit-il au milieu de la décennie. Elles « *attirent, par l'appât du bon marché, une foule d'enfants qui n'y conviennent point, et elles enlèvent aux collèges de plein exercice des sujets qui y eussent réussi, et qui, faute de culture convenable, n'arrivent pas à leur développement. L'instruction secondaire n'est désirable qu'autant qu'elle est bonne.* »

C'est véritablement un sentiment d'indignité des enseignements secondaires qui prédomine dans les propos de Victor Cousin : « *C'est un triste personnel pour mettre en œuvre un programme un peu raisonnable d'instruction secondaire* », tance-t-il à propos de ces collèges « incomplets ». En revanche, « *c'est là un personnel suffisant pour une école primaire d'un ordre même assez élevé ; de sorte que nous pouvons avoir en assez peu de temps, au lieu de mauvais collèges, de bonnes écoles primaires supérieures.* »[1067]

La mesure à prendre de toute urgence était, d'après lui, de « *leur ôter le nom respecté des collèges, et les rendre à leur origine : c'était des pensions libres ; qu'ils redeviennent des pensions* » avant de nuancer : « *ou plutôt efforçons-nous de les transformer en écoles primaires supérieures.* »[1068]

Devant cette situation critique, qui toujours selon Cousin concernerait environ 220 collèges communaux sur un total de 320, Guizot en avait appelé dès 1834 à la mobilisation générale pour ces « *établissemens qui n'ont jamais pris part jusqu'à ce jour aux libéralités de l'administration centrale, et dont l'existence précaire a cependant besoin d'être vivifiée par l'action du gouvernement.* » Aussi, lors de la préparation du budget de l'année 1835 réclamait-il « *un crédit de 150.000 francs destiné à former un fonds commun de secours et d'encouragement en faveur des collèges communaux* ». « *Le temps est venu*, concluait-il, *de faire participer les collèges communaux au mouvement général imprimé à l'instruction public, d'y rendre l'enseignement à la fois plus varié et solide, et de les faire entrer, concurremment, avec les collèges royaux, dans une voie sûre et constante de progrès.* »[1069]

Si un accord général régnait sur le sort à réserver à ces établissements, Victor Cousin avait refroidi, dès son arrivée au poste de ministre de l'Instruction publique en mars 1840, les

[1066] Victor Cousin, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse*, 2ème édition, Paris, Levrault, 1837, p. 167
[1067] *Ibid.*, p. 169
[1068] *Ibid.*
[1069] « Budget du ministère de l'instruction publique. Suite du Rapport au Roi », *Journal général de l'instruction publique***,** dimanche 19 janvier 1834

velléités de ses deux collaborateurs Rendu et Girardin quant à l'annexion des écoles primaires supérieures dans les collèges communaux. Malgré les évolutions que d'aucuns considéraient comme naturelles, il continua de s'opposer farouchement à tout mélange entre le primaire et le secondaire.

4.4 Victor Cousin, gardien du temple secondaire

Un peu plus d'un an avant la parution de l'ordonnance de Villemain du 23 novembre 1841, Cousin estimait que l'annexion ne pouvait être qu'une solution temporaire, et qu'à terme il faudrait catégoriquement séparer les écoles primaires supérieures des collèges. Grand défenseur de l'instruction secondaire classique, Victor Cousin ne dépasse pas une position de tolérance quand il s'agit de rattacher les écoles primaires supérieures aux collèges communaux. Dans une lettre au recteur de l'académie de Caen, celui qui était alors ministre de l'Instruction publique reconnaissait certes que « *l'expérience vous a démontré que ces écoles n'ont pu se soutenir que lorsqu'elles ont été annexées à des collèges* » et qu'il ne pouvait « *méconnaître les avantages que présente un semblable état de choses* », essentiellement économiques, mais il ne pouvait se satisfaire de cette adjonction. « *En effet, ces écoles ont une destination toute spéciale ; elles n'ont ou plutôt elles ne doivent avoir avec les collèges aucune relation nécessaire […] Je pense donc, monsieur le recteur, que partout où, pour commencer, on pourra annexer à peu de frais une école primaire supérieure à un collège, on pourra le faire utilement, mais qu'il faudra tôt ou tard chercher les moyens de la placer dans un bâtiment spécial où elle puisse se développer en toute liberté. Il y a lieu d'espérer que, dans un certain nombre de ville, les écoles primaires supérieures finiront par absorber les petits collèges qui végètent sans rendre de véritables services, et qu'elles pourront alors recevoir une plus forte organisation.* » [1070]

Le philosophe recommandait de conserver le caractère général des EPS tout en créant des annexes professionnelles, industrielles et commerciales, afin de les séparer plus strictement encore de l'école élémentaire mais surtout des collèges. Contrairement à ses deux collaborateurs du ministère, Cousin s'oppose donc de fait à toute confusion entre les écoles et les degrés d'instruction, qu'elle soit géographique ou pédagogique.

[1070] « Lettre adressée à M. le recteur de l'académie de Caen, le 18 août 1840 », *in Œuvres de M. Victor Cousin, op. cit.*, t. I, pp. 217-218

Il existait donc des désaccords profonds entre les administrateurs de l'école, les uns adoptant une posture conservatrice, les autres proposant une modernisation du curriculum. Rendu et Saint-Marc Girardin semblent avoir incarné sur ce point non pas la branche la plus progressiste, puisqu'ils maintenaient une position de fermeté quant à l'ouverture de l'enseignement classique, mais une branche plus pragmatique, capable de concevoir concrètement des écoles répondant aux besoins d'une société davantage tournée chaque jour vers l'économie et l'industrie. Dans sa réflexion sur l'enseignement intermédiaire, Cousin éprouvait visiblement des difficultés à sortir d'un modèle généraliste, qu'il rapportait uniquement à des préoccupations scolaires et sociales, et qui était centré sur la prééminence de l'héritage humaniste et la formation de l'homme vertueux à partir des langues anciennes et du français. Le latin était « *la première et la plus nécessaire de ces études* » martelait-il. « *Disons toute la vérité : sans la connaissance de la langue et de la littérature latines, tout homme est comme étranger dans la famille humaine.* »[1071] Dans le même ordre d'idée, il se targuait d'avoir porté l'étude de la langue et de la littérature grecque bien au-delà de ce qu'elle était avant la révolution française.[1072] Concernant les EPS, sa réflexion restait prisonnière de ce schéma classique. Elle pâtissait paradoxalement d'une réelle culture de ces écoles intermédiaires, culture forgée prioritairement à la source de règlements et de documents qui lui avaient été remis en aval et en amont de la loi, ou pendant ses divers voyages à l'étranger. Mais de façon pratique, Cousin paraissait manquer de familiarité avec ces écoles, à l'inverse de Rendu et Saint-Marc Girardin. Ambroise Rendu par exemple fut finalement à l'origine de cours d'études primaires supérieurs dans près de cent communes entre 1833 et 1842.[1073]

La préservation de l'enseignement classique, si elle était constante et partagée de chaque côté, n'en était pas moins au cœur des désaccords. La méthode adoptée ne faisait pas l'unanimité : l'annexion des écoles primaires supérieures dans les collèges ouvrait pour les uns une brèche salutaire dans l'ordre secondaire, alors qu'elle paraissait proprement intolérable aux yeux des autres. Louis Trénard confirme l'objet de ces crispations, écrivant que « *chaque assaut des novateurs suscitait une résistance des zélateurs du culte ancien, comme Cousin et Villemain.*

[1071] Victor Cousin, « Séance du 21 avril 1844 », *Défense de l'Université et de la philosophie*, 3ème édition, Paris, Joubert, 1844, p. 59
[1072] *Ibid.*
[1073] Eugène Rendu, *M. Rendu et l'Université de France, op. cit*., p. 118

C'était, en effet, toute une conception, vieille de plusieurs siècles, qu'on remettait en cause. »[1074]

A en croire les témoignages de l'époque, les divergences de point de vue étaient non seulement loin d'être nouvelles au tournant des années 1840, mais relevaient aussi d'enjeux plus personnels. Elles se dessinaient, à dire vrai, sur fond de monopole intellectuel que Cousin aurait souhaité conserver sur la direction des affaires scolaires. La *Revue des deux mondes*, certes connue pour sa ligne éditoriale critique à l'égard de la vie politique française, rapporte à cet effet une anecdote de l'année 1833 qui éclairerait le positionnement du philosophe-administrateur. Celui-ci aurait refusé que Saint-Marc Girardin « *soit envoyé en Saxe et en Prusse, avec la mission d'examiner l'état de l'enseignement. Une somme de 5,000 fr., destinée aux frais de cette inspection, venait d'être allouée à M. Girardin, ses notes étaient déjà bien préparées, ses malles faites, lorsque M. Cousin, l'œil enflammé et la voix altérée, vint déclarer au ministre qu'à lui seul appartient le droit d'inspecter les écoles allemandes, que l'inspection du nord lui est inféodée, que c'est son bien à lui, son privilège, sa propriété sur laquelle il lui revient un revenu de 5,000 fr. par an, attendu que le pauvre homme n'a guère que 30,000 fr. de places, et pour conclusion le céleste philosophe demanda qu'on lui remît les frais de voyages préparés pour M. Girardin. Le ministre, qui n'a rien à refuser à M. Cousin, obtempéra, quoique à regret, à sa demande, et pour consoler M. de Saint-Marc Girardin, lui remit la somme qu'on lui avait promise, mais en la prenant sur le fonds d'encouragement aux travaux agricoles.* »[1075]

4.5 Les écoles primaires supérieures et la lutte pour le monopole universitaire

Comme on vient de le voir, Cousin attachait, plus que tout autre sûrement, une importance vitale à la séparation géographique et formative entre écoles primaires supérieures et collèges. De la qualité et du développement à venir des premières dépendrait le sort des seconds. Cette vocation des écoles supérieures à épurer les collèges par leur positionnement particulier se révéla avec une saillance inédite dans le système éducatif idéal qu'il traça dans son *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse* de 1834 :

« *En résumé, laissons tomber les mauvais collèges au profit des bons ; ceux-là, améliorons-les, agrandissons-les, et sachons être grands nous-mêmes et généreux sans prodigalité, dès*

[1074] Louis Trénard, *Salvandy en son temps*, *op. cit.*, p. 429
[1075] *Revue des deux mondes*, 14 septembre 1833

qu'il s'agit de grandes choses et de la gloire de la France. Une école primaire élémentaire dans chaque commune ; une école primaire supérieure, dans chaque arrondissement ; un vrai collège, royal si possible, ou communal, mais sur le même pied qu'un collège royal pour les études et le personnel, dans chaque département ; les cinq facultés organisées sous le nom d'université et formant un vaste foyer d'instruction dans chaque province, dans chaque grande région de France ; Au centre, à Paris, sous un ministère responsable, un conseil, débarrassé de tout travail mesquin, et veillant sans cesse à la direction de l'ensemble ; Voilà le système d'instruction publique que je souhaite à mon pays. »[1076]

Pour terminer sur les écoles primaires supérieures, il nous faut nous arrêter sur l'œuvre et la politique scolaire du philosophe éclectique au cours des années 1840, années pendant lesquelles il occupa une position intellectuelle hégémonique, marquée par un passage - pourtant relativement bref- à la tête du ministère de l'Instruction publique qui suffit à orienter une grande partie de la politique scolaire jusqu'à la loi Falloux.

Ainsi, lors de son passage à la tête du ministère, il entama une série de réformes dans les collèges dont les plus symboliques furent la mise en place d'un Baccalauréat ès-lettres à valeur nationale et surtout la rédaction d'un *Règlement des études* du 25 août 1840 qui confortait les études classiques au détriment des sciences. Il supprima les « *accessoires scientifiques* » comme il les qualifiait (sciences naturelles, physique et chimie) ainsi que les mathématiques, depuis la classe de 6ème jusqu'à celle de rhétorique, moment où les élèves alors âgés de 14 ou 15 ans seraient dorénavant appelés, au sortir des classes de grammaire, à faire le choix entre enseignement littéraire et enseignement scientifique. Le *Règlement* de 1840 rendait aux lettres grecques et latines, et à l'histoire, les heures réservées jusque-là aux sciences. Celles-ci étaient donc reléguées à la fin des études classiques, siégeant au côté de la philosophie, couronnement naturel des Humanités selon Cousin. Les langues vivantes trouvaient également, pour la première fois, une place au sein d'une législation officielle, et leur enseignement hebdomadaire s'élevait à deux heures, soit autant que les langues anciennes et l'histoire.[1077] Malgré cette nouveauté, le texte n'était « *pas autre chose, pour le ministre, que le retour, avec quelques perfectionnements, au plan d'études des lycées de l'empire, qui*

[1076] *op. cit.*, pp. 177-178
[1077] Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes dans les collèges, 18 septembre 1840, reproduit dans *Recueil des principaux actes du ministère…, op. cit.*, p. 35

lui-même était la pratique perfectionnée dans les anciens collèges de l'université de Paris. »[1078]

Pour autant, le renforcement de l'enseignement classique n'était pas motivé uniquement par le souci de former une élite intellectuelle française au moyen d'une formation générale. Il s'éclairait aussi aux sources des débats de l'époque sur la liberté d'enseignement dans les établissements secondaires, brièvement esquissés plus haut, et dans lesquels les écoles primaires supérieures intervenaient indirectement. Cousin affirmait au sujet de son programme de 1840 qu'il « *devait assurer à nos collèges une prépondérance incontestable dans la vaste concurrence qu'allait ouvrir l'émancipation de l'instruction secondaire. C'est après avoir ainsi armé l'université que j'aurais sans crainte présenté la loi sur la liberté de l'enseignement.* »[1079]

Le projet visant à mettre en œuvre un enseignement d'État fort dans le cadre d'un environnement secondaire appelé à être prochainement concurrentiel apparaissait déjà chez le philosophe en 1834 dans le *Rapport sur l'état de l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse*. Il semble permis de penser d'ailleurs que ce second voyage d'études aspirait à fournir un témoignage précis sur ce que pourrait être cette future loi française sur la liberté d'enseignement dans le secondaire.

L'Université devait conserver selon lui une grande partie de son monopole, et à vrai dire, il ne pouvait en être autrement pour le chef de file de l'éclectisme, qui s'était quasiment auto-proclamé premier défenseur d'un enseignement dispensé par l'État, davantage encore que son collègue Guizot. Les deux entités État et Université étaient même assimilées dans sa pensée, comme le révèle l'un de ses articles de l'année 1848 intitulé « Nouvelle défense de l'Université », qui spécifie que celle-ci « *n'est point un corps distinct de l'État ; elle est l'État lui-même appliqué à l'éducation de la jeunesse* », avant de conclure en disant que « *la France sent bien que l'Université, c'est elle-même.* »[1080]

Il n'est pas excessif d'affirmer que Cousin n'était pas, dans sa pensée la plus intime, partisan de la liberté d'enseignement souhaitée par la Charte, pourtant incarnation politique de la philosophique éclectique. Il s'est livré d'ailleurs à plusieurs reprises à des confidences en ce sens. Il tint par exemple à Jules Simon aux débuts des années 1830 les propos suivants : « *Je*

[1078] *Œuvres de M. Victor Cousin, op. cit.,* p. 184
[1079] *Ibid.*, p. 188
[1080] « Nouvelle défense de l'Université », article inséré dans *Le Constitutionnel*, 19 juillet 1848, reproduit dans *Œuvres de M. Victor Cousin, Instruction publique*, T. II, Paris, Pagnerre, 1850, p. 84

connais la liberté de penser, et je la réclame, mais je ne connais pas la liberté d'enseigner : c'est l'État qui enseigne. La liberté de penser n'est pas en cause. »[1081]

De la même façon, lorsqu'il mentionnait encore cette future loi sur l'instruction secondaire, il en parlait en termes de « *crise redoutable* »[1082] et il avait fait paraître en 1837, pour anticiper cette future concurrence imposée, une législation décrétant la création d'un collège royal par département, perfectionnant au passage leur système d'études. Sur ce dernier point, l'enjeu, pour les collèges royaux mais aussi pour les collèges communaux dont on a vu que Cousin s'était attelé à les réformer, portait sur le baccalauréat ès-lettres, diplôme chargé de la plus grande valeur universitaire puisqu'il ouvrait les portes de l'enseignement supérieur et des professions savantes, et sans lequel « *il n'y a pas d'homme bien élevé.* »[1083] Or, selon le projet de la commission de 1844 préparatoire à la loi sur l'enseignement secondaire, les établissements privés pourraient désormais présenter leurs élèves à ce baccalauréat alors qu'une ordonnance du 16 juin 1828 les en empêchait jusqu'à maintenant. L'article 17 de la future loi, estime Cousin, donnerait aux institutions privées, pour la première fois depuis la Révolution, un droit d'enseigner égal à celui des collèges royaux et communaux et de toutes les institutions particulières de plein exercice.

Corrélativement, ce que redoutait par-dessus tout le chef de l'éclectisme dans cette future loi sur l'enseignement libre, était résumé dans la question des petits-séminaires. Il est significatif à cet égard de constater qu'il leur consacrera sa plus longue intervention le 22 mai 1844 lors des débats à la Chambre des Pairs sur le projet de loi déposé par Villemain. Ces institutions, soutenait-il, ne relevaient ni du public ni du privé en raison de certains privilèges qui leur étaient accordés. « *Établissements vraiment indéfinissables* », ils pouvaient faire valoir « *l'élasticité la plus commode, invoquant la liberté dès qu'on leur parle de surveillance, échappant à toutes les conditions des institutions libres par une sorte de caractère public.* »[1084] De plus, ils accueillaient des élèves qui, initialement destinés à une carrière ecclésiastique, abandonnaient - sous-entendu volontairement - leur vocation pour bénéficier d'un programme d'études qui débouchait sur des emplois civils. Autrement dit, la crainte qui entourait la loi promise sur la liberté d'enseignement était que le clergé livre l'instruction

[1081] Jules Simon, *Les grands écrivains Français*, Paris, Hachette, 1891, p. 123
[1082] Victor Cousin, *Recueil des principaux Actes du Ministère de l'Instruction publique, du 1er mars au 28 octobre 1840*, Paris, Ch. Pitois éditeur, préface p. XXIV
[1083] Victor Cousin, *Défense de l'Université et de la philosophie*, 3ème édition, Paris, Joubert, 1844, Séance du 21 avril 1844, p. 58
[1084] « Question des petits séminaires », séance du 22 mai 1844, *in Œuvres de M. Victor Cousin, Instruction publique*, T. II, *op. cit.*, p. 311

séculière aux petits séminaires et les érige en collèges ecclésiastiques, leur permettant ainsi d'éduquer dans l'ombre, c'est-à-dire en dehors de toute surveillance étatique, les 20 000 élèves que l'enseignement privé était autorisé à accueillir en vertu de l'ordonnance du 16 juin1828, qui en avait limité le seuil. Dans ce scénario, l'enseignement appartiendrait à « *une société secrète qui nourrira des doctrines inconnues et élèvera sans contrôle plus d'enfants que tous les collèges royaux ensemble.* »[1085]

L'amalgame entre congrégation secrète, Jésuites et liberté d'enseignement affleure ici, trahissant une opinion visiblement partagée à l'époque.[1086] Si Cousin accepte - de force - la concurrence avec les établissements privés, il refuse en revanche catégoriquement que l'enseignement secondaire soit remis aux mains des congrégations religieuses. « *La France ne veut des jésuites sous aucun titre* », lance-t-il [1087], s'alarmant au passage de la possible disparition des institutions privées et des collèges communaux en raison d'une offre du marché qui serait dès lors financièrement plus appréciable pour les familles.

C'est en 1842 que l'Église déclara ouvertement la guerre à l'Université, à la suite du retrait en 1841 par le ministre Villemain d'un projet sur la réforme de l'enseignement secondaire. Débuta alors « *la Grande campagne* », comme la qualifia Louis Grimaud[1088], qui vit paraître entre 1842 et1844 de très nombreux pamphlets émanant des défenseurs de l'enseignement catholique. Face à l'échec des divers projets déposés depuis 1836 (projet Guizot de 1836, projet avorté de Cousin en 1840, double échec de Villemain en 1841 et 1844) l'idée d'une Université catholique qui s'érigerait en une contre-Université jaillit avec une insistance sans cesse renouvelée.

Dans l'esprit de Cousin, la menace d'une mauvaise distribution de l'instruction publique/privée menacerait tout simplement de disparition l'Université puisque l'équation qui la liait à l'instruction publique et à l'État aurait été rompue :

« *L'Université, c'est donc l'instruction publique tout entière : elle cesse d'être dès qu'une seule école d'instruction générale lui échappe […] dès qu'une seule école de ce genre, publique ou privée, lui échappe. En effet, s'il y a dans l'empire une école soustraite à*

[1085] *Ibid.*, p. 324

[1086] *« Voit-on déjà le rapprochement entre la Congrégation et l'Université ? rapprochement qui devait peu à peu se faire dans le public et aboutir à ancrer dans les esprits cette idée que les Jésuites étaient les représentants de la liberté d'enseignement »*, Louis Grimaud*, Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours,* Grenoble, Allier Frères, 1898, p. 292

[1087] *Ibid.*, p. 319

[1088] Victor Cousin, *op. cit.*, p. 281

l'université, l'université est différente de l'instruction publique, elle n'est plus l'instruction publique organisée, le grand corps universel et un que Napoléon a fondé : ce n'est plus qu'un corps particulier, une corporation plus ou moins étendue, mais circonscrite, comme les corporations enseignantes de l'ancienne monarchie. »[1089]

Cousin fit montre de manière irréfutable d'un esprit conquérant tout au long de la décennie qui mènera à la loi Falloux, à laquelle il revint finalement le « prestige » d'avoir décrété la liberté d'enseignement dans l'ordre secondaire. La crainte d'une Université épiscopale qui agisse comme un contre-pouvoir face à l'Université napoléonienne explique l'énergie oratoire avec laquelle Cousin s'est opposé de toutes ses forces à cette possibilité.

De là son travail de consolidation de la matière secondaire, ce renforcement des collèges royaux et municipaux, cette mise en retrait des contenus scientifiques, mais aussi le déploiement des écoles primaires supérieures, dont l'absence d'atavisme avec l'ordre secondaire les imposait naturellement comme outil de sélection scolaire. La convocation du primaire supérieur dans ce combat contre les forces ecclésiastiques dévoile en tout cas au grand jour un autre mérite de cette instruction intermédiaire : non plus seulement épurer les classes du secondaire, mais aussi asseoir la légitimité de l'État éducateur et le monopole universitaire.

Or, l'arrivée de Salvandy à la tête du ministère allait orienter les débats dans une autre direction, à l'opposé de celle souhaitée par Cousin…

4.6 Les prémices de l'enseignement spécial

En février 1845, Achille de Salvandy retrouve en effet sa place de ministre de l'Instruction publique. Très décidé à réformer les études secondaires, il prend une décision lourde de signification afin de briser les résistances qu'il sait très fortes et que nous avons entrevues: la refonte du Conseil Royal en charge de l'Instruction. Salvandy décide de confier un rôle élargi à des membres de la faculté des sciences de Paris, enclins à rapprocher l'école du monde de l'économie et de l'industrie. On retrouve, parmi eux, Pouillet, Le Verrier ou Jean-Baptiste Dumas, doyen de la faculté des sciences de la Sorbonne, à qui le ministre demande en décembre 1846 la préparation d'un rapport sur les moyens de développer les enseignements scientifiques dans les établissements universitaires de tous ordres. Le *Rapport sur l'état actuel*

[1089] Victor Cousin, « Nouvelle défense de l'Université », article cité, p. 372

de l'enseignement scientifique dans les collèges, les écoles intermédiaires et les écoles primaires (1847), qui estime que « *la question des écoles professionnelles est une des plus graves qui puisse se présenter, non seulement sous le point de vue de l'Université, mais de l'intérêt de l'État* » jugeait inadapté l'apport des écoles primaires supérieures à la question de l'enseignement industriel et commercial car « *par la nature même de leur organisation [elles] ne conviennent qu'à une partie de la population peu supérieure à la classe ouvrière…* »[1090]

Cette commission aboutit à l'*Arrêté fixant une nouvelle distribution des études dans les collèges royaux et communaux* du 5 mars 1847, contresigné par Ambroise Rendu, et qui disposait « *qu'il serait établi successivement, dans les collèges royaux et communaux, un enseignement spécial, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement, où les élèves sur le vœu de leurs familles, seraient admis après la quatrième.* » L'enseignement spécial concrétisait de fait tous les efforts menés par Ambroise Rendu depuis le début des années 1820, et ceux de Saint-Marc Girardin depuis le milieu des années 1830, pour situer l'instruction intermédiaire dans les établissements secondaires. Cet enseignement incarnait une pensée que le temps n'a jamais pu infléchir chez les deux hommes, offrir réellement des enseignements à caractère industriel à une partie importante des élèves des collèges et lycées.

Car les cours spéciaux créés par Salvandy faisaient partie intégrante de l'enseignement secondaire. Destinés à des élèves soucieux d'acquérir des connaissances pratiques et aspirant aux professions industrielles et commerciales, ils étaient censés formés une filière parallèle à l'enseignement classique sans déboucher pour autant sur un baccalauréat, souhait pourtant avancé par Dumas. Comme l'explique Louis Trénard[1091], Salvandy poursuivit en fait une double ambition lors de son ministère : d'une part moderniser le secondaire classique par la consolidation des sciences et l'introduction des langues vivantes, d'autre part renforcer l'instruction secondaire à visée semi-utilitariste. Ainsi, les sciences avaient dans son esprit une double inclinaison bien compartimentée : une première, à vocation professionnelle, et une seconde, prétendant à la culture de l'esprit. La réforme de l'enseignement spécial qu'il initia avait dès lors, inéluctablement, une dimension préventive : il fallait préserver les véritables

[1090] cité Bruno Belhoste, « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale », *Histoire de l'éducation*, volume 41, 1989, p. 71
[1091] Louis Trénard, « L'enseignement secondaire sous la Monarchie de Juillet : les réformes de Salvandy », *in Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 12, 1965, p. 101

sciences « *qu'une foule d'intérêts feraient promptement déchoir au niveau des connaissances usuelles que le commerce et l'industrie exigent.* »[1092]

Dans cette optique, davantage qu'une création pure, le ministre s'attacha avant tout à régulariser des enseignements spécifiques issus de la circulaire du 26 mars 1829[1093] et à en préciser le contenu. Selon Maurice Gontard, ce choix était révélateur du peu d'attrait reconnu par Salvandy aux écoles primaires supérieures : il pensait « *que l'organisation de l'enseignement intermédiaire sous la forme des E.P.S. associées aux collèges était une erreur, et sur le plan des études, et sur le plan psychologique.* »[1094]

Le rapport émis par la Faculté n'allait pas, cependant, dans le sens d'une condamnation des écoles primaires supérieures. Il réclamait des écoles organisées sur le modèle des deux EPS de Paris, qui s'étaient inspirées des instituts intermédiaires de l'Allemagne, et avaient recruté parmi une population aisée. « *Nous désirons vivement que l'Université favorise la création de telles écoles, qu'elle s'associe à leurs progrès, qu'elle confonde au besoin sa marche avec la leur.* »[1095]

Les cours spéciaux, accessibles à partir de la quatrième et d'une durée de trois ans, comprenaient des matières générales propres au secondaire, dont notamment le latin en deuxième année, et peu d'enseignements spécialisés (dessin linéaire et d'ornement en 1ère année, mécanique en 2ème, géométrie descriptive et machines en 3ème). Lors de cette dernière année, le texte précisait qu'il pourra être donné aux élèves des éléments de comptabilité générale, de droit commercial et d'économie générale. Enfin, les études de langues vivantes étaient obligatoires pendant les trois ans. [1096] Les programmes de la 1ère année furent publiés le 22 septembre 1847, ceux de la 2nde année le 7 octobre 1848, et enfin ceux de la 3ème le 7 septembre 1849.

Bruno Belhoste signale que le nouvel enseignement fut une déception. Les élèves médiocres y étaient orientés par les proviseurs, et les cours, finalement peu conformes, par leur définition

[1092] « Budget du ministère de l'Instruction publique pour 1840, Rapport au Roi, 31 décembre 1838 », *Almanach de l'Université royale de France. 1839*, Paris, Hachette, 1839
[1093] Voir la circulaire sur l'autorisation des cours spéciaux dans les établissements particuliers
[1094] Maurice Gontard, *L'enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850)*, Aix en Provence, Édisud, 1984, p. 202
[1095] « D'un projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », exposé des motifs de la commission Dumas, *Journal général de l'Instruction publique*, mercredi 6 avril 1864, p. 213
[1096] Arrêté du ministre de l'instruction publique fixant une nouvelle distribution des études dans les collèges et portant création de l'enseignement spécial, 5 mars 1847

généraliste, aux attentes pratiques et spécifiques des familles, étaient loin d'être satisfaisants.[1097] Les évènements révolutionnaires de 1848 ne laissèrent guère le temps aux enseignements spéciaux de Salvandy de se développer. Malgré tout, le travail mené par l'aréopage scientifique réuni autour de Jean-Baptiste Dumas prépara ce qui deviendra en 1852 la bifurcation du ministre Fortoul.

Avant cela, une nouvelle tentative pour créer un enseignement spécial, à vocation professionnelle, échoua à nouveau en 1850 à la suite de la loi Falloux, laquelle prévoyait pourtant dans son article 62 qu'il devait être institué des jurys spéciaux chargés d'apprécier la capacité des personnes qui se destinent à l'enseignement professionnel. La commission du 4 juin 1850 qui émana de la nouvelle loi, composée notamment de Cousin et Saint-Marc Girardin et présidée par l'inamovible Thénard, chargée de préparer un plan d'organisation de l'enseignement spécial ou professionnel approprié aux lycées et collèges communaux, ne donna lieu à aucune décision.

[1097] Bruno Belhoste, art. cité, p. 107

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE

Les écoles primaires supérieures sont révélatrices d'une société qui s'interroge sur son devenir à partir de ses récentes évolutions sociales et politiques. L'épisode révolutionnaire de 1789 a définitivement ébranlé certaines assises de l'Ancien Régime, ouvrant des possibles pour tous les individus. La mobilité sociale n'est plus une utopie, et les nombreux discours bourgeois de l'époque résonnent à ce titre de la peur du déclassement. L'affaiblissement des barrières entre les différentes classes de la nation a fait naître, selon les termes de Guizot, une « *France nouvelle* », et les voix soutenant l'idée d'un gouvernement démocratique, et notamment le suffrage universel, deviennent chaque jour plus audibles. A partir de ce constat dialectisé par le futur ministre au début des années 1820 dans son ouvrage *Des moyens de gouvernement et d'opposition dans l'état actuel de la France,* la question scolaire ne peut être que centrale : quelle éducation offrir à ces jeunes gens ambitieux pour lesquels l'enseignement classique n'a plus lieu d'être ? Telle est la difficulté vivement ressentie par les administrateurs de l'école de la monarchie de Juillet.

Tous sont conscients que les récents bouleversements sociaux exigent une autre éducation, située en-deçà de l'instruction des Humanités. Guizot écrit que « *le système d'instruction secondaire doit être en harmonie avec cet état de fait de la société, et suffire à la variété de ces éléments. C'est ce que ne fait pas le système actuel. Il date d'une époque où cette partie de la société qui demande et reçoit l'instruction secondaire était beaucoup moins nombreuse et moins variée qu'aujourd'hui.* »[1098] Saint-Marc Girardin juge que si tous les gouvernements ont un extrême intérêt à s'occuper de l'éducation, les gouvernements libres ont à cela un intérêt plus pressant encore parce qu'ils « *ont une force de répression moins grande que les gouvernemens absolus : comme ils sont plus faibles contre les passions des individus, ils ont plus besoin que d'autres de la bonne conduite de ces individus. Il faut aux gouvernemens libres des citoyens plus vertueux qu'aux gouvernemens absolus ; il leur faut donc une meilleure éducation.* »[1099]

Les EPS prennent place dans ce contexte, et leur dimension prophylactique doit en conséquence être mise en avant. Que les discours se hissent jusqu'à des hauteurs agonistiques ne doit pas surprendre. La première circulaire de novembre 1833 sur ces écoles mettait déjà

[1098] Gréard, *op. cit*., T.II, p. 79
[1099] Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne,* Paris, Levrault, 1840, p. 2

en garde contre le « *grave péril* » qu'il y aurait à diversifier l'offre d'enseignement secondaire. Dans ses *Mémoires*, Guizot appelait surtout à « *surveiller et diriger le développement* » de l'ambition de l'esprit[1100]. Les choix sémantiques révèlent l'importance de la mission de sauvegarde d'un patrimoine humaniste parasité, dénaturé par des « *incapables* » qui reçoivent « *un enseignement qu'ils ne comprennent pas et qui leur inspire de l'orgueil sans leur procurer aucune ressource* »[1101] comme l'écrit Jules Simon. Cousin, lui, parle de cette « *barbarie* », de cet « *attentat contre la vraie civilisation* », de ce « *crime de lèse-humanité* » que serait l'abaissement des études classiques, considérées comme le véritable enseignement. Il faut que les collèges royaux, et une partie des collèges communaux, « *continuent donc d'introduire dans ce sanctuaire l'élite de la jeunesse française.* »[1102] Cette conviction que l'instruction la plus authentique était contenue dans les Humanités était partagée par Guizot, comme nous l'avons vu plus haut.[1103]

La décision du ministre de l'Instruction et de Cousin de ne pas rattacher les écoles primaires supérieures à l'instruction secondaire trouvait en cela tout son sens. L'expression retenue témoignait d'ailleurs dès le départ d'une volonté de clore l'enseignement primaire sur lui-même et d'empêcher quasiment toute possibilité de poursuite d'études vers les collèges. C'est donc par une réforme structurelle que fut soutenue cette ambition.

Pourtant, ce qui apparaît au grand jour, c'est que les promoteurs de l'instruction intermédiaire ne réussirent pas à dépasser une vision généraliste des apprentissages. Sur ce point, la loi était certainement en avance sur son temps, et les difficultés à mettre en place ce type de formation dans les autres pays européens démontrent que la réflexion en était véritablement à ses débuts. L'impossibilité de créer des enseignements spéciaux, pratiques, reliés aux secteurs industriel et commercial, aboutit finalement à proposer dans ces nouvelles écoles des contenus disciplinaires très proches de l'offre du secondaire. Et l'obsession régnant autour de la sauvegarde des Humanités en a monopolisé les débats. Or, la suppression du latin ne pouvait servir de variable d'ajustement, elle ne pouvait suffire à régler une question aussi épineuse

[1100] François Guizot, *Mémoires…*, T. III, *op. cit.*, p. 64
[1101] Jules Simon, *Victor Cousin*, Paris, 1887, pp. 106-107
[1102] *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays…, op. cit.*, p. 248
[1103] Autre témoignage, si besoin était, de cette préférence marquée par Guizot pour l'enseignement classique : *« La philosophie, quand on la consulte, confirme hautement ces enseignements de l'histoire ; elle prouve que l'étude forte, lente, profonde, des langues, des lettres, et spécialement des langues et des lettres anciennes, est le système d'instruction secondaire le plus moral, le plus civilisant, si je puis ainsi parler, le plus conforme à la nature des relations sociales et aux lois du développement de l'esprit humain. »* Exposé des motifs et projet de loi sur l'Instruction secondaire, séance du 1er février 1836, *Procès-verbaux de la Chambre des Députés*, Session de 1836, T. II, Paris, A. Henry, p. 23

que celle de l'« instruction du milieu ». C'est pourtant l'écueil que ne put éviter la réflexion de bon nombre de contemporains.

Le déploiement des EPS se ressent donc d'une époque qui ne parvient pas à s'affranchir, en partie, des enseignements patrimoniaux. La relation entre formation professionnelle de l'individu et besoins économiques du pays était encore peu lisible. Cet enfermement dans les savoirs généraux pourrait être illustré par la place des cours d'agriculture dans les écoles normales cette fois. Dans une France profondément rurale, il fallut attendre onze ans après la première circulaire du ministre Salvandy du 2 août 1839 autorisant cet enseignement dans les instituts des maîtres pour que la mention des « *instructions élémentaires sur l'agriculture* » apparaisse officiellement dans une législation scolaire, qui sera la loi Falloux.[1104]

Au terme de cette analyse historique des écoles primaires supérieures, force est de reconnaître que la prégnance de l'Ancien Régime scolaire est de tous les instants. Ses cadres généraux conservent leur valeur d'éléments structurants de la pensée éducative de l'époque, qu'il s'agisse des contenus d'enseignement, de la séparation sociale des élèves ou de la formation généraliste dispensée. Le maintien d'une tradition scolaire a prévalu, du côté des élites, sur une authentique ouverture vers des savoirs plus pragmatiques. Ces élites avaient pourtant clamé haut et fort, suivant en cela une partie conséquente de l'opinion publique, la nécessité d'implanter de telles écoles en France. Certes est-il vrai que des ramifications pointent en direction de ce qui sera notre école contemporaine - enseignement des langues vivantes et mise en retrait des langues anciennes, apparition de disciplines moins « académiques »,… - mais elles n'impriment pas une sortie complète de l'école héritée, dont elles sont d'ailleurs censées conforter les contours. La modernité de l'enseignement primaire supérieur fut en fin de compte mise au service d'un maintien du programme pédagogique de l'Ancien Régime scolaire, les Humanités. Est-ce une question d'époque ? Les années 1860, qui voient l'enseignement secondaire spécial apparaître, nous permettront de répondre à cette interrogation.

[1104] Article 23

CINQUIÈME PARTIE:

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL, UN AUTRE « ENSEIGNEMENT DU MILIEU »

La loi Falloux du 15 mars 1850 a décrété officiellement la fin des écoles primaires supérieures. Ce fut, comme nous allons le voir, un acte arbitraire, dans la mesure où la décision releva strictement d'un discours idéologique, et à aucun moment d'un état des lieux jugé négatif de l'implantation des écoles créées par Guizot sur le sol français. Malgré leur « abolition » décrétée, les EPS se maintinrent pourtant sur le terrain de l'instruction intermédiaire, mais sous un anonymat sémantique. En effet, la législation scolaire confirmera cette continuité dès le milieu des années 1850, mais à aucun moment elle n'emploiera le nom d'« écoles primaires supérieures. »

Dès lors, ce choix politique de maintien des EPS questionne l'émergence de l'enseignement secondaire spécial de Duruy, qui lui aussi était censé occuper une place au sein des « enseignements du milieu ». Une partie des contemporains, ainsi que des historiens de l'école, ont même avancé l'idée que la loi de 1865 ne serait que la recréation officielle des écoles primaires supérieures, mais sous une autre appellation.

Plusieurs interrogations naissent donc légitimement à la suite de cette perpétuation supposée, certes sous une autre forme, du primaire supérieur, au travers des nouvelles écoles de Duruy : quel lien entretiendrait l'enseignement spécial avec les écoles de la loi de 1833 ? Soutiendrait-il réellement, comme beaucoup l'affirment, une organisation identique à celles-ci, mais sous une appellation différente ? D'ailleurs, ces écoles primaires supérieures ont-elles été réellement convoquées dans sa création ? Si oui, dans quel sens ont-elles orienté les débats ? Ont-elles laissé, malgré leur échec décrété, un capital scolaire à exploiter ? Dans cette optique, doivent-elles être considérées, pour l'enseignement spécial, comme une rupture ou comme une continuité ? Enfin, à quels objectifs est censé répondre le nouvel enseignement de Victor Duruy ?

Les réponses à toutes ces questions ne relèvent d'aucune évidence. Car la multiplicité des enseignements spéciaux et des écoles primaires supérieures présents sur le territoire, l'absence d'un périmètre scolaire intermédiaire précisément défini, se rapprochant tantôt du l'élémentaire, tantôt du secondaire, révèleront des difficultés réelles à penser un modèle

unique, susceptible de comparaison. L'un des rapports du Conseil de perfectionnement de l'enseignement spécial du lycée de Besançon de 1867 aidera à rendre compte de la complexité qu'il pouvait exister à penser en termes de filiation :

« *Il faut compter la multiplicité des établissements qui se sont mis à donner l'enseignement spécial. On en a organisé partout. Les lycées, les collèges communaux, les écoles d'application annexées aux écoles normales, les institutions particulières, les écoles de la ville, laïques ou congréganistes, ont retenu les élèves par des promesses d'enseignement spécial, et ces promesses se réalisent dans une certaine mesure*. »[1105]

Avant de déterminer si effectivement il existe un héritage des écoles primaires supérieures dans l'enseignement secondaire spécial, il importe de revenir sur les raisons convoquées par les contemporains pour expliquer l'« échec » des premières nommées. Nous verrons que ce constat initial orientera de façon décisive les choix opérés par le ministère de Duruy.

Chapitre 1 : Une « suppression » artificielle

1.1 Un « échec » des écoles primaires supérieures décrété arbitrairement

Le destin des écoles primaires supérieures est connu, ou, du moins, l'histoire en a retenu un fait principal, la décision de la loi Falloux de 1850 de les « supprimer ». Les efforts entrepris par Villemain et son entourage au cours des années 1840 ne furent pas récompensés, avance-t-on. Grew et Harrigan laissent augurer par exemple une baisse sensible des effectifs de l'enseignement primaire supérieur à la fin de la décennie, puisque selon eux, « *le nombre d'inscrits dans les EPS atteignait un peu plus de 27 000 élèves en 1850, soit moins d'1% des recrues du primaire.* »[1106]

Pourtant, au vu du constat général que nous avons dressé dans la partie précédente, la suppression de ces écoles ne manque pas d'interroger. Même si leur fonctionnement ne donnait pas nécessairement entière satisfaction, l'existence des écoles primaires supérieures était attestée, et la loi, au regard des divers témoignages, aurait été, sur ce point, accomplie. Ainsi, Philibert Pompée, dans son étude sur l'enseignement professionnel en France, relevait qu'entre le *Rapport au roi* de Guizot de 1834 et le *Rapport sur l'état de l'instruction primaire* de Salvandy de 1843 « *la progression [des EPS] était toujours ascendante* », et qu'elles se

[1105] « Rapport du Conseil de perfectionnement de l'enseignement spécial, lycée impérial de Besançon », 8 février 1867, A.N., F/17/8711
[1106] Grew et Harrigan, *op. cit.*, p. 231

répartissaient à cette dernière date entre 325 écoles communales et 78 privées.[1107] En 1845, le ministre Salvandy avait affirmé que l'obligation d'entretenir une école primaire supérieure était « *à peu près remplie aujourd'hui dans tout le royaume* » et que « *sous ce rapport, il a été satisfait à l'un des besoins les plus essentiels de l'époque*. » Il proposait même de les introduire dans les communes dont le nombre d'habitants était inférieur au seuil légal d'ouverture.[1108] Deux ans plus tard, César Mansuète Despretz notait dans l'un de ses ouvrages que non seulement « *le nombre [d'EPS] fixé par la loi est aujourd'hui dépassé* » mais que « *dans toutes on a satisfait au programme imposé par la loi, et l'on y a joint les extensions, les modifications commandées par les besoins des localités.* »[1109]

Toujours sur un plan comptable, la statistique de l'instruction primaire de l'année 1850 recensait encore 343 écoles primaires supérieures publiques de garçons et 24 de filles, et 93 écoles primaires supérieures privées de garçons et 247 de filles.[1110]

Dans son livre sur *Les écoles primaires de la France bourgeoise*, Maurice Gontard conclut logiquement à un « *échec relatif des écoles primaires supérieures* »[1111], alléguant plusieurs facteurs explicatifs, dont certains semblent néanmoins devoir être révisés :

« *Sous la pression d'un corps enseignant et d'une administration d'origine secondaire, les EPS annexées aux collèges élargirent souvent leur programme, augmentèrent la durée des études qui atteignit cinq ou six ans, cessèrent d'être des EPS et devinrent des établissements d'enseignement secondaire sans latin, de véritables collèges scientifiques donnant un enseignement de haute culture mais ne répondant pas aux besoins qui avaient déterminé leur création. On s'écartait des conceptions de 1833. […] Ainsi, à la fin de la Monarchie, les EPS avaient dans leur ensemble manqué leur but. Les unes étaient restées primaires mais n'avaient rien de supérieur tant était médiocre leur niveau ; elles n'étaient « malgré tout le zèle et toute l'aptitude des directeurs que de bonnes écoles élémentaires »*[1112]*; les autres étaient devenues supérieures mais n'avaient plus rien de primaire, ni dans les études, ni dans le personnel, ni dans la clientèle. Le problème de l'enseignement moyen et des cadres*

[1107] Ph. Pompée, *op. cit.*, note 1 p. 228
[1108] Circulaire du Ministre de l'Instruction publique, relative aux conditions de grade exigées pour les Ecoles primaires supérieures, 7 août 1845, in Octave Gréard, *op. cit.*, T. II, p. 571
[1109] César Mansuète Despretz, *Des collèges, de l'instruction professionnelle, des facultés, op. cit.*, p. 65-66
[1110] *Journal des instituteurs primaires*, année 1854, p. 20
[1111] Maurice Gontard, *Les Écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, Toulouse, CRDP, 1979, p. 23
[1112] Citation du rapport de Rapet, *op. cit.*

subalternes de l'industrie et du commerce que l'on avait cru résoudre en 1833 par la création des EPS demeurait entier. »[1113]

Finalement, la loi Falloux divisera encore l'enseignement primaire en deux degrés, le premier se composant de matières obligatoires dont le contenu fut revu à la baisse comparativement à la loi Guizot[1114], le second recensant des matières facultatives où les éléments de la langue ou l'arithmétique par exemple avaient été relégués.[1115] Mais il n'était plus question de la division en primaire élémentaire et primaire supérieure retenue par la loi de 1833, même si, dans le projet primitif de la loi Falloux, cette répartition était prévue. Ce choix initial peut en tout cas être lu comme une preuve de l'utilité reconnue aux écoles primaires supérieures, et du décalage qu'il pouvait exister avec leur supposé échec. Conséquemment, il semble que leur « suppression » releva uniquement d'une option idéologique, qui limitait le savoir à la fois acquis et dispensé par le maître à un strict minimum, et transférait les disciplines des écoles primaires supérieures vers un contenu facultatif. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson clame à cet égard que les EPS « *furent supprimées par prétérition.* »[1116]

Il est utile de rappeler que plusieurs projets de loi sur l'instruction primaire avaient été déposés pendant les trois années qui précédèrent la loi de 1850, dans lesquels la question des EPS était abordée, ou, de manière tout aussi significative, ne l'était pas. Sur ces quatre projets, deux, celui du ministre Carnot du 30 juin 1848 et celui présenté le 5 février 1849 par Jules Simon, davantage préoccupés par les principes de gratuité et d'obligation scolaire, n'évoquaient plus les écoles primaires supérieures. Au sujet du premier projet, un directeur d'école normale et un inspecteur du primaire firent remarquer que le maintien des EPS aurait exigé « *15 millions de plus à ajouter au budget de M. Carnot, lequel s'élève déjà à plus de 47 millions.* »[1117] L'idée d'une abrogation de des écoles primaires supérieures circulait donc déjà avant 1850.

Dans les deux autres projets, défendus respectivement par Salvandy le 31 mars 1847 et par Barthélemy Saint-Hilaire, disciple de Cousin, le 15 décembre 1848, elles étaient mentionnées en référence à la loi de 1833. Saint-Hilaire les faisait apparaître à nouveau en réaction au

[1113] *Ibid.*, p. 24
[1114] Il comprend l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, le calcul et le système légal des poids et mesures
[1115] Il se compose de notions sur l'histoire et la géographie de la France, des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène, de l'arpentage et du dessin linéaire, du chant, de la gymnastique.
[1116] Article "Écoles primaires supérieures", Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Paris, Hachette, 1911, édition électronique hébergée sur le site de l'INRP
[1117] « Projet de loi sur l'instruction primaire. Observations d'un directeur d'école normale et d'un inspecteur des écoles primaires », *Manuel général,* septembre 1848, p. 234

projet de Carnot, indiquant que « *sans doute, les Écoles supérieures ne sont pas tout ce qu'elles devraient être ; mais c'est peut-être de toutes les Écoles celles qui exigent le plus d'encouragements. […] Entre l'École primaire et le Collège communal, l'École supérieure occupe une place qu'elle seule peut remplir.* »[1118]

Il est aujourd'hui bien connu que la loi Falloux fut promulguée pour répondre à l'épisode révolutionnaire de 1848. Les écoles normales, perçues comme des lieux de subversion, furent immédiatement fermées à l'issue des évènements. Beugnot, qui sera nommé rapporteur de la loi, avait affirmé, dans un projet de loi sur l'Instruction publique déposé en juin 1849, que beaucoup de ces maîtres, « *méconnaissant leurs premiers devoirs envers les enfants confiés à leurs soins et envers la société, n'ont pas craint de se faire, dans l'école et hors l'école, les propagateurs de doctrines insensées qui menacent encore notre pays après avoir failli en causer la ruine.* »[1119]

Quelques mois plus tard, dans l'exposé des motifs de la loi du 15 mars 1850, il exigeait, par suite, une réduction des savoirs enseignés :

« *Ramener l'enseignement primaire à ce qu'il a d'essentiel, lui assigner un minimum, et supprimer la division de cet enseignement en deux degrés, laissant toutefois à l'instituteur la faculté d'élargir son enseignement selon le vœu des parents et les dispositions des élèves, ou, en d'autres termes, renverser l'échafaudage d'une fausse science élevée en 1833, tel est ce que nous avons l'honneur de proposer à l'Assemblée. Nous opposerons ainsi une première digue à l'extension démesurée et irréfléchie des programmes.* »[1120]

Pour expliquer cette restriction, Beugnot avançait que la législation n'avait voulu reconnaître que « *la grande division de l'enseignement* »[1121], à savoir l'instruction primaire, l'instruction secondaire et l'instruction supérieure. Dit d'une autre façon, il s'agissait d'un cloisonnement des degrés, au profit notamment de l'instruction secondaire, dont les contours avaient été brouillés par les institutions privées et les écoles primaires supérieures.

Afin de donner toute la saillance possible à l'hypothèse d'un geste absolu opéré par le parti conservateur, le détour par le point de vue des contemporains sur le supposé échec des écoles

[1118] Octave Gréard, T. III, *op. cit.*, p. 74
[1119] Projet de loi sur l'Instruction publique présenté à l'Assemblée législative par M. Beugnot, au nom de la Commission chargée d'examiner le projet de loi déposé le 18 juin 1849, O. Gréard, T. II, *op. cit.,* p. 213
[1120] Exposé de l'exposé des motifs de la Loi sur l'enseignement, 15 mars 1850, *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlemens et avis du Conseil d'État*, T. 49, Paris, 1849, p. 74
[1121] *Ibid*, p. 74

primaires supérieures permettra d'éclairer la situation avec davantage d'objectivité et de confirmer les propos tenus en 1864 par Antoine Cournot qui accusait les législateurs de 1850 de « *tendances réactionnaires* » et pour lesquels « *la peur des savants de village, le désir de rabaisser le rôle de l'instituteur perçaient trop dans le fait de la suppression du brevet de degré supérieur.* »[1122]

1.2. Les raisons avancées de l' « échec »

Dès 1836, dans sa présentation du projet de loi sur l'instruction secondaire, Guizot faisait part de l'incompréhension qui entourait les nouvelles écoles quelques trois ans après leur création :

« *Ces écoles, du moins dans ce qu'elles ont de spécial et d'un peu élevé, sont nouvelles et à peine comprises. Les maîtres convenables leur manquent encore. Les familles ne savent pas bien en quoi elles différeront des écoles élémentaires, ni jusqu'à quel point leurs enfans y pourront acquérir toutes les connaissances dont ils ont besoin.* »[1123]

C'est précisément à une œuvre de publicité, visant à réduire cette incompréhension originelle, à laquelle s'attelèrent les administrateurs scolaires. Pour autant, ils s'adossèrent sur ce que l'on pourrait qualifier de « pédagogie négative », soucieuse avant tout, et par manque d'une représentation claire, de dire ce que les EPS n'étaient pas, davantage que ce qu'elles étaient. Pour illustration, elles n'étaient ni des écoles commerciales, ni des écoles industrielles, insistait-on, et pas davantage des collèges. Le manque de lisibilité conceptuelle durera quelques années encore, si bien que Jean-Michel Chapoulie note, relativement à l'organisation pédagogique de ces écoles, que « *c'est seulement dans les années mille huit cent quarante que les convictions des responsables universitaires semblent sur tous ces points à peu près arrêtées.* »[1124]

A côté du déficit identitaire, les contemporains avancèrent plusieurs éléments qui ont freiné, voire empêché, le développement des écoles primaires supérieures. Dans sa circulaire de 1841, le ministre Villemain indiquait que les municipalités avaient dû prioritairement répondre à la « *nécessité d'assurer l'instruction primaire* ». Pareillement, ces municipalités avaient fait face à « *la difficulté de trouver et d'acquérir des locaux* » pour les nouvelles

[1122] Antoine Cournot, *Des institutions d'instruction publique en France,* Paris, Hachette, 1864, p. 316
[1123] Guizot, « Exposé des motifs du projet de loi sur l'instruction secondaire, Chambre des députés, 1er février 1836 », *in Procès-verbaux des séances de la chambre des députés, Session de 1836,* T. II, Paris, A. Henry, 1836, pp. 26-27
[1124] Jean-Michel Chapoulie, « L'enseignement primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la IIIe République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine,* T. XXXVI, juillet-août 1989, pp. 422-423

écoles primaires supérieures. Mais, selon le ministre, c'était *« surtout la modicité des fonds disponibles sur les revenus communaux ordinaires* » et « *l'insuffisance de l'imposition d'office* » qui expliquaient l'absence de créations d'établissements.[1125]

Une autre explication fut mise en avant pour rendre compte des supposées difficultés d'éclosion des EPS sur l'espace national. Il s'agissait de la disparition du brevet de 3ème degré créé par l'ordonnance de février 1816, qui sanctionnait la seule connaissance de l'écriture, de la lecture et du calcul. Selon la *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers*, la suppression amena dans les classes des instituteurs aux compétences pédagogiques mieux maîtrisées et au savoir plus étendu. « *Voilà maintenant ce qui résulte de ce changement et de l'introduction de nouveaux instituteurs, mieux instruits en général que les anciens : c'est que tous ceux qui avaient montré précédemment un peu plus que la lecture, l'écriture et le chiffrage, n'abaissèrent pas pour cela leur enseignement ; […] On laissa donc, avec beaucoup de raison, les instituteurs zélés ou habiles s'élever un peu au-dessus des limites étroites reconnues par leurs diplômes.* »

Ce mouvement inaugural de professionnalisation des maîtres aurait eu des conséquences profondes sur la création des EPS dans les villes ou les « *gros bourgs* », car « *l'instruction se répandant de plus en plus, l'émulation pénétrant partout, jusque dans les écoles religieuses, les écoles primaires élémentaires proprement dites cessèrent bientôt d'exister […] elles s'étaient, ou petit à petit, ou rapidement, transformées en écoles primaires supérieures telles que les avait conçues le législateur en 1833.* » Aussi, lorsque le ministère invita les communes de plus de 6000 âmes à se conformer à la loi, « *elles ont toutes répondu qu'elles avaient déjà cette école dans leur école primaire élémentaire […] Là est la véritable cause de l'inexécution de la loi de 1833* », avance la *Revue*.[1126]

Jean-Michel Chapoulie a apporté un regard complémentaire sur les raisons avancées par les contemporains. Il existait selon l'historien un problème de recrutement, à la fois du côté du personnel enseignant, lequel, au lendemain de la promulgation de la loi de 1833, ne comptait que très peu de maîtres titulaires du brevet supérieur, et du côté élèves, car « *le recrutement d'un nombre suffisant d'élèves ayant acquis les rudiments primaires et présentant donc une relative homogénéité de niveau scolaire s'avéra souvent difficile* »[1127], ce que notre étude tend

[1125] Octave Gréard, *op. cit*., p. 447
[1126] "Création d'une école spéciale d'industrie maritime et commerciale à la Rochelle », *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers*, 15 novembre 1844
[1127] *Ibid*., p. 423

à confirmer. De plus, et l'argument ressortira comme on l'a vu au début des années 1840, la loi ne définissait pas de manière convaincante le partage du « pilotage » et des attributions réciproques entre municipalités et instances universitaires.

Concernant la « topographie » des écoles primaires supérieures, Jean-Michel Chapoulie mentionne que leur annexion aux collèges communaux ne releva pas d'un simple appariement administratif imposé par des contraintes extérieures aux établissements. Des tentatives avaient existé en effet, bien avant 1833, pour promouvoir un enseignement intermédiaire, notamment au sein des collèges municipaux, et la loi sembla donner un nouveau souffle à ces essais. L'annexion fut rapidement apparue comme la seule solution viable. Pour des questions de coût, bien entendu, mais aussi parce qu'elle offrait un intérêt pédagogique certain : les régents des collèges pouvaient intervenir dans certaines matières en l'absence d'un maître breveté.

Au-delà de ces avantages pécuniaires et scolaires, l'intégration d'une école primaire supérieure au sein d'un collège était censée contrecarrer la grave crise de recrutement à l'œuvre dans les collèges municipaux. L'ouverture de cours annexes ou d'une école primaire supérieure répondait à un « marché scolaire » déjà, à l'époque, fortement concurrentiel, et qui menaçait de disparition les établissements dont les effectifs étaient trop bas. Principaux et municipalités s'allièrent donc dans un objectif commun : augmenter les recrutements d'élèves pour maintenir le collège et alléger de la sorte, grâce aux rétributions supplémentaires, les charges d'entretien et de paiement des personnels des communes. Cet accord local ne pouvait se dispenser de l'aval universitaire, si bien que, comme l'indique Jean-Michel Chapoulie, « *le mouvement des créations et suppressions d'écoles primaires supérieures annexées à des collèges que l'on observe entre 1833 et 1850 dans les petites villes est la résultante de ce qu'on pourrait appeler les interactions stratégiques entre l'administration centrale de l'Université (les ministres mais aussi le Conseil Royal et l'Inspection générale), les principaux, et les autorités municipales.* »[1128]

Or, Julien Travers, auteur en 1840 d'un mémoire sur les moyens d'améliorer l'enseignement secondaire en lien avec les besoins de l'industrie, des arts et des sciences, a fait remarquer toutes les conséquences de cette concurrence entre établissements : « *on ne fait subir aucun examen aux enfants qui se présentent, afin de ne pas nuire aux intérêts de l'instituteur ; l'école se remplit d'élèves trop faibles, que l'on classe en divisions […] Le plus fâcheux inconvénient d'un tel ordre de choses, c'est qu'il maintient les petites villes dans leur préjugé*

[1128] *Ibid.*, p. 426

contre tout enseignement secondaire non classique, et qu'il accroît encore l'attachement qu'elles ont pour leurs collèges. On s'accoutume, dans ces villes, à considérer comme une préparation à la classe de 7°, rien de plus, l'école primaire supérieure, je veux dire l'école que l'on y nomme ainsi. Evidemment l'institution n'est pas comprise. »[1129]

Enfin, dernier argument brandi, les écoles primaires supérieures créées n'auraient été parfois que de simples écoles mutuelles ou annexées à de telles écoles.

Dans cette revue des raisons qui ont conduit à l'échec des écoles primaires supérieures, il en est deux qui, jusqu'à maintenant, n'ont pas été mentionnées, et qui pourtant ont amplement contribué à leur avortement. Il s'agit du choix sémantique retenu pour désigner ces écoles (« école primaire supérieure »), et de ce qu'à l'époque on a qualifié d'« amour-propre des familles ». Il saute aux yeux que les deux motifs sont intimement liés.

Nombreux furent en effet les contemporains à s'alarmer de la terminologie retenue pour désigner l'enseignement intermédiaire : dans un article de 1864 retraçant l'historique de l'enseignement professionnel en France, Menu de Saint-Mesmin écrit que pour l'instruction intermédiaire, opter pour la dénomination d'école primaire supérieure « *lui a été funeste.* »[1130]

L'historien explique comment selon lui « *un mot malheureux compromit l'entreprise* »[1131] : « *La cause de cet insuccès fut […] une misérable question d'amour-propre : les familles se trouvaient froissées de ne pouvoir plus dire que leurs enfants faisaient leurs études au collège. Il y avait un moyen bien simple de se tirer d'affaire ; c'était de changer le nom des écoles primaires supérieures, de leur donner un titre flattant la vanité des familles, d'y relever l'enseignement, d'accroître leurs prérogatives*. »[1132]

L'analyse est effectivement confirmée par les témoignages exprimés peu de temps après la promulgation de la loi scolaire. En 1837, M. Curel s'interroge, comme tant d'autres, sur ce qualificatif de « supérieur » : « *qu'il nous soit permis de faire remarquer l'impropriété de la qualification donnée au nouveau genre d'instruction. Instruction primaire-supérieure ! Ne*

[1129] *Annuaire du département de la Manche*, 13ème année, Saint-Lô, Imprimerie d'Elie Fils, 1841, p. 243 Mémoire sur le sujet suivant : « *Indiquer les changements qu'il convient d'introduire dans l'enseignement secondaire, pour que cet enseignement puisse répondre aux besoins de la société et satisfaire à ce qu'exige l'état actuel des sciences, des arts et de l'industrie* », question mise au concours par la Section académique, agricole, industrielle et d'instruction de l'arrondissement de Falaise.

[1130] Menu de Saint-Mesmin, « L'enseignement professionnel. Etude historique et critique », *Revue nationale et étrangère politique, scientifique et littéraire*, T. XVIII, Paris, Au bureau de la revue nationale, 1864, p. 259

[1131] *Ibid.*, p. 286

[1132] *Ibid.*, p. 275

semble-t-il pas que la réunion de ces deux mots renferme des idées contradictoires ? En effet, si l'instruction est primaire, elle ne peut être supérieure, et si elle est supérieure, elle ne saurait être primaire. A-t-on voulu exprimer qu'elle tient à l'instruction primaire par la méthode et les proportions, et à l'instruction supérieure par la nature des matières d'enseignement ? Mais alors ne pouvait-on pas trouver une dénomination plus convenable […], ne pouvait-on pas leur donner le nom d'Écoles industrielles ou celui d'Écoles moyennes ? On aurait su tout de suite ce que cela signifiait, et l'on ne serait pas à se demander ce que l'on enseigne dans ces nouveaux établissements. Et puis ne devait-on pas craindre de leur porter préjudice, en les qualifiant d'Écoles primaires ? Le nom, pour les personnes éclairées, n'est rien ; pour les masses, c'est tout […] Donc, la dénomination de primaire-supérieure est un non-sens. »[1133]

Les témoignages sont nombreux et unanimes : le *Journal des débats* du 26 novembre 1841 écrit, au moment de l'ordonnance Villemain, que l'école primaire supérieure « *perdra son malencontreux nom d'école primaire, et s'intitulera collège.* » Car le mot collège, explique *Le Journal des économistes*, « *est dans les habitudes et dans les exigences des classes moyennes.* » Ainsi les familles « *furent rebutées par une désignation impropre ; elles ne reconnurent pas dans les écoles primaires supérieures, si rabaissées par la loi, ces collèges industriels qu'elles avaient rêvés, et elles n'y envoyèrent leurs enfants qu'avec répugnance, ou même ne les y envoyèrent pas du tout.* »[1134] « *Le mot collège n'est-il pas beaucoup plus flatteur pour l'oreille d'un père que celui d'école, quand même vous la qualifieriez de supérieure ?* », surenchérit Prosper Dumont.[1135] Théodore Barrau va dans le même sens : « *C'est une erreur que d'avoir créé ce qu'on appelle l'instruction primaire supérieure. Les deux mots supérieur et primaire ne peuvent être unis l'un à l'autre […] elle n'est pas l'instruction primaire renforcée, mais l'instruction secondaire simplifiée. C'est l'instruction secondaire moins les langues anciennes.* »[1136]

Langlais, commissaire du gouvernement, tirait à la même époque des conclusions identiques : l'enseignement primaire supérieur « *n'avait pas réussi. Pourquoi ? J'ose à peine le dire : c'est qu'il ne flattait ni l'amour-propre des pères de famille ni l'amour-propre des*

[1133] M. Curel, « Aperçu sur l'enseignement Primaire-Supérieur », *Bulletin trimestriel de la société ses sciences, belles-lettres et arts du département du Var,* Cinquième année, n° 3 et 4, 1837, p. 68-69
[1134] Henri Richelot, « De l'enseignement industriel », *Journal des économistes,* T. IV, Paris, Guillaumin, 1843, p. 338
[1135] Prosper Dumont, « Écoles primaires supérieures », *Manuel général,* T. IX, n°1, novembre 1836, p. 25
[1136] Théodore Barrau*, De l'éducation morale de la jeunesse,* Bruxelles, Hauman, 1842, p. 93

municipalités. »[1137] De même, *La Gazette spéciale de l'instruction publique* du jeudi 2 décembre 1841 avance deux causes qui s'opposèrent aux succès des nouvelles écoles intermédiaires : **«** *l'une, c'était un surcroît de dépenses pour les villes ; l'autre, beaucoup plus grave, quoique l'on n'y fît pas d'abord attention, c'était le titre même de ces écoles. Quel est en effet le père de famille qui n'ait sa petite dose d'amour-propre et de vanité ? »* Gabriel Compayé verra d'ailleurs dans la disparition des EPS au moment de la loi Falloux *« la simple expression de la « vanité des familles* »…[1138]

Du côté de l'institution elle-même, les échos sont strictement identiques. Le recteur de l'académie de Caen propose « *que le nom d'École primaire supérieure soit remplacé par celui d'École intermédiaire ou d'École secondaire, par un nom quelconque qui, indiquant clairement la nature de l'institution, ne la laisse pas confondre avec l'École primaire élémentaire. Le succès assez général des Écoles primaires supérieures annexées […] prouve qu'elles ont besoin d'un nom qui les relève et les ennoblisse aux yeux de l'opinion publique.* »[1139]

Ces considérations ont amené un certain nombre de localités à supprimer le mot primaire du titre officiel, comme par exemple l'école primaire supérieure de la rue Blanche à Paris qui devint, dans un premier temps, l'école communale supérieure puis finalement l'école municipale François I[er].[1140] D'autres villes ont pris le parti de **«** *faire ce qui était en usage pour les collèges, c'est-à-dire placer les principales écoles primaires supérieures sous l'invocation de grands noms, comme Turgot, Colbert, Chaptal* », ajoute Léon Château.[1141]

Enfin, les conséquences pouvaient visiblement être fâcheuses si l'on se fie au témoignage de Pompée : « *C'est ainsi qu'à Paris les familles présentent chaque jour à l'école primaire supérieure, fondée par l'autorité municipale, des enfants en très bas âge, croyant s'adresser à une école primaire qu'on a appelée supérieure parce qu'elle est mieux dirigée que les autres écoles primaires, parce qu'on y paye une rétribution mensuelle, parce que le nombre de*

[1137] *Journal général de l'instruction publique,* Mercredi 14 juin 1865, Volume 34, n° 24, p. 366
[1138] cité par Hervé Terral, *Éduquer les pauvres, former le peuple : généalogie de l'enseignement professionnel français,* Paris, L'Harmattan, 2009, p. 78
[1139] A.N. F/17/9782 Rapport sur les écoles primaires supérieures de l'Académie de Caen, Recteur, 20 janvier 1842
[1140] Voir Ph. Pompée, *op. cit.*, p. 69 qui cite d'autres exemples
[1141] « Enseignement primaire et enseignement professionnel », *article cité*, p. 204

professeurs et la disposition grandiose du local rendent cet établissement supérieur aux autres établissements. »[1142]

En somme, dans cette revue des raisons qui ont contribué à réduire le déploiement des écoles primaires supérieures, il est très souvent question de dévalorisation du lieu de formation aux yeux des pères de famille et de nécessité impérieuse de faire évoluer leur nom. Mais à aucun moment il n'est envisagé de les abolir. Seules des évolutions structurelles et sémantiques sont souhaitées.

En mettant fin à ces écoles, la loi Falloux a donc accompli un geste arbitraire et autoritaire, lié à une conjoncture politique défavorable au développement des connaissances dues aux classes populaires. Le sort des EPS aurait-il été différent si les évènements de 1848 ne s'étaient produits ? Il est bien entendu difficile de proposer une réponse catégorique, même si deux tensions opposées sont perceptibles sous cette question : le souhait du gouvernement de Napoléon Bonaparte de remettre l'école aux mains de l'Église, et parallèlement une volonté collective déjà longue de combler la lacune entre le primaire et le secondaire, et à laquelle le clergé n'était pas opposé, comme l'illustre la création à Dinan d'une EPS par La Mennais. Il est louable de penser que les écoles défendues par Guizot et Cousin auraient, le temps aidant, trouver leur véritable destination, et répondu par là même au souhait général de fonder enfin en France l'enseignement intermédiaire. Au vu du des nombreuses annexions des écoles primaires supérieures dans les collèges intervenues au cours des années 1840, leur maintien après 1850 n'aurait certainement fait que confirmer une tendance forte à les rapprocher de l'instruction secondaire, et par contraste à les éloigner radicalement de la direction initiale prévue par la loi de 1833. Cette évolution eût été inconcevable pour les ultraconservateurs pour lesquels, comme le dit Pierre Kahn, « *le savoir élémentaire n'est pas seulement, selon la célèbre formule de Gréard, ce qu'il n'est permis à quiconque d'ignorer, mais ce qu'il est suffisant de savoir.* »[1143] Il s'agissait pour eux de définir une élémentarité des savoirs la plus réduite possible, qui, pour peu qu'elle s'aventure au-delà de cette limite, « *devient quelque chose d'impossible à définir, qui n'est plus l'enseignement primaire, qui n'est pas encore l'enseignement secondaire, et que la loi de 1833 qualifie bizarrement d'instruction primaire supérieure. L'enseignement élémentaire, de sa nature, si clair, si simple, si restreint, devient illimité dans un ordre d'études étranger aux études classiques.* »[1144] Les écoles primaires

[1142] *Ibid.*, p. 69
[1143] Pierre Kahn, *La leçon de choses: naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, *op. cit.*, p. 28
[1144] Rapport Beugnot, *op.cit*, p. 214

supérieures annexées confinaient trop aux frontières de l'ordre secondaire alors que la loi Falloux défendait une étanchéité stricte des strates scolaires.

1.3 Des écoles primaires supérieures maintenues

Malgré la décision actée par la loi Falloux, il n'est pas légitime de parler de disparition des écoles primaires supérieures après 1850. D'ailleurs, leur suppression ne semble pas avoir été vécue comme telle par l'opinion publique, qui pouvait voir au quotidien certaines de ces écoles se maintenir, parfois en conservant le même nom, parfois en optant pour un autre.

Un non-dit sur la permanence de ces écoles primaires supérieures dans le paysage scolaire s'installa même progressivement. Cependant, ce silence se transforma rapidement en parole audible dès le mois de mars 1856 dans l'*Arrêté relatif à la régularisation de renseignement primaire spécial dans les établissements publics d'instruction secondaire*, qui sonna comme une réhabilitation de ces écoles. L'article 1er du texte législatif, qui rappelait l'organisation qu'avait retenue Guizot en 1833, avançait que « *l'enseignement primaire, avec tous les développements qu'il comporte, pourra être donné, comme par le passé, dans les établissements publics d'instruction secondaire pour lesquels il aura été régulièrement autorisé.* »[1145] A la suite, l'article 2 mentionnait que les maîtres de l'enseignement spécial seront choisis parmi les maîtres répétiteurs dans les lycées alors que dans les collèges ils auront le rang et le titre de régent. A défaut du diplôme de bachelier ès-lettres ou ès-sciences, ces derniers devront justifier du brevet de capacité comprenant toutes les matières énoncées dans l'article 23 de la loi du 15 mars 1850. Enfin, un dernier article précisait que les communes pourvues d'un collège pourront être autorisées, sur la demande des Conseils municipaux et l'avis du Conseil départemental, à annexer à cet établissement l'école primaire publique qu'elles doivent entretenir en exécution de l'article 36 de la loi du 15 mars 1850. Comme pour les EPS, l'instituteur nommé restait subordonné au principal du Collège pour ce qui est de l'administration et de la discipline.

Le 5 avril 1856, le ministre envoya une circulaire aux recteurs relative à l'arrêté précédent. Fortoul souhaitait combler un vide juridique puisque les écoles annexées dans les collèges, n'ayant plus d'existence légale depuis six ans, posaient des difficultés administratives récurrentes :

[1145] « Arrêté relatif à la régularisation de l'enseignement primaire spécial dans les établissements publics d'instruction secondaire », 18 mars 1856, Octave Gréard, *op. cit.*, T. III, p. 693

« *La loi du 15 mars 1850 ne reconnaît qu'un seul ordre d'Écoles primaires ; par suite, les Écoles primaires supérieures, instituées sous le régime de la loi du 28 juin 1833, n'ont plus aujourd'hui d'existence légale, et les ordonnances rendues pour autoriser l'annexion d'un certain nombre de ces Écoles à des établissements publics d'instruction secondaire se trouvent de fait abrogées. Aucune disposition réglementaire n'étant intervenue pour fixer la situation de celles des Écoles annexes qui ont continué d'exister et pour déterminer la position et le mode de nomination des maîtres chargés de les diriger, il s'est élevé, dans plusieurs Académies, relativement à ces questions, des difficultés qu'il importait de résoudre.* »[1146]

Dans son déroulé, le texte stipulait que l'autorisation donnée aux lycées et aux collèges « *demeure acquise à ceux des établissements dans lesquels des Ecoles primaires supérieures ont été régulièrement instituées ; il ne sera donc pas nécessaire de les renouveler*. »[1147] En d'autres termes, le ministre rendait vie, sans les nommer, aux écoles primaires supérieures. De là la conclusion que put en tirer Pompée quelques années plus tard : « *C'est ainsi que pendant de longues années les anciennes écoles primaires supérieures […] continuaient à prospérer.* »[1148]

La quinzième édition des *Secondes lectures françaises à l'usage des écoles primaires supérieures* publiée en 1861 par Joseph Willm démontre de la même façon la continuité de l'enseignement primaire supérieur. L'Alsacien souligne que « *les établissements que la loi de 1850 a trouvés debout existent encore, pour la plus grande partie.* »[1149] La « survie » des EPS est confirmée par Adrien Guerrier de Haupt qui annonce que **«** *partout où les écoles primaires supérieures ont été établies indépendantes des collèges, leur prospérité a été et continue d'aller croissant, tandis que l'annexion leur a été généralement fatale.* » [1150]

Quelques années plus tard, sous la Troisième République, le ministre de l'Instruction Bardoux retraça l'historique de ces dernières écoles lors des deux décennies écoulées à l'occasion de la présentation du projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement primaire supérieur. Il

[1146] « Circulaire du ministre de l'Instruction publique, relative à l'exécution de l'arrêté du 18 mars 1856 concernant les maîtres chargés de l'enseignement primaire spécial dans les établissements publics d'instruction secondaire », 5 avril 1856, Octave Gréard, T.III, *op. cit.*, p. 697
[1147] *Ibid*., p. 698
[1148] Philibert Pompée, *op. cit.*, p. 328
[1149] Joseph Willm, *Secondes lectures françaises à l'usage des écoles primaires supérieures*, Paris/Strasbourg, 15e édition, Berger-Levrault, 1861, p. 292
[1150] *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 14 juin 1865, p. 372

rappela que la loi du 15 mars 1850 « *ne le supprima pas effectivement ; elle le laissa même exister en grande partie sous le nom d'enseignement facultatif ; mais aucune nouvelle École ne put être créée sous l'ancien nom ; il ne s'ouvrit pendant quelque temps que des établissements sans nom spécial, et où, pour cette raison, ne se donnait guère qu'un enseignement bâtard. Un effet plus funeste à l'existence des Écoles primaires supérieures fut produit par la loi du 21 juin 1865, relative à la création et à l'organisation de ce qu'on a nommé l'enseignement secondaire spécial […] Par suite de cette loi, les cours d'enseignement primaire supérieur des établissements secondaires furent réorganisés, étendus et complétés de manière à constituer un enseignement d'un ordre plus élevé que l'enseignement créé par la loi de 1833. La conséquence naturelle de ce nouvel ordre d'études fut que, non seulement il ne fut plus créé aucune École primaire supérieure, mais, en outre, qu'un certain nombre de celles qui existaient encore furent supprimées et remplacées par les cours d'enseignement secondaire spécial créés dans les établissements secondaires. C'est ce que constatent les rapports adressés en 1874 par les Inspecteurs d'Académie lors de l'enquête ouverte cette année-là par le Ministre de l'Instruction publique. Ils citent, en effet, plusieurs Écoles de ce genre qui furent supprimées à partir de 1865, et remplacées par des cours d'enseignement secondaire spécial. D'après ces rapports, il n'y aurait plus, en 1874, que trente-neuf Écoles primaires supérieures publiques encore en exercice. Le nombre des Écoles primaires supérieures qui existent aujourd'hui en France s'élève à une centaine environ, si l'on réunit aux Écoles publiques les Écoles privées, dont les élèves doivent dépasser le chiffre de 4000.* »[1151]

Pour le ministre Bardoux, la quasi extinction des écoles primaires supérieures instaurées par Guizot ne serait pas tant due à la loi Falloux qu'à la constitution de l'enseignement secondaire spécial de Duruy. Les premières nommées n'auraient pas résisté à la nouvelle concurrence d'un enseignement intermédiaire relevant de l'ordre secondaire, mieux compris et plus attrayant.

C'est peut-être cette crainte qui légitime le cri du cœur de Jules Simon en faveur des EPS au moment de la discussion du projet de loi sur l'enseignement secondaire spécial. Celui qui prit quelque temps plus tard la tête du ministère de l'Instruction publique tint en effet un discours mémorable, qui témoignait de son attachement aux créations de Guizot :

[1151] « Projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, présenté par M. Bardoux, Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, 4 novembre 1878, Octave Gréard, *op. cit.*, T.IV, pp. 822-823

« *Je vous supplie donc de revenir à la loi de 1833, en relevant les écoles primaires supérieures qu'elle avait si habilement créées, et c'est là, messieurs, la grande lacune que je signalais dans la loi qui nous occupe. Je ne saurais trop le répéter : le plus grand service à rendre aujourd'hui à l'industrie française, c'est de fonder de tous côtés des écoles pour les ouvriers d'élite, destinés à devenir chefs d'ateliers, ou capables de le devenir. Ces écoles, nous les avions sous la main ; elles étaient fondées, la loi avait prévu presque tous leurs besoins, et leur avait même donné les moyens de se compléter et de se perfectionner. Ne serait-il pas digne des hommes de cœur qui, au moment où je parle, songent à relever l'enseignement en France et l'enseignement pratique, d'aller prendre cette excellente institution des écoles primaires supérieures à un gouvernement qui n'existe plus, et de la rétablir en l'améliorant et en l'agrandissant.* »[1152]

D'une façon plus générale, il reviendra à l'école de la III[e] République de poser le débat entre savoirs et pratiques professionnelles et techniques en des termes nouveaux, débat qui apportera, de notre point de vue, quelques éléments de réponse dans le succès des écoles primaires supérieures telles que le ministère Ferry les a recréées. Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, auteurs d'un ouvrage important sur ces nouveaux établissements, ont mis en exergue trois conditions initiales qui ont contribué à leur renaissance officielle dans la loi du 30 octobre 1886[1153] :

- La conviction partagée par les élites nationales et locales scolaires de la nécessité de créer une forme de scolarisation courte, au-delà des écoles primaires élémentaires, destinée à certaines factions des classes populaires et moyennes
- L'existence d'une forme éprouvée d'organisation administrative et pédagogique (maîtres, programmes…) adaptée aux caractéristiques sociales et scolaires de la clientèle potentielle
- L'intégration, tant au niveau du financement qu'à celui du personnel et de la hiérarchie de l'enseignement primaire supérieur, à l'organisation administrative de l'enseignement primaire, dans un contexte politico-social où soutenir celui-ci avait une signification politique claire pour les élites locales et pour la population.

[1152] « Discussion du projet de loi sur l'enseignement secondaire spécial », séance du 30 mars 1865, *Journal général de l'Instruction publique,* 7 juin 1835, p. 352

[1153] Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République,* Paris, INRP, 1992, pp. 79-80

Il est facile de constater non seulement qu'aucun de ces trois ingrédients n'était réellement réuni à l'époque de Guizot, mais surtout que les conditions initiales de la III[e] République étaient très exactement à l'opposé de celles de la monarchie de Juillet. Mais comparaison n'est pas raison : il s'agit de deux moments historiques radicalement différents, et les écoles primaires supérieures des années 1880 ont profité, malgré tout, de l'expérience et des témoignages des créateurs ou promoteurs des premières écoles. Parmi eux, on retrouve Charles Renouard, Jean-Jacques Rapet, mais aussi François Guizot lui-même.

En 1873, soit 40 ans tout juste après le vote de sa loi, l'ancien ministre prit en effet une nouvelle fois position sur les écoles primaires supérieures. Dans une intervention du mois de mars à l'académie des sciences morales et politiques, rapportée par le *Manuel général de l'instruction primaire*[1154], il souhaitait le rétablissement de ces écoles dans chaque chef-lieu d'arrondissement. Sa position quant à leur rattachement à l'ordre primaire n'avait pas évolué : même s'il désirait désormais que les enfants reçoivent le premier degré de l'enseignement secondaire moyen, l'école primaire supérieure devait rester strictement séparée des établissements d'enseignement classique. En revanche, il semble, toujours à en croire le *Manuel général*, qu'il ambitionnait de laisser davantage d'initiative aux instances locales en matière de programmes et de méthodes en raison de la disparité des besoins des villes et régions.

Il existe donc, dans notre opinion, un héritage des enseignements intermédiaires de la monarchie de Juillet dans les écoles primaires supérieures de Ferry[1155], que dans leur comme il existe d'ailleurs un héritage de la loi Guizot dans les grandes lois scolaires des années 1880. Les EPS de 1833 ont contribué, plus ou moins directement, au succès des nouvelles écoles qui leur ont succédé, et favorisé la conjugaison des trois facteurs principaux qui font la réussite d'une réforme : demande sociale, implication des personnes, contexte politique.

Si les écoles de Ferry ont pu capitaliser à partir de l'enseignement primaire supérieur établi au cours des années 1830, il nous faut désormais revenir à la question posée au début de ce chapitre : l'enseignement secondaire spécial est-il la continuation sous un autre nom des écoles de Guizot ? A-t-il lui aussi, avant même l'école des Républicains, thésauriser des savoir-faire issus de ces créations ?

[1154] *Manuel général de l'instruction primaire,* n°18, 1973, p. 142

[1155] Par exemple, le rôle affirmé des EPS de la III[e] République dans la fermeture du primaire est défendu par Ferry dans son *Rapport du 29 octobre 1881* : elles représentent « *le large couronnement d'une éducation primaire menée à bien, et non le commencement stérile d'un autre cycle d'études qui n'aboutirait pas.* » Cité par Falcucci, *op. cit.*, p. 284

Chapitre 2 : L'enseignement secondaire spécial, une secondarisation de l'instruction intermédiaire

2.1 L'enseignement spécial, nouveau nom de l'enseignement primaire supérieur ?

La création officielle de l'enseignement spécial en France est attribuée à Victor Duruy, à travers la Loi du 21 juin 1865 portant organisation de l'enseignement secondaire spécial. Ce fut loin d'être une création *ex nihilo* dans la mesure où le ministre put s'appuyer, dans sa réforme, sur un héritage intellectuel riche de plusieurs décennies de réflexion sur les enseignements spéciaux. Cette réflexion, souvent avortée il est vrai dans ses réalisations, avait permis cependant de faire essaimer sur le territoire des structures de formations spécialisées, aux noms et à l'organisation très variés, et dont la véritable généalogie scolaire remontait aux écoles centrales de la fin du siècle dernier : « *La première variété qu'on y remarque est celle des dénominations par lesquelles il est désigné ; on l'appelle ici enseignement spécial, là cours de commerce ou de français, ailleurs école industrielle, plus loin école professionnelle. La durée des cours est tantôt de deux ans, tantôt de trois ans, de quatre ans, ce qui amène des différences notables, soit dans l'étendue des connaissances qu'on donne à la jeunesse, soit dans leur développement* », lit-on dans l'exposé des motifs.[1156] L'enseignement spécial qui précédait la loi Duruy manquait donc de programmes réguliers, mais aussi de livres, de collections d'instruments nécessaires pour les sciences, et « *aurait besoin surtout de bons professeurs* », poursuit le rapporteur Chauchard. Faisant le constat qu'un tiers environ des 32 000 élèves du secondaire spécial étudiaient alors dans des écoles privées, Duruy décide de confier à l'État cet enseignement moyennant une nouvelle organisation pédagogique. Antoine Prost a parfaitement raison de rappeler que « *Victor Duruy n'a donc pas créé l'enseignement spécial en 1865, comme on le dit souvent. Il l'a consolidé en lui donnant un statut*. »[1157]

S'appuyant sur la grande enquête diligentée par le ministre en 1864, Antoine Prost avance des chiffres effectivement révélateurs du développement de l'enseignement spécial avant même sa reconnaissance institutionnelle : 32% d'enfants d'artisans et de commerçants, et 21,4%

[1156] « D'un projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Journal général de l'Instruction publique,* mercredi 6 avril 1864

[1157] Antoine Prost, « Mixité sociale et démocratisation », in Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éd.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation,* Lyon/Berne, INRP/Peter Lang, 2009, p. 96

d'agriculteurs y étaient scolarisés (alors qu'ils n'étaient respectivement que 12% et 6% dans l'enseignement classique).[1158] En 1865, la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire signalait l'existence de l'enseignement spécial à l'état annexe dans 64 lycées et dans la plupart des collèges.[1159] Plus précise, une circulaire de 1866 indique que 12 000 élèves bénéficiaient déjà de l'enseignement secondaire spécial dans 251 collèges communaux.[1160] Le chiffre exact n'était néanmoins pas arrêté, puisque l'*Exposé de la situation de l'Empire* du mois de février de la même année avance un seuil supérieur (16882 élèves), répartis entre lycées (5602 élèves) et collèges communaux (11880 élèves), soit à peu près le quart de la population totale des établissements secondaires, un septième des lycées et plus du tiers des collèges.[1161]

Ce dossier de l'enseignement spécial avait déjà été rouvert officiellement par le ministre de l'Instruction publique Gustave Rouland dès 1862. Cette année-là, celui-ci avait lancé une grande enquête sur l'enseignement professionnel afin de satisfaire la demande d'un courant d'opinion qui sollicitait de l'État une action en faveur de la formation des cadres et de l'industrie. A la suite de l'enquête, une commission sur l'« enseignement commercial et industriel » présidée par Jean-Baptiste Dumas, célèbre chimiste et inspecteur général de l'enseignement supérieur pour les sciences, vit le jour la même année. A dire vrai, la France ne faisait que reconnaitre son retard en la matière au regard de la situation de l'enseignement secondaire spécial en Europe, où il était établi, de longue date et sous des dénominations diverses, dans plusieurs pays. Pour cette raison, plusieurs « voyageurs pédagogues » se rendirent à l'étranger au cours des années 1860 : Jean-Magloire Baudouin voyagea en Allemagne, en Belgique et en Suisse en 1865, Henry Montucci et Jacques Demongeot en Angleterre et en Écosse en 1866.[1162]

La commission eut le temps d'établir des programmes pour l'enseignement spécial qui furent publiés une première fois, à titre provisoire, au mois d'octobre 1863, et ils restèrent en expérience durant deux années. Une nouvelle enquête, centrée cette fois sur la réalité des

[1158] *Ibid.*, p. 96

[1159] « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, par M. Chauchard », *Annales du Sénat et du corps législatif*, T. V, Paris, A l'administration du Moniteur universel, 1865, p., ix

[1160] Circulaire relative à l'envoi de documents concernant l'enseignement secondaire spécial, et aux propositions à soumettre aux conseils généraux en faveur de l'école normale d'enseignement secondaire spécial de Cluny, 1er juin 1866, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, Paris, Delalain, 1870, p. 363

[1161] "Exposé de la situation de l'Empire", *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 7 février 1866

[1162] Damiano Matasci, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, 2013

enseignements spéciaux dans les collèges et lycées, fut lancée l'année suivante auprès des recteurs, des inspecteurs d'académie, des proviseurs et des principaux, et leurs observations permirent à l'administration de refondre une partie de ces programmes initiaux.[1163]

Si les remontées des différents acteurs actèrent sans surprise un développement important de l'enseignement secondaire spécial, en revanche les disparités géographiques et organisationnelles qu'elles mettaient en lumière aboutissaient en fin de compte à un constat très mitigé. Souvent mal conçu, imparfaitement organisé, soutenant une idée peu claire de la formation attendue et dispensant des programmes proches de ceux de l'école élémentaire, l'enseignement spécial pâtissait aussi de faibles ressources, matérielles et humaines. De plus, de vives inquiétudes, amplement partagées à l'époque, accompagnèrent la mise en place de ces cours spéciaux : la peur de la suppression de l'enseignement classique. Toutes les demandes convergèrent vers la nécessité de le maintenir en parallèle à l'enseignement spécial, à la fois pour assurer la prééminence des Humanités et pour éviter toute possible confusion dans les esprits.

Cette peur du déclassement des élèves de la filière classique explique en partie pourquoi, dès son arrivée au ministère en juin 1863, Victor Duruy lia les destinées de l'enseignement spécial à une question qui, posée depuis plus décennies, n'en restait pas moins épineuse et objet de frustration : l'enseignement intermédiaire. L'époque jugeait en effet avec raison que la lacune entre le primaire et le secondaire n'était toujours pas comblée, la plus belle illustration étant symbolisée par la « suppression » récente des écoles primaires supérieures, pourtant vouées initialement à faire disparaître ce fossé. Le point de départ de la réflexion de Victor Duruy fut donc identique à celui de François Guizot lorsque celui-ci s'attacha à fonder les « enseignements du milieu. » Duruy se donnait pour but, par la création de l'enseignement spécial, de fonder à son tour l'instruction intermédiaire, et le ministre reconnaissait d'ailleurs ouvertement avoir modélisé sa réforme sur les *Realschulen* allemandes, dont on sait qu'elles se situaient entre les écoles du premier et du second degré. Le dessein de Duruy transparaît très clairement dans une lettre à l'Empereur :

« *Entre l'enseignement primaire, qui donne à cinq millions d'enfants les premiers éléments de l'histoire, de la lecture et du calcul, et l'enseignement classique qui, ne s'adressant qu'à un*

[1163] L'enquête de mars 1864 comportait trois questions : « La faveur dont jouit l'enseignement spécial auprès des populations ? Y a-t-il lieu d'introduire des modifications dans les programmes ? Quelle est l'opinion des personnes compétentes de la localité ? », A.N., F/17/8702

petit nombre, est nécessairement aristocratique, il se trouvait un abîme. Sur ce fossé infranchissable […], l'Enseignement spécial jetait un pont sur lequel pouvaient passer ceux que leurs aptitudes et leurs services désigneraient pour les fonctions supérieures de l'Université, soit celles de principal ou de proviseur, d'inspecteur d'académie ou d'inspecteur général. »[1164]

Rattachée à la problématique de l'enseignement intermédiaire, la filiation enseignement secondaire spécial/enseignement primaire supérieur trouve sans discute une première convergence. Pour s'en convaincre, il suffit de lire l'exposé des motifs de la loi du 21 juin 1865 et son rapporteur Chauchard, texte qui puise un pan important de son argumentaire dans la présentation de la loi Guizot aux chambres le 2 janvier 1833, et en particulier dans la partie relative aux écoles primaires supérieures. Le lien entre les nouvelles écoles et l'enseignement primaire supérieur de Guizot y est mentionné de façon explicite à deux reprises. Dans un premier temps, si le rapport évoque la disparition des EPS à l'issue de la loi de 1850, il précise aussitôt que « *la loi nouvelle reprend et perfectionne cette idée.* » La fin de l'exposé indique également que « *l'enseignement secondaire spécial ne différera guère que par quelques points de l'enseignement primaire supérieur.* »[1165]

Le rapporteur s'attarde précisément sur les quelques points qui différencient les deux types d'écoles. Comparativement aux écoles primaires supérieures, l'enseignement secondaire spécial « *a pour but d'organiser d'une façon plus solide et plus satisfaisante un enseignement dégagé des langues mortes, mais accru, dans sa partie scientifique, des connaissances essentielles à la pratique des professions nombreuses qui s'étendent entre les métiers manuels et les professions dites libérales.* » Plus loin, le texte explique que « *les sciences y seront poussées un peu plus loin ; la grammaire et la littérature y seront un peu plus approfondies ; les langues vivantes seules seront, avec le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, une matière nouvelle ; et les exercices de traduction, de comparaison grammaticale et littéraire, constitueront la marque vraiment distinctive, le caractère plus élevé, en un mot, ce qui justifie le titre de secondaire.* »[1166]

[1164] « Lettre à l'Empereur, 13 septembre 1863 », Victor Duruy, *Notes et souvenirs*, T. I, Paris, Librairie Hachette, 1901, p. 257
[1165] « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, M. Chauchard », *op. cit.*, p. x et xvij
[1166] *Ibid*., p. x et xvij

L'exposé des motifs se poursuivait en liant la réforme de Duruy à l'idée de justice scolaire. Tout comme les collèges, les lycées et les facultés avaient leur propre enseignement, il était « *juste que les carrières intermédiaires aient également leur préparation.* » Le texte rappelle aussi l'un des points d'achoppement des EPS de la loi de 1833, sa dénomination : « *son titre même rencontra de graves obstacles dans l'amour-propre des parents* » et « *quoi qu'appelée supérieure, l'école primaire n'était pas le collège ; c'était toujours l'école.* »[1167]

Même si le nom d'« école primaire supérieure » fut rejeté, les éléments de comparaison avancés ici suffirent pour qu'une partie des historiens de l'école y perçoive une ambition commune entre le ministre du Second Empire et celui de la monarchie de Juillet. Pierre Albertini et Dominique Borne, par exemple, écrivent que Duruy reprend l'idée de Guizot d'un enseignement intermédiaire[1168], idée soutenue également par Bruno Garnier qui affirme que « *c'est Victor Duruy qui, sous le nom d'enseignement spécial, devait parachever l'œuvre entreprise par Guizot.* »[1169] Dans une approche continuiste plus large, Jean-Michel Chapoulie voit aussi une similitude évidente entre les écoles fondées par Guizot et celles qui prospéreront sous Ferry :

« *L'exemple de l'enseignement spécial, héritier direct, à travers son personnel, son recrutement et ses débouchés, des écoles primaires supérieures annexées aux collèges créées dans le cadre de la loi Guizot entre 1833 et 1850, désignait la place que pouvait occuper un enseignement primaire supérieur : comme le remarquent les administrateurs, ce sont des études courtes, de un à trois ans, que suivent une grande partie des élèves de l'enseignement spécial, et les débouchés sont les mêmes que ceux des écoles municipales professionnelles des grandes villes, qui constituent l'autre postérité des écoles primaires supérieures créées par la loi Guizot. Ainsi l'idée d'un enseignement primaire supérieur pour les garçons apparaissait définie dans ses grandes lignes dès 1870.* »[1170]

De nombreux autres témoignages mentionnent cette supposée communauté d'intentions entre Duruy et Guizot, comme celui, important parce que formulé à 30 ans d'écart, précisément en

---

[1167] *Ibid*. p. x

[1168] « Duruy reprend l'idée de Guizot (un enseignement intermédiaire pour les enfants qui se destinent au commerce et à l'industrie), il sait qu'il lui faudra éviter de retomber dans les mêmes ornières. », Pierre Albertini, Dominique Borne, *L'école en France du XIX^e^ siècle à nos jours de la maternelle à l'université*, 4ème édition, Paris, Hachette, 2014, p. 57

[1169] Bruno Garnier, *Figures de l'égalité : deux siècles de rhétoriques -politiques en éducation (1750-1950), op. cit.*, p. 20

[1170] Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République***,** Paris, INRP/CNRS/ENS, 1992, p. 35

1882 et 1911, de l'un des rédacteurs du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, Jules Steeg[1171], mais aussi ceux, tout aussi éclairants, de contemporains de Duruy tels Adrien Guerrier de Haupt qui note dans le *Journal général de l'instruction publique* de juin 1866 que l'enseignement spécial « *change seulement de cocarde en passant d'un camp dans un autre. Quant au fond c'est, au moins dans sa partie obligatoire, le même enseignement que celui auquel la loi de 1833 donnait le nom de primaire supérieur. […] La loi nouvelle a le grand mérite, à nos yeux, de restaurer un enseignement que tous les amis du progrès et de l'instruction populaire regrettaient d'avoir vu supprimer par celle de 1850*. »[1172] Deux mois plus tard, Gustave Henriot enrichit cette filiation en remettant en cause la modernité dont seraient porteurs les nouveaux cours spéciaux :

« *Cet enseignement est-il nouveau, comme le prétend la circulaire du 9 août [1865] ? Nous nous permettrons d'être sur ce point d'un avis opposé à celui de M. Duruy. Cet enseignement a reçu un nom nouveau, voilà tout ; et, sauf quelques parties facultatives qui ont déjà été ajoutées au programme, c'est tout simplement l'enseignement primaire qu'avait créé la loi de 1833.* »[1173]

Les propos du principal du collège de Dieuze, qui écrit dans une lettre au recteur que « *les classes primaires supérieures de français qu'on peut, je crois, appeler aussi enseignement spécial* »[1174], ou ceux du principal du collège Saint Mihiel (Académie de Nancy) qui estime que l'enseignement spécial « *existait déjà sous le nom d'enseignement primaire supérieur* »[1175] démontrent le lien établi entre l'enseignement primaire supérieur et les nouvelles écoles de Duruy dans les esprits de la plupart des contemporains.

Pour d'autres, enfin, le changement ne saurait se réduire à un simple changement de nom des écoles primaires supérieures. Leur passage sous l'appellation d'enseignement spécial entraînerait une majoration qualitative de leurs contenus. « *L'enseignement secondaire spécial*

[1171] *« Selon J. Steeg, dans son propos de 1882 maintenu en 1911, l'enseignement spécial mis en place par Duruy en 1865 correspondait en fait aux intentions mêmes qui avaient conduit Guizot à former en 1833 les EPS »*, Daniel Denis, « Dualité des ordres scolaires : entre bonne et mauvaise conscience *», in* Daniel Denis et Pierre Kahn, *L'école de la Troisième République en questions : débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006, p. 238

[1172] Adrien Guerrier de Haupt, *Journal général de l'instruction publique,* mercredi 14 juin 1865

[1173] Gustave Huriot, *Journal général de l'instruction publique,* mercredi 30 août 1865

[1174] « Lettre au recteur », 4 avril 1865, A.N, F/17/8702

[1175] « Lettre au Recteur », 6 avril 1865, ANF, F/17/8702. De même, le conseil général de Gironde, dans sa séance du 30 août 1865, explique que *« L'enseignement primaire supérieur, qui n'était donné que dans de rares écoles et qui est destiné à former des industriels, des employés intelligents pour le commerce et d'habiles agriculteurs, va faire partie, sous le nom d'enseignement secondaire spécial, des cours qui seront professés dans les lycées et collèges »*, ANF, F/17/8736

est l'instruction primaire supérieure élevée et agrandie, et non l'instruction secondaire spécial restreinte et diminuée », clame ainsi le nouveau recteur de l'Académie de Clermont.[1176]

2.2 Une filiation à réinterroger

Si les intentions de fonder un enseignement intermédiaire sont effectivement partagées par les deux ministres, la réalisation de ce projet, s'édifie, malgré tout, sur des fondations distinctes. Le premier point de tension, qui marque une distance certaine entre les deux types d'écoles, se rapporte à l'appariement de l'enseignement spécial aux écoles secondaires. En fait, Duruy reprend le fil d'une tradition qui rattache l'instruction intermédiaire au secondaire et de laquelle seuls Guizot et Cousin s'étaient démarqués au moment de la création des écoles primaires supérieures, comme nous l'avons vu plus haut. C'est pourquoi ici ces dernières écoles, loin de constituer une étape dans la réalisation de l'enseignement spécial, s'affichent, à l'inverse, comme des contre-exemples. D'une part par le choix de leur nom, comme mentionné dans l'exposé des motifs, d'autre part, par leur positionnement dans le paysage scolaire. Dans une note de bas de page de ses mémoires, Duruy revient sur ces deux écueils :

« J'avais hésité entre plusieurs noms avant de m'arrêter à celui d'Enseignement spécial. Je pris d'abord et je repoussai ensuite celui d'enseignement français, qui aurait donné à croire que le lycée classique ne faisait apprendre que du latin. Je l'appelai spécial par la raison donnée au texte, et secondaire pour plusieurs motifs : 1° il allait bien au-delà de l'enseignement primaire ; 2° il tenait compte d'une vanité respectable des familles qui ne voulaient pas que leurs enfants fussent retenus trop longtemps dans les écoles du premier âge ; 3° il faisait tomber la barrière jusqu'alors infranchissable, entre nos deux premiers ordres d'études : réforme très démocratique qui ouvrait, pour le recrutement social, de nouvelles perspectives à l'immense personnel des écoles primaires. »[1177]

Le ministre et son entourage ont donc tiré des conclusions très claires de l'« expérience » des écoles primaires supérieures, puisqu'on retrouve deux arguments souvent avancés par les contempteurs de ces écoles, l'impératif d'un rattachement à l'enseignement secondaire, et le besoin de satisfaire la vanité des familles. Parmi les nombreux témoignages, le projet de loi sur l'enseignement secondaire spécial rappelle qu'en 1833 « *le législateur commit une erreur et une faute : ce fut de rattacher le nouvel enseignement à l'instruction primaire. Le mot*

[1176] « M. Bouillier, chargé de l'administration de l'Académie de Clermont, a inauguré ses fonctions rectorales par le discours suivant », *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 4 juin 1865
[1177] Victor Duruy, *Notes et souvenirs*, T. I, Paris, Librairie Hachette, 1901, note 1 pp. 257-258

donnait de la chose une idée peu exacte, et, ce qui était pire, on s'attaquait à l'amour-propre des familles. »[1178] Quelques semaines plus tard, la circulaire relative au projet de création d'une école normale pour l'enseignement secondaire spécial annonce que « *le grand motif, la grande raison que l'on a fait valoir pour détacher l'enseignement spécial de l'enseignement primaire et pour lui donner un nom nouveau, c'est que l'école primaire ne flatte pas l'amour-propre des familles autant que le collège ; on ne veut pas de latin pour ses enfants, mais on veut qu'ils soient élevés avec ceux qui apprennent le latin, qu'ils portent le même uniforme, qu'ils soient élèves d'un collège et non d'une école.* »[1179]

Dans le même ordre d'idée, le prédécesseur de Duruy, Rouland, avait mis une distance, trois ans avant la naissance officielle de l'enseignement spécial, entre les nouvelles écoles et les écoles intermédiaires de Guizot. Dans son *Rapport à l'Empereur* de juin 1862, il prenait soin de préciser que « *que la constitution de ces écoles les rattache bien plus à l'enseignement secondaire qu'à l'enseignement primaire […] Ce n'est donc point l'enseignement primaire supérieur qu'il s'agit de galvaniser pour le faire vivre, car il n'a pu, malgré tous les encouragements, s'élever nulle part à l'état d'institution ou de méthode.* »[1180]

Cet éloignement avec les écoles primaires supérieures était confirmé lors des discussions qui précédèrent le vote de la nouvelle loi sur l'enseignement secondaire de l'année 1865. Un amendement fut en effet proposé parce que « *ce que l'on devait s'attendre à trouver dans le projet de loi, c'était le rétablissement ou un équivalent de l'enseignement primaire supérieur ; or, ce que l'on y voit principalement, c'est une réglementation des cours non classiques successivement établis dans les lycées et dans les collèges communaux, à la suite de la loi de 1833*. »[1181]

Si filiation avec les écoles primaires supérieures il y a, elle semble donc relever davantage de leur appartenance à l'idée d'enseignement intermédiaire qu'au contenu et à l'histoire même de ces écoles. L'enseignement spécial répondait effectivement à des besoins proches de ceux auxquels les écoles de Guizot souhaitaient remédier. Aussi, lorsque le rapporteur Chauchard

[1178] « Projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Journal général de l'Instruction publique*, mercredi 6 avril 1864
[1179] Circulaire relative au projet de création d'une école normale pour l'enseignement secondaire spécial, aux encouragements à donner pour des distributions de prix et de récompenses aux élèves des écoles, 13 août 1864, Octave Gréard, *op. cit.*, T. III, p. 371
[1180] « Rapport à l'Empereur », 14 juin 1862, *Journal général de l'Instruction publique*, samedi 21 juin 1862
[1181] Intervention de M. Bertrand, « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, par M. Chauchard », *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 14 juin 1865

stipule que l'enseignement primaire supérieur a été organisé dans les villes en vue du plus grand intérêt des populations, il avance que « *c'est la même pensée qui doit régler l'organisation de l'enseignement secondaire spécial.* »[1182]

Effectivement, l'enseignement secondaire spécial prenait place dans un espace qui n'était ni l'école primaire, ni l'enseignement secondaire classique. Il offrait une formation générale identique à celle prônée en 1833, et aspirait, toujours comme ce fut le cas sous la monarchie de Juillet, à réorienter les collèges municipaux dits incomplets vers des cours moins classiques. Enfin, il permettait aux municipalités de diversifier les disciplines en fonction de la demande locale, comme le stipulait déjà la loi Guizot.

Les similitudes identitaires entre les deux écoles n'en demeurent pas moins insuffisantes au moment de considérer le « nouvel » enseignement de Duruy comme une simple réplique des EPS, voire comme une version modernisée. Il existait, à la base de l'enseignement spécial, une volonté manifeste de se distinguer de l'instruction des classes primaires, ce qui revenait aussi à le distinguer sociologiquement des classes populaires, beaucoup plus nettement en tout cas que ne le faisait la loi de 1833. L'analyse que consacre Bernard Courtebras à l'enseignement spécial du début des années 1880 paraît pouvoir s'appliquer à celui mis en place à la suite de la loi Duruy. Son attrait « *pourrait alors être expliqué par le fait qu'une grande partie de la bourgeoisie, obligée par l'essor de l'économie industrielle, se serait détournée des humanités traditionnelles sans pour autant oublier ses intérêts de classe. Ayant pour ambition que ses enfants puissent embrasser facilement des carrières de petits patrons, d'industriels, de commerçants, les familles bourgeoises auraient opté pour l'enseignement spécial dans la mesure où celui-ci leur serait apparu susceptible d'assurer un niveau de connaissances, certes différent de celui de l'enseignement classique, mais tout aussi reconnu.* »[1183]

D'ailleurs, la meilleure preuve que l'enseignement spécial se distinguait de l'enseignement primaire supérieur était apportée par la loi elle-même : « *le projet de loi ne fait nul obstacle à ce qu'on établisse un enseignement primaire supérieur* » lit-on dans l'exposé des motifs. Cet enseignement « *est appelé à s'organiser tel que le comprend la partie facultative de l'article*

[1182] « Projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Journal général de l'Instruction publique*, mercredi 6 avril 1864
[1183] Bernard Courtebras, *La structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*, Paris, Publibook, 2008, pp. 40-41

23 de la loi de 1850 » précise le législateur.[1184] L'article 8 de la loi du 21 juin 1865 mentionnait même « *que les dispositions de la présente loi ne font pas obstacle à ce que les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction primaire, fondés en exécution de la loi du 28 juin 1833 et de celle du 15 mars 1850 continuent à donner l'instruction primaire prévue par ces deux lois.* »[1185]

2.3 Une loi entre régularisation et réaction

L'enseignement secondaire spécial était déjà amplement développé, on l'a vu, au moment où Victor Duruy a fait paraître sa loi. Le rapporteur Chauchard rend compte du reste d'un « *nombre considérable d'écoles libres, sur tous les points de l'Empire. On l'a trouvé en vigueur dans les établissements laïques comme dans les établissements du clergé.* »[1186] L'œuvre du ministre est donc à considérer à l'aune de cette « indicateur ». Ce constat d'effectifs importants disséminés dans des écoles très diversement spécialisées amena l'État à ne plus rester étranger au pilotage des « enseignements du milieu ». L'évolution des forces de production et des besoins de formation qui lui étaient inhérents l'astreignait d'ailleurs à cette direction pédagogique. C'est pourquoi la loi ambitionna de régulariser et d'harmoniser cet ensemble d'établissements aux pratiques diversiformes en le replaçant aux mains de l'Université : « *Le projet dont vous êtes saisis a pour but d'organiser cet enseignement dans les établissements de l'État* », expose le projet de loi.[1187]

Pour autant, les nouveaux cours spéciaux allaient au-delà de la seule harmonisation nationale des structures et des programmes. Ils prenaient place aussi dans une politique de réaction face à une réforme récente, la « bifurcation des études » de 1852 du ministre Hippolyte Fortoul, qui séparait, dès la classe de 4ème, la filière littéraire de la filière scientifique et que Duruy n'hésita pas à qualifier de « *mesure funeste.* »[1188]Autrement dit, la loi Duruy sur l'enseignement spécial ne fut pas seulement étalonnée à une réflexion unique sur les écoles

---

[1184] *Journal général de l'Instruction publique,* mercredi 31 mai 1865. Cet article de la loi Falloux précisait que l'enseignement primaire « *peut comprendre en outre l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ; les éléments de l'histoire et de la géographie ; des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire ;le chant et la gymnastique*. »

[1185] Loi du 21 juin 1865 portant organisation de l'enseignement secondaire spécial, article 8, Octave Gréard, *op. cit.*, T. IV, p. 55

[1186] « Exposé des motifs d'un projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Journal général de l'Instruction publique,* mercredi 6 avril 1864

[1187] *Ibid.*

[1188] Cité par Nicole Hulin-Jung, *L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1989, p. 289

primaires supérieures. Elle avait à voir également avec la question de l'organisation de l'enseignement classique, que Fortoul avait considérablement modifiée.

Arrivé au ministère en décembre 1851, celui-ci jugea que les études secondaires n'étaient pas adaptées aux besoins du temps. Les deux formes d'enseignement secondaire qui existaient alors - classique et spéciale - ne le satisfaisaient pas. La filière classique, à dominante littéraire, répondait à une organisation désuète, éloignée des intérêts économiques émergents, tandis que la filière spéciale se caractérisait par des insuffisances pédagogiques et structurelles qui en faisaient un enseignement jugé au rabais. Afin de donner une nouvelle orientation aux études secondaires, le ministre édicta par un décret du 10 avril 1852 un nouveau plan d'études connu donc sous le nom de bifurcation. Pour ce qui nous intéresse, celle-ci consistait, à l'issue de la classe de 4ème, à répartir les élèves en fonction de leurs aptitudes : les uns étaient orientés vers une section à dominante littéraire, les autres vers une section à dominante scientifique. Cette division conduisit alors naturellement à l'indépendance du baccalauréat ès-sciences respectivement au baccalauréat ès-lettres.

Par cette réforme, Fortoul souhaitait rééquilibrer avant tout l'enseignement secondaire en mettant fin au primat des humanités. La classe de philosophie fut en conséquence supprimée. A l'inverse, dès la 4ème année, « des notions de technologie générale », variables en fonction des nécessités locales, devaient être introduits afin de favoriser le développement de l'agriculture, du commerce et de l'industrie. Pour mener à bien son projet, le ministre fut un temps disposé à supprimer l'ensemble des enseignements spéciaux dans les collèges et lycées, mais les inspecteurs généraux l'en dissuadèrent au regard de l'importance des effectifs concernés.

Comme le souligne Maurice Gontard, outre son intérêt pédagogique, la bifurcation avait aussi un avantage politique. Elle devait contribuer à fortifier l'enseignement secondaire public, car les écoles libres dirigées par le clergé étaient très mal équipées pour dispenser dans les meilleures conditions l'enseignement des sciences. Fortoul reconnaissait ainsi qu'« *il était souverainement utile… qu'on y organisât le seul enseignement du haut duquel nous puissions impunément défier la concurrence des établissements ecclésiastiques.* »[1189]

La bifurcation avait enfin, et peut-être surtout, un autre intérêt : elle répondait à un souhait des économistes qui unirent alors leur voix à celles, déjà très audibles, qui dénonçaient

[1189] Maurice Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIXe siècle : « la bifurcation » (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, vol. 20, n°1, 1972, p. 8

l'inadaptation de l'enseignement classique aux besoins du travail moderne. La commission instituée le 7 juin 1852 dans le but de préparer les programmes de l'enseignement scientifique liés à la réforme de Fortoul compta par conséquent, en son sein, des représentants des intérêts industriels. La nouvelle promotion des sciences qui en découla, malgré un lien toujours maintenu avec le latin dans la voie la plus « moderniste », suscita pourtant la gronde du milieu éducatif. Les professeurs de lettres, mais aussi ceux de mathématiques, qui craignirent que le rééquilibrage opéré au profit des sciences physiques et naturelles n'entamât leur suprématie disciplinaire, dénoncèrent rapidement une confusion des filières traditionnelles et une baisse du niveau général des études.[1190]

Rouland, successeur de Fortoul, défendit une approche moins spécialisée de l'instruction secondaire. Il estima, dans son rapport du 23 août 1858, que l'étude des sciences, si légitimement appelées à jouer un rôle de premier ordre dans le développement du pays, avait cependant été appliquée avec une certaine exagération. De fait, les mesures qu'il favorisa par la suite portèrent les premiers coups à l'organisation de 1852.

En 1864, Victor Duruy lança une grande enquête auprès des chefs d'établissement dans le but de savoir si la bifurcation devait ou non être maintenue. Dans la négative, il leur demandait de s'exprimer sur le devenir de la section scientifique. Si les résultats de l'enquête ne furent pas décisifs, certains principaux ou proviseurs se montrant favorables à son maintien, la majorité des administrateurs et des enseignants étaient d'avis de la supprimer. Aussi, par le décret du 4 décembre 1864, Duruy mit, sans surprise, un terme à cette bifurcation qu'il qualifia d' « *artificielle* » pour la remplacer par une « *bifurcation naturelle* »[1191], c'est-à-dire l'enseignement secondaire spécial, filière sans latin organisée autour des sciences et des langues vivantes. Concrètement, les élèves n'étaient plus contraints de choisir, à échéance fixe, entre les sciences et les lettres. Surtout, l'ambition de l'ancien professeur d'histoire était d'offrir, enfin, une véritable formation aux cadres de l'industrie, du commerce et de l'agriculture. « *La bifurcation en 3e... imposait aux enfants deux obligations prématurées. Il soumettait des volontés vacillantes encore et mal éclairées à la nécessité de choisir irrévocablement entre les lettres et les sciences, et il condamnait des esprits trop jeunes à des*

[1190] Voir Nicole Hulin*, L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire,* Paris, Édition du CTHS, 1989

[1191] Victor Duruy, « Discours prononcé par M. le Ministre de l'instruction publique à la distribution des prix du concours général, 8 août 1864 », *Bulletin officiel,* T.II, année 1864, p. 73

études qui, pour être fécondes, exigent une maturité que l'âge seul peut donner », clamait le ministre.[1192]

Si Duruy mit fin à l'organisation imaginée par Fortoul, c'est aussi parce qu'elle ne satisfaisait pas aux nouveaux défis économiques qui se présentaient alors à la France et à l'Europe toute entière. En plus d'une dénomination différente et d'un ancrage dans le secondaire, l'enseignement spécial se différenciait donc sur un troisième point essentiel par rapport aux écoles primaires supérieures : son orientation économique ouvertement affirmée.

2.4 La gravitation de l'économique

L'exposé des motifs de la loi sur l'enseignement secondaire spécial faisait mention des évolutions scientifiques et économiques intervenues lors des trente dernières années. Les réponses censées être apportées dans ce domaine par les écoles primaires supérieures de 1833 et celles attendues du nouvel enseignement spécial n'étaient de fait plus les mêmes : « *Le temps a marché depuis l'époque où apparaissait ainsi la nécessité d'un enseignement nouveau, et aujourd'hui elle est devenue manifeste. En effet, l'histoire des trente dernières années sera celle du plus grand progrès scientifique, agricole et industriel ; et ce progrès n'a pas été seulement français, il a été européen […] Le grand fait de ce temps, c'est donc l'expansion des classes agricoles, industrielles et commerçantes.* »[1193]

Plus nettement qu'au cours des années 1830, la destination de l'enseignement spécial - la formation des classes agricoles, industrielles et commerçantes – répondait aux exigences de la révolution industrielle et au développement des forces productives. « *Nous avons vu de nos jours naître la grande industrie et se former une richesse immense qu'autrefois on ne connaissait pas* » écrit Duruy dans une circulaire aux recteurs.[1194] En ce domaine, la France était très en retard sur ses principaux concurrents européens, l'Allemagne mais surtout l'Angleterre. Les expositions universelles de 1862 et 1867 avaient mis en vitrine les triomphes du modèle industriel de ces pays et officialisé dans le même temps la reconnaissance du rôle de la science dans la compétition européenne. Philippe Losego relève par exemple que si l'industrialisation des années 1840-1850 était propice aux savoirs

[1192] *Victor Duruy, Ibid,* pp. 71-72
[1193] « Exposé des motifs d'un projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Annales du Sénat et du corps législatif,* T. III, 1865, p. 283
[1194] Circulaire adressée aux Recteurs au sujet de l'enseignement professionnel, 2 octobre 1863, *Programmes officiels de l'enseignement spécial, op. cit.,* p. 4

techniques, les évolutions du capitalisme aboutissent à une augmentation du nombre d'emplois tertiaires, dont la modestie suffit pourtant à impacter l'enseignement secondaire.[1195]

Aussi, les réformateurs de l'école réclamèrent avec une insistance nouvelle une approche plus moderne de l'enseignement secondaire. Pierre Kahn, pour l'école primaire, et Nicole Hulin, pour l'enseignement intermédiaire, insistent sur la place croissante des sciences dans les mentalités et les programmes scolaires au tournant des années 1860. Pierre Kahn relève que l'enseignement scientifique acquiert à la fin de la décennie, sur les versants économiques et pédagogiques, une justification et une importance qu'il n'avait pas au moment de la loi Falloux[1196], alors que Nicole Hulin révèle qu'« *en fait, la question de la constitution d'un enseignement intermédiaire se trouve liée à celle du développement de l'enseignement des sciences.* »[1197] De même, concernant l'évolution des filières professionnelles, Patrice Pelpel et Vincent Troger relèvent que « *de nouvelles qualifications apparaissent, qui ne correspondent pas aux métiers traditionnels, sont rapidement évolutives et requièrent non seulement une compétence technique, mais aussi un certain niveau culturel, voire scientifique.* »[1198]

A la différence de Guizot, chez qui l'argument économique était en fin de compte très secondaire dans sa réflexion sur les EPS, Duruy use donc d'un vocabulaire à l'esprit industrialiste irréfutable. Sur ce point, le ministre du Second Empire prolonge un mouvement de fond plus général, qui s'inscrit dans la continuité de la commission sur l'enseignement professionnel de la décennie précédente, lorsque celle-ci notifiait dans son rapport du 23 juillet 1852 son souhait de voir sortir des lycées « *des générations vigoureusement préparées aux luttes de la production.* »[1199] A son tour, le ministre du Second Empire expliquait en 1863, au moment où il réfléchissait lui aussi à la mise en œuvre d'un enseignement professionnel qui deux années plus tard prendra le nom de « spécial », que désormais « *les questions d'enseignement sont devenues des questions de fortune publique* » et que « *le nombre des professions s'est accru en même temps que la diversité des sources d'où vient le*

[1195] Philippe Losego, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 14, 2015, p. 38

[1196] *« Pour résumer la situation équivoque de l'enseignement scientifique primaire dans les années 1860-70 : les considérations d'ordre économique et social se combinent avec des considérations pédagogiques et éducatives pour donner à cet enseignement une justification et une importance qu'il était loin d'avoir au temps où avait été votée la loi Falloux. »* Pierre Kahn, *La leçon de choses, op. cit.*, p. 68

[1197] Nicole Hulin, *L'enseignement et les sciences : les politiques de l'éducation en France au début du XIX^e siècle*, Paris, Vuibert, 2005, p. 207

[1198] *Patrice Pelpel et Vincent Troger, Histoire de l'enseignement technique,* Paris, Hachette-éducation, 1993, p. 12

[1199] *Bulletin administratif*, vol. 3, année 1852, p. 116.

capital national. »[1200] Il ambitionnait d'« *organiser enfin le mode d'instruction propre à un temps où la science transforme incessamment l'agriculture, l'industrie, le commerce* »[1201] et répondre de la sorte « *à une nécessité impérieuse de la nouvelle organisation du travail.* »[1202] La latence de la compétition industrielle européenne transparaît derrière les mots, comme l'illustre le cas des langues vivantes où « *l'ignorance de ces idiomes oblige nos industriels et nos négociants à prendre pour commis des Suisses et des Allemands qui livreront peut-être à des concurrents le secret des opérations de leurs patrons*. »[1203]

Le public scolaire visé par l'enseignement spécial était de fait le même que celui auquel les écoles primaires supérieures de Guizot s'adressaient quarante années auparavant. C'était la même classe moyenne, celle de l'industrie et du commerce, encline à des études courtes et aux ressources financières limitées[1204], à la nuance près que la France était engagée dorénavant dans une compétition économique beaucoup plus impérieuse qu'elle ne l'était sous la monarchie de Juillet. C'est pourquoi, alors que les EPS de 1833 étaient réservées à une partie potentiellement assez réduite des élèves, l'enseignement spécial devait intéresser au contraire une population scolaire beaucoup plus étoffée. « *Le collège spécial aura une sphère d'attraction bien plus étendue : il continue l'école primaire et s'adresse, par conséquent, aux multitudes qui en sortent* », clame Duruy lors d'un discours officiel.[1205] Aussi, poursuit-il, « *l'enseignement secondaire spécial est destiné au grand nombre. Il est hors de doute, en effet, qu'il y a plus de places, plus de fonctions, plus d'emplois dans les professions commerciales et industrielles que dans les carrières savantes. […] C'est accomplir une obligation sociale que l'État ne saurait ni méconnaître ni déserter*. »[1206]

[1200] Instruction relative à l'établissement d'un enseignement secondaire, dit professionnels, dans les lycées impériaux, 2 octobre 1863, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, *op. cit.*, pp. 41-42

[1201] Discours du 7 août 1865 lors de la distribution des prix au concours général aux élèves des lycées et collèges de Paris et Versailles, *Revue de l'instruction publique, de la littérature et des sciences,* 10 août 1865

[1202] « Discours d'inauguration du lycée spécial de Mont-de-Marsan », 15 octobre 1866, *Recueil des lois et actes de l'Instruction publique*, année 1866, Paris, Delalain, p. 568

[1203] Victor Duruy, « Lettre à l'Empereur du 13 septembre 1863 », *Notes et souvenirs*, *op. cit.*, p. 255

[1204] « L'enseignement spécial a été institué en faveur des enfants qui ne peuvent disposer d'un aussi gros capital de temps et d'argent », Envoi aux Recteurs du plan d'études de l'enseignement spécial, 17 mars 1866, *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 25 avril 1866

[1205] « *Discours d'inauguration du lycée spécial de Mont-de-Marsan* », 15 octobre 1866, référence citée, p. 567

[1206] « Rapport fait au nom de la commission… », *Journal général de l'instruction publique,* mercredi 31 mai 1865. Dans ses mémoires, Duruy écrivait que l'enseignement spécial *« faisait tomber la barrière jusqu'alors infranchissable, entre nos deux premiers ordres d'études : réforme très démocratique qui ouvrait, pour le recrutement social, de nouvelles perspectives à l'immense personnel des écoles primaires », op. cit.*, note 1 pp. 257-258

Parce que le public visé par l'enseignement spécial était identique à celui recherché par les écoles primaires supérieures de Guizot, le ministère fixa le montant de la rétribution scolaire à une somme relativement modique. Le but était d'attirer les enfants dans les nouvelles classes, mais aussi de rendre le monopole de ces cours à l'État, puisque les écoles privées scolarisaient un nombre conséquent d'élèves, comme mentionné plus haut.

Les effectifs répondirent présents au-rendez fixé par la réforme. En 1868, 7034 élèves fréquentent l'enseignement spécial dans les lycées sur un total de 38 001 lycéens, soit 18,5 % des effectifs. Dans les collèges, 11 429 élèves des collèges suivent cet enseignement sur un total de 33 593 soit 34% des élèves de ce niveau.[1207] L'enseignement spécial était donc proposé à beaucoup plus d'élèves que ne le firent les écoles primaires supérieures. Les effectifs par classe le confirment si besoin était : en 1866, le collège d'Altkisch (Alsace) compte 74 élèves, le lycée de Rennes, de Versailles et de Laval recensent respectivement 65, 79 et 102 élèves. La hausse numérique est constatée dans de très nombreux établissements, et devient effective dès l'année suivante avec, par exemple, 92 élèves présents dans la filière spéciale du lycée de Besançon, 95 au lycée de Saint-Quentin, 127 à celui de Valenciennes ou 174 élèves au lycée de Marseille.[1208]

Pour terminer, Duruy invita également les départements à financer une ou deux bourses pour permettre aux élèves d'intégrer l'école de Cluny, comme il était coutume de le faire pour l'école normale classique. Le taux de cette bourse était de 800 francs.

Reste maintenant à savoir si le tropisme économique ouvertement affiché des nouveaux enseignements allait se refléter dans les programmes.

2.5 Des programmes généralistes pour relever les défis économiques

Expérimentés pendant deux ans à partir de 1863, les programmes de l'enseignement spécial devinrent définitifs au moment de la parution officielle de la loi, le 21 juin 1865. Ils étaient répartis sur cinq années : une année préparatoire et quatre de formation. Le texte avançait que l'enseignement spécial

« s'adresse à la jeunesse déjà préparée par l'éducation élémentaire, et qui ne se destine ni aux états mécaniques ni aux carrières savantes ; il l'occupe à des études plus complètes et

[1207] « Exposé de la situation de l'Instruction publique », *Bulletin administratif*, 1869, p. 26
[1208] A.N., F/17/8711

plus profondes ; il lui fait acquérir des connaissances générales et la conduit vers les professions ou les écoles de l'industrie, du commerce, de l'agriculture, comme l'enseignement classique conduit vers les carrières qui exigent l'étude des langues et des littératures anciennes. »[1209]

Loin de dispenser des cours majoritairement spécialisés, le souci d'offrir aux élèves de 11 à 15 ou 16 ans un enseignement qui restât généraliste apparut par la suite de manière évidente. Aussi, le plan d'études de 1863 comprenait, outre l'instruction morale et religieuse qui surplombait l'ensemble des disciplines, la langue et la littérature françaises, les langues vivantes, l'histoire et la géographie, des notions élémentaires de morale privée et publique, la gymnastique et le chant. Une partie scientifique, bâtie autour des mathématiques appliquées, de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle, avec leurs applications à l'agriculture et à l'industrie, était complétée par des enseignements plus orientés vers l'économie, telles la législation à l'usage des agriculteurs, des commerçants et des industriels, l'économie industrielle et rurale, la comptabilité et la tenue des livres. Enfin, des cours « techniques », le dessin linéaire, le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, enrichissaient le dispositif de formation. Dès 1863, le message pédagogique était clair : même si les enseignements se voulaient essentiellement pratiques, tous les exercices d'atelier, destinés à professionnaliser les élèves, étaient proscrits des nouvelles écoles.

Deux ans plus tard, les programmes définitifs adoptés pour l'enseignement spécial reprendront cette architecture initiale. Cependant, comme sous Guizot, une logique enseignements obligatoires / enseignements facultatifs propre à l'organisation de 1833 des écoles primaires supérieures fut conservée par les administrateurs du Second Empire.[1210] Quelques modifications furent significatives furent alors apportées : la mécanique fit son apparition dans la partie scientifique du cursus, tandis que plusieurs disciplines devinrent facultatives, comme les langues vivantes, les notions usuelles de législation et d'économie industrielle et rurale, et d'hygiène, le dessin d'ornement et le dessin d'imitation, la musique vocale et la gymnastique.[1211] Autrement dit, les matières prétendument spécialisées étaient

[1209] Loi portant organisation de l'enseignement spécial, *op. cit.*, p. 278

[1210] *« Il a paru à votre commission que les matières devaient se diviser en deux parties : celles qui sont essentielles et indispensables pour tous, et celles qui ne sont pas également utiles à tous les jeunes gens. »* Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, M. Chauchard, p. XI, *Annales du Sénat et du corps législatif*, T. V, Paris, Administration du Moniteur universel, 1865

[1211] Loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial, 21 juin 1865, article 1er

mises en retrait par rapport aux contenus plus classiques, confortant de cette manière l'assise généraliste de la formation.

Davantage qu'une spécialisation à base industrielle ou économique, les nouvelles écoles spéciales aspirèrent, à l'identique de l'enseignement primaire supérieur, à une formation générale des élèves dans laquelle l'éducation de l'esprit prenait le pas sur celle de la main. Certes, comparés aux programmes de 1833, ceux de l'enseignement spécial étaient plus denses et acquirent au fur et à mesure de la formation une coloration scientifique accrue.[1212] D'ailleurs, dans la correspondance qu'entretinrent Duruy et le directeur de l'école normale spéciale de Cluny, Roux, celui-ci rappellera les propos du ministre qui souhaitait établir en Bourgogne une « *grande école des sciences-physiques et naturelles appliquées.* »[1213] Le programme de l'enseignement spécial du lycée impérial de Laval de l'année 1867 de la page suivante éclairera cette progressive spécialisation scientifique.

Programme de l'enseignement spécial du lycée impérial de Laval*[1214]*

Année préparatoire	
Lettres (français, langues vivantes, histoire, géographie)	12 leçons par semaine
Sciences (mathématiques, histoire naturelle)	6 leçons par semaine
Exercices (calligraphie, dessin, gymnastique, chant)	1 leçon par semaine
1ère année	
Lettres (français, langues vivantes, histoire, géographie)	12 leçons par semaine
Sciences (mathématiques, histoire naturelle, notions préliminaires de physique-chimie, comptabilité)	10 leçons par semaine
Exercices (calligraphie, dessin, gymnastique, chant)	8 leçons par semaine
2ème année	
Lettres (français, langues vivantes, histoire, géographie)	12 leçons par semaine
Sciences (mathématiques, histoire naturelle)	12 leçons par semaine
Exercices (calligraphie, dessin, gymnastique, chant)	8 leçons par semaine
3ème année	
Lettres morale, français, langues vivantes, histoire, géographie, principe de législation civile)	12 leçons par semaine
Sciences (mathématiques, mécanique (principes), cosmographie, physique, chimie, histoire naturelle, comptabilité-tenue des livres proprement dite)	14 leçons par semaine
Exercices (calligraphie, dessin, gymnastique, chant)	

[1212] Pour rappel, les écoles issues de la loi de 1833 comprenait l'instruction morale et religieuse, la lecture et l'écriture, les éléments de la langue française, les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, et pouvait comprendre en outre les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicable aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, surtout de l'histoire et de la géographie de la France.
[1213] Lettre du directeur à Duruy, 27 août 1867, A.N., F/17/8741
[1214] Séance du Conseil de perfectionnement du 17 novembre 1866, A.N., F/17/8711

	8 leçons par semaine
4ème année	
Lettres (morale, français, langues vivantes, histoire élémentaire des inventions industrielles législation commerciale et industrielle, principe de législation civile, économie rurale, industrielle et commerciale)	12 leçons par semaine
Sciences (mathématiques, mécanique, physique, chimie, histoire naturelle, comptabilité proprement dite)	15 leçons par semaine
Exercices (calligraphie, dessin, gymnastique, chant)	8 leçons par semaine

Pour autant, le contenu de l'histoire naturelle, par exemple, tel qu'arrêté par les programmes ne prétend pas, selon *« le principe général qui ne doit jamais être oublié […] dans l'école spéciale* », *« faire des anatomistes consommés, de savants géologues, des botanistes ou des zoologistes au courant de toute la nomenclature et des problèmes de la physiologie, mais des hommes qui, devant se vouer à la pratique intelligente des affaires et des arts industriels, ont tout intérêt à apprendre à bien voir et à fixer sérieusement leur attention sur les procédés de la nature.* »[1215] L'inclinaison vers la formation de l'homme transparaît également dans le programme d'histoire censé non pas tant apporté des savoirs que *« d'exercer la plus salutaire influence sur leur raison et sur leur cœur, à un âge où les agitations de la vie n'ont encore troublé le calme et la transparence de l'âme. »*[1216] L'importance particulière attribuée à l'instruction religieuse mérite pour conclure sur ce point d'être soulignée : c'est le seul enseignement qui sera identique aux élèves des lycées et des collèges communaux selon les dispositions arrêtées par le texte du 24 mars 1865.[1217]

En conséquence, les enseignements scientifiques, assise de la réforme, inclinent dès la base vers un pli généraliste qui les rapproche de la formation classique dispensée par les collèges royaux. Ce choix opéré par Duruy sous-tend toute la retenue et la réticence d'une époque à proposer des enseignements réellement destinés aux classes du commerce et de l'industrie. Les innovations curriculaires de Guizot et Duruy semblent relever effectivement de problématiques semblables, l'incapacité à penser en dehors du cadre de l'enseignement secondaire. Le « surmoi » pédagogique du XIX[e] siècle, axé autour de la filière classique, ressurgissait toujours à un moment donné dans la réflexion pour fixer un horizon indépassable. Tout simplement parce que le destin de l'école consistait à former des hommes,

[1215] Instructions relatives à l'application pratique des nouveaux programmes de l'enseignement secondaire spécial, annexées à l'instruction ministérielle du 6 avril 1866, *Recueil des lois et actes de l'Instruction publique, année 1866*, Paris, Delalain, 1866, p. 195
[1216] *Ibid*, p. 193
[1217] Arrêté du 24 mars 1865, modifiant les programmes de l'enseignement secondaire classique des lycées

des citoyens, et pas à fournir des ouvriers pour l'industrie ou des employés pour le commerce, quoi qu'elle en dise. Étudiant les systèmes d'éducation français et prussien de cette période, Fritz Ringer fait ainsi le constat d'un *« glissement généraliste »* des cours à vocation professionnelle ou pratique vers une organisation plus académique qui transforme « *des cursus potentiellement distincts, du moins au départ, en doublures de second ordre des cursus rivaux plus côtés.* »[1218] Pareillement, Philippe Losego constate les exigences généralistes des enseignements spéciaux, précisant que *« si l'on consulte les plans d'études de l'enseignement spécial, on est surpris par leur ambivalence. Les exposés de motifs professent leur modestie, mais, à l'analyse, qu'il s'agisse de celui de 1849 (Salvandy) ou de celui de 1866 (Duruy), on ne peut qu'être saisi par leur ambition encyclopédique*. »[1219]

Quelques années plus tard, Gabriel Compayré imputera l'échec de l'école normale de Cluny, réservée comme nous allons le voir plus bas aux élèves de l'enseignement spécial, à cette inclinaison généraliste :

« Du jour où il a été admis qu'on pouvait demander aux langues vivantes et aux sciences cette même culture générale qui autrefois était considérée comme le privilège exclusif de l'étude des langues anciennes, l'Ecole de Cluny était condamnée en principe. Instituée pour un tout autre objet, elle ne répondait plus aux destinées nouvelles du second degré de l'enseignement secondaire. »[1220]

Pierre Chevallier, Bernard Grosperrin et Jean Taillet relèvent aussi un autre point essentiel dans l'attrait des enseignements généraux. Si l'État tend effectivement à orienter une frange de la population d'élèves vers des formes nouvelles d'enseignement, caractérisées en théorie par une finalité professionnelle, immanquablement *« ces établissements nouveaux ne cessent de lutter pour s'intégrer aux établissements de type traditionnel et s'éloignent ainsi de leur fonction originelle pour s'assimiler à l'enseignement général. Tel a été le cas de l'« Enseignement spécial » créé par Victor Duruy, qui est devenu la branche « moderne » de l'enseignement secondaire général ; telle a été l'histoire des écoles primaires supérieures qui ont fini par s'intégrer dans les collèges modernes quand ceux-ci allaient bientôt devenir des*

[1218] Fritz Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, p. 10
[1219] Philippe Losego, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 2015, p. 33
[1220] Gabriel Compayré, *Etudes sur l'enseignement et l'éducation*, Paris, Librairie Hachette, 1891, p. 258

lycées. »[1221] Nicole Hulin rattache finalement cette problématique à la difficulté rencontrée tout au long du XIX[e] siècle à la suite de la suppression des écoles centrales : l'intégration des disciplines modernes dans l'enseignement secondaire.[1222]

L'incapacité à penser l'entre-deux, la difficulté à construire des seuils et à situer l'instruction intermédiaire suffisent à expliquer l'orientation secondaire des programmes de l'enseignement spécial. Pour illustration, le *Rapport à l'Empereur* de 1862 exposé par Rouland résonnait de cette incertitude conceptuelle et « géographique » des savoirs à enseigner. Le ministre mettait en avant un enseignement spécial qui était *« par sa nature et par son but, intermédiaire entre l'instruction simple du premier degré et l'instruction, plus ou moins élevée, du degré supérieur. »*[1223] La même approximation curriculaire planera deux ans plus tard lorsque Duruy présentera sa réforme sous l'angle d'un *« enseignement intermédiaire qui, par en bas, confine à celui de l'école primaire, et par en haut se rapproche de celui des lycées. »*[1224] A en croire le rapporteur Chauchard, l'incertitude serait même consubstantielle du nouvel enseignement créé par Duruy puisque « *les partisans du mot spécial lui trouvent le mérite d'être vague et de ne pas restreindre, comme le mot français, l'idée de l'enseignement secondaire nouveau.* » [1225]

La question de l'instruction intermédiaire était de la même façon rendue plus complexe encore puisqu'au moment même où l'enseignement spécial voyait le jour, les programmes des écoles primaires s'enrichissaient considérablement. La loi du 21 juin 1865 stipulait qu'à dater de sa promulgation, l'enseignement primaire pouvait comprendre, outre les matières déterminées par la loi Falloux, le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie.[1226] Autrement dit, l'enseignement primaire s'élevait parfois jusqu'aux enseignements intermédiaires, rendant plus incertain encore la constitution de ces derniers alors qu'ils venaient à peine d'éclore de l'œuf ministériel. S'il acquérait ce statut inédit en élargissant son périmètre de référence et en

[1221] Pierre Chevallier, Bernard Grosperrin, Jean Taillet, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours, Paris, Mouton, 1968, p. 236*
[1222] Nicole Hulin, *L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire, op. cit.*, p. 220
[1223] « D'un projet de loi portant organisation de l'enseignement secondaire spécial », *Journal général de l'Instruction publique,* 6 avril 1864
[1224] Circulaire relative à l'organisation à Cluny (Saône&-et-Loire) d'une école normale pour la préparation à l'enseignement secondaire spécial, 9 août 1865
[1225] « Rapport fait au nom de la commission… », *Journal général de l'instruction publique,* mercredi 31 mai 1865
[1226] Loi du 21 juin 1865 portant organisation de l'enseignement secondaire spécial, art. 9, Octave Gréard, *op. cit.* T. IV, p. 55

s'affirmant comme propédeutique à ces nouvelles études secondaires, c'est que désormais les deux degrés d'enseignement étaient intimement liés : l'enseignement secondaire spécial devait puiser dans les écoles primaires pour alimenter ses sections comme le souligne Victor Duruy : *« L'enseignement spécial a pour point de départ l'enseignement primaire habituel, et il en forme, dans ses premiers cours, le développement logique. »*[1227] Dans l'introduction d'un ouvrage qui recense l'ensemble de la législation scolaire édictée sous son mandat, Duruy soutenait avec beaucoup de clarté que *« l'organisation de l'enseignement spécial offrait en outre l'avantage de relier l'un à l'autre nos deux ordres d'enseignement primaire et secondaire, entre lesquels l'étude des langues mortes et de l'antiquité traçait auparavant une ligne de démarcation presque infranchissable. Aujourd'hui on peut passer de l'école primaire dans le collège spécial. »*[1228]

Pour permettre cette continuité pédagogique entre l'école et les sections de l'enseignement spécial, les programmes devaient obéir, dans la continuité de ceux du primaire, à une approche utilitariste et pratique, exclusive de tout contenu théorique. *« Depuis le cours préparatoire jusqu'à la dernière année de l'enseignement spécial, il faudra diriger constamment l'attention des élèves sur les réalités de la vie »*, insiste le ministre.[1229] Dès lors, « *le caractère essentiel de l'enseignement spécial est de faire étudier, dans les sciences, les applications à l'industrie et à l'agriculture, plutôt que les théories ; dans les lettres, les langues vivantes et leur littérature en place des langues mortes ; en philosophie, la morale et non la métaphysique ; en histoire, la société contemporaine plus que les sociétés d'autrefois ; nos lois, nos institutions, notre organisation économique, et non celles de Rome ou d'Athènes. Mais ces études, qui conservent au collège spécial un caractère élémentaire, peuvent et doivent trouver leur complément dans les écoles supérieures.* »[1230]

L'enseignement spécial se distingue de la sorte des instituts de formation comme l'école des ponts et chaussées, l'école des mines, ou encore l'école d'arts et métiers :

[1227] « Instructions complémentaires du Ministre de l'Instruction publique, relatives à l'exécution de la loi du 10 avril 1867, en ce qui concerne les Écoles de filles », 30 octobre 1867, Octave Gréard, T. IV, *op. cit*., p. 176

[1228] *L'administration de l'Instruction publique de 1863 à 1869. Ministère de S. Exc.M. Duruy,* Paris, Jules Delalain, 1869, p. ix

[1229] « Instruction du 6 avril 1866, relative à l'organisation de l'enseignement secondaire spécial », *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869. Ministère de S. Exc. M. Duruy,* Paris, Jules Delalain, 1870, p. 280

[1230] Introduction de Victor Duruy à l'ouvrage *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869. Ministère de S. Exc. M. Duruy*, *op. cit.*, p. XIII

« Je ne prétendais pas mettre l'atelier dans l'école ni supprimer l'apprentissage, lequel ne peut se faire qu'auprès du métier et des machines. Mais aux futurs officiers de l'industrie et du commerce, il devrait être utile d'apprendre les principales applications de la science, tout en étudiant l'histoire de leur pays et des langues étrangères. »[1231]

L'incertitude des programmes de l'enseignement spécial était malgré tout renforcée, dans leur élaboration, par la grande liberté accordée aux communes. Dès la parution du texte législatif, le ministère fit en effet savoir que ces programmes n'avaient rien d'obligatoire. En se contentant d'indiquer une orientation générale, le ministère semblait bien reprendre à son compte une partie de la « formule » des EPS, qui permettait aux municipalités d'adapter l'offre d'éducative aux besoins de l'économie locale et d'en décentraliser certains contenus. Mais alors que cette possibilité était très réduite en 1833, l'orientation choisie étant particulièrement surveillée par le ministère, qui validait ou non l'extension retenue, dans le cadre des nouvelles écoles de 1865, les programmes étaient ouvertement remis aux mains des localités, option qui trouvait sa légitimité essentielle dans des raisons économiques. Victor Duruy précise à cet effet que *« l'enseignement spécial doit varier dans beaucoup de villes selon le caractère de l'industrie dominante.* »[1232] Aussi, précise-t-il, *« je n'ai pas besoin d'ajouter que ces programmes ne sont pas obligatoires pour toutes les écoles spéciales; car, en mettant à part certains cours qui seront partout nécessaires, le caractère fondamental de cet enseignement sera de varier selon les besoins de chaque localité. »*[1233] *« L'influence locale peut donc s'exercer librement ; c'est la plus large décentralisation scolaire* », poursuit le ministre, rappelant que *« le caractère propre de l'enseignement spécial est donc la variété, à la différence de l'enseignement classique qui est et doit rester uniforme d'un bout à l'autre de la France.* »[1234]

Concrètement, et toujours dans la perspective de favoriser la décentralisation scolaire, Duruy confia le pilotage des écoles spéciales à une nouvelle instance, le conseil de perfectionnement, présidé par le maire et composé de représentants de l'enseignement et de l'administration, mais aussi de cinq ou six notables, chefs du commerce et de l'industrie de la localité

[1231] cité par Nicole Hulin, *L'organisation de l'enseignement des sciences…, op. cit*., p. 289
[1232] Circulaire relative au classement des élèves bousiers dans l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire technique, 22 novembre 1867, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique. Ministère de S. Exc. M. DURUY. Années 1863-1869*, p. 558
[1233] Circulaire adressée aux Recteurs au sujet du plan général des études de l'enseignement spécial, 6 avril 1866, *Programmes officiels de l'enseignement spécial*, Paris, Delagrave, 1866, p. 2
[1234] « Discours d'inauguration du lycée spécial de Mont-de-Marsan, 15 octobre 1866 », *Journal général de l'Instruction publique,* mercredi 23 octobre 1866

concernée. Aussi, si l'administration centrale fournissait son expérience, ses méthodes perfectionnées, ses professeurs et ses concours, le conseil de perfectionnement choisissait dans l'ensemble des programmes officiels ceux qui lui convenaient ; il assistait aux classes, il prenait part aux examens, il surveillait les collections, et chaque année il adressait un rapport au ministre. Il pouvait exercer également un rôle de patronage auprès des élèves peu motivés ou indisciplinés.

Enfin, le ministère s'était aussi attaché, sur le plan pédagogique, à faire entrer l'école dans une voie plus moderne. Pour cela, il avait réduit en juillet 1869 l'horaire des cours de l'enseignement spécial à une heure, alors qu'ils étaient jusqu'à maintenant d'une durée de deux heures, selon la norme prescrite par le modèle universitaire. La réforme horaire fut très bien accueillie, même si elle s'imposa de façon disparate sur le territoire.[1235] Ce schéma, qui sera repris par l'école républicaine de Ferry, fixa des cours concentriques, c'est-à-dire organisés de telle sorte que l'enseignement formât chaque année un cours complet en soi afin que les élèves qui seraient amenés prématurément à le quitter possédassent un bagage intellectuel et culturel minimal.[1236]

Quelques différences marquantes sont donc à signaler entre les programmes de Guizot et ceux de Duruy. Ceux du ministre du Second Empire sont bâtis sur des fondations à la fois plus étendues et plus scientifiques, et sont porteurs d'une intention décentralisatrice très marquée, censée pourvoir aux besoins des territoires sur les plans économique et industriel. Les deux hommes se rejoignaient malgré tout sur un point de convergence, la primauté d'une formation générale, qui condensait toutes les difficultés et empêchements d'une époque à penser en dehors du cadre de l'enseignement secondaire classique. Il faut reconnaître que l'enseignement spécial était en tension, comme trente ans auparavant l'étaient les EPS, avec celui-ci, ce que mettra en lumière le chapitre suivant.

[1235] Certains collèges adoptèrent le passage à une heure (Neufchateau, Moissac, Cholet, Grasse…), d'autres restèrent à une heure trente (Annecy, Tonnerre, Châlons sur Marne…), d'autres encore restèrent sur une base de deux heures de cours pour l'enseignement des sciences notamment (physique, chimie, mathématiques au collège de Haguenau). Comme le résume le principal d'un collège de l'académie de Paris, il est constaté une *« plus grande attention de la part des élèves […] La variété des leçons repose leur esprit, même elle leur plaît »*, A.N., F/17/8702

[1236] « *Beaucoup n'iront pas jusqu'à la fin des cours ; quelques-uns même n'y resteront qu'une année ou deux. Il a donc fallu distribuer les matières de cet enseignement de telle sorte que chaque année d'étude formât un tout complet en soi, et que les plus indispensables fussent placées dans les premiers cours, afin que, si les exigences de la vie forçaient un élève à quitter prématurément le collège spécial, il fût assuré d'en importer, à quelque époque qu'il en sortit, des connaissances immédiatement utiles. Les études des diverses années consacrées à cet enseignement formeront ainsi comme un ensemble de cercles concentriques.* » Instruction du Ministre de l'Instruction publique aux recteurs, relative à l'exécution du décret du 28 mars 1866, portant organisation de l'enseignement secondaire, le 6 avril 1866*, Recueil des lois et actes de l'Instruction publique, op. cit.,* p. 160

Chapitre 3: Réguler l'instruction secondaire classique par l'enseignement spécial

3.1 Des arguments démocratiques au service d'un conservatisme social

Dans la nouvelle architecture de l'instruction secondaire imaginée par Duruy, les deux branches –classique et spéciale- étaient très nettement distinguées, alors qu'elles avaient un tronc commun chez Fortoul, puisqu'à l'issue de la classe de quatrième tous les élèves bénéficiaient de l'enseignement du latin, soit couplé au grec pour la première catégorie, soit couplé aux sciences pour la seconde. C'était, dit au passage, le système imaginé par Victor Cousin quelques quarante ans auparavant dans son ouvrage sur l'instruction secondaire en Prusse.[1237]

Ce réajustement curriculaire signait, par corrélation, le retour officiel à un enseignement classique traditionnel, dans lequel seul désormais le baccalauréat ès-lettres préparait aux carrières dites libérales, tandis que le baccalauréat ès-sciences, tout en restant « *général dans sa spécialité* » selon l'expression de Duruy, intéressait celles de l'industrie, du commerce et de l'agriculture.[1238] La classe de troisième redevenait une classe d'humanités à part entière, puisque l'enseignement des mathématiques ne s'élevait qu'à une heure hebdomadaire, et les sciences expérimentales et naturelles étaient reportées en classe de philosophie. Duruy estimait en effet que l'étude spéciale des mathématiques ne pouvait intervenir qu'à la suite de celle des lettres.

Si les deux filières sont distinguées, elles ont néanmoins dans l'esprit de Duruy leur noblesse propre, si bien que l'enseignement spécial cesse dorénavant d'être présenté comme une branche abâtardie de l'enseignement classique. Il ne sera plus permis désormais, pour reprendre les propos d'un membre du conseil de perfectionnement du lycée impérial de Laval,

---

[1237] « *Cependant, sous la Monarchie de Juillet, dans son Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse, Cousin reprit l'idée. D'après le plan qu'il exposa dans cet ouvrage, la division de grammaire viendrait bifurquer sur deux sections distinctes, l'une où la culture classique continuait à se développer suivant le plan traditionnel, l'autre où l'enseignement scientifique prenait le pas sur l'enseignement littéraire, sans pourtant exclure ce dernier. Une fois ministre, Cousin n'osa pas, il est vrai, appliquer ce plan dans son intégralité ; mais, à partir de la quatrième, il organisa tout un système de cours permettant aux élèves qui le désiraient de quitter les classes purement littéraires et de se consacrer principalement aux sciences* », Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF 1938, p. 106

[1238] Circulaire adressée aux Recteurs par S. Ex. M. V. Duruy, ministre de l'instruction publique, au sujet de l'enseignement professionnel, le 2 octobre 1863, *Programmes officiels de l'enseignement secondaire spécial*, Paris, Delagrave, 1866, p. 4 et suivantes

de *« considérer les élèves des cours spéciaux comme des déshérités de l'intelligence »*.[1239] Pour Duruy, les deux filières sont soutenues, grâce à sa réforme, par une même noblesse scolaire : *« l'enseignement spécial occupe désormais, comme l'enseignement classique, une place régulière et honorée dans l'ensemble de notre système d'éducation* » souligne le ministre, ajoutant que les mesures prises « *concilieront à l'enseignement spécial la confiance des familles, en même temps que celle des chefs des manufactures ou d'administrations* »[1240] Il faut dire que Duruy avait tout intérêt à ne pas séparer géographiquement les deux enseignements dans les lycées et collèges sous peine de voir les familles envoyer leurs enfants dans les classes latines.

Or, la mise en œuvre de l'enseignement spécial s'est réalisée au moment même où la filière classique devait restreindre son accès et afficher une lisibilité plus marquée. En d'autres termes, l'épuration de la filière classique constituait un enjeu prioritaire conditionnée au succès de la mise en place de l'enseignement spécial. La similitude d'intentions avec la politique de la monarchie de Juillet est ici manifeste. Mais alors que l'organisation de l'enseignement secondaire était à peine arrêtée au début des années 1830, les décennies qui suivirent seront marquées par un doublement de la classe d'âge qui fréquente les collèges et lycées (de 1.2% à 2.4% entre 1842 et 1876).[1241] Et l'enquête sur l'enseignement secondaire commandée par Duruy dès son arrivée au ministère de l'Instruction révélait que les classes moyennes y étaient fortement représentées, de l'ordre de 32.2% dans les collèges et 23.1% dans les lycées, contre respectivement 9.8% et 16% pour les enfants de patrons de l'industrie ou du commerce.[1242] La bourgeoisie inférieure, composée ici de petits propriétaires et d'agriculteurs, s'était donc dirigée vers les collèges et lycées classiques afin d'y rechercher une consécration sociale. Dans notre hypothèse, ces renseignements ont contribué à renforcer, aux yeux des administrateurs de l'école, la nécessité d'une loi sur l'enseignement spécial. Il fallait reconstituer une instruction de classe, c'est-à-dire distinguer socialement l'enseignement des Humanités.

Sur ce point, le rapporteur de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'enseignement secondaire est limpide. Il convoquait non seulement les mêmes arguments,

[1239] Séance du 17 novembre 1866, A.N., F/17/8711
[1240] Envoi à MM. les préfets de documents relatifs à l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, 1er juin 1866, *Journal général de l'instruction publique*, mercredi 27 juin 1866
[1241] Fritz K. Ringer, "La segmentation des systèmes d'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences-sociales*, Vol. 149, 2003, n°1
[1242] Patrick J. Harrigan, *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1980, p. 21

mais surtout les mêmes mots que ceux utilisés par Cousin dans son *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse* de 1833 lorsque celui-ci évoquait la fonction attendue des écoles primaires supérieures relativement aux collèges royaux. Chauchard rappelait quasiment à l'identique les propos du philosophe éclectique selon lesquels *« les nouveaux établissements rendront même un signalé service aux lycées et collèges en les débarrassant de leurs non-valeurs, de ces enfants sans aptitude pour les belles-lettres, qui ne profitent point d'un enseignement qu'ils reçoivent avec ennui et dégoût [...] Les études s'adresseront non plus à une foule, mais à une élite.* » Après avoir informé, à propos des Humanités, que la commission « *n'a pas eu de préoccupation plus vive que de les maintenir dans tout leur éclat* », le rapporteur concluait en citant ouvertement Cousin cette fois selon lequel les études classiques *« maintiennent la tradition sacrée de la vie intellectuelle de l'humanité. »*[1243]

La pensée de Duruy résonne donc à son tour d'une crainte de déclassement pour la jeunesse privilégiée, opinion largement partagée à l'époque. Au sein d'une société de plus en plus ouverte et mouvante, dans laquelle les digues conservatrices se fissuraient progressivement sous la poussée démocratique, on considérait que l'éducation la plus désintéressée devait se spécialiser et renforcer ses exigences pour se hisser toujours plus haut. Dans une nouvelle lettre à l'Empereur, Duruy écrivait :

« *Puisque la France est le vrai centre moral du monde, assurons aussi aux enfants de la classe aisée, à ceux qui remplissent les carrières libérales, à ceux qui, par leurs qualités naturelles, leur naissance ou leur fortune, sont appelés à marcher au premier rang de la société, assurons-leur, par les Lettres et par les Sciences, par la Philosophie et par l'Histoire, la culture de l'esprit la plus large et la plus féconde, afin de fortifier l'aristocratie de l'intelligence au milieu d'un peuple qui n'en veut pas d'autre, et de donner un contre-poids légitime à cette démocratie qui coule à pleins bords. Si par l'enseignement primaire étendu, honoré, et par l'enseignement secondaire français, nous relevons le niveau moral du peuple, relevons en même temps celui de la bourgeoisie par un enseignement secondaire classique vigoureusement constitué et par un enseignement supérieur dont nous secouerons la mollesse*

[1243] « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire », par M. Chauchard, Journal général de l'instruction publique, mercredi 14 juin 1865. La citation de Cousin apparaît dans son *Rapport sur l'état…* pp. 247-248

somnolente. Le peuple monte ; que la bourgeoisie ne s'arrête pas, car s'arrêter ce serait descendre. »[1244]

Ce discours est symptomatique des ambiguïtés qui habitent le caractère supposé démocratique de la réforme de l'enseignement spécial. Duruy navigue en effet entre deux rhétoriques en apparence divergentes. La première, liée aux « irruptions » démocratiques qui se faisaient alors plus fortes en France, soutient, comme on vient de le voir, l'impératif d'en réguler les effets, ou pour reprendre l'une des expressions du texte précédent, d'en « *donner un contre-poids* ». Le souci de restaurer les Humanités, qui fait suite à la réforme de Fortoul, transpirait à plusieurs reprises dans d'autres propos du ministre. Il s'inquiétait vivement par exemple de cours de latin qui seraient dispensés aux élèves de l'enseignement spécial, ce qui le conduisit à demander aux recteurs de veiller à ce que l'exclusivité de la langue morte soit réservée à la filière classique[1245]. L'inquiétude se transforma même à l'occasion en vive irritation. Dans un courrier adressé au directeur de l'école normale spéciale de Cluny, quelques mois seulement après son inauguration, Duruy exigeait la suppression des cours de latinité et réclamait *« un enseignement pur de tout alliage »* :

« Votre latin au collège ne me plaît pas. Qu'on en fasse à Mont de Marsan, à Napoléonville, je le veux bien ; c'est du vieux neuf qu'on fait là, mais à Cluny il n'y a que du neuf. Le latin au collège ne peut être considéré que comme une étude de luxe […] Veuillez donc, mon cher Directeur, recommencer vos plans en partant de l'idée que je ne puis ni ne veux vous constituer le brillant état-major qu'on vous a fait rêver. »[1246]

A l'opposé, il existe une autre rhétorique chez Duruy, qui prend la forme d'un geste politique fort, par lequel il ouvrirait les portes du collège aux catégories populaires qui en était privées

[1244] Victor Duruy, Lettre à Napoléon du 6 août 1863, *Notes et souvenirs, op. cit.*, p. 197-198. Dans un autre discours, il s'exprimait en des termes similaires : *« Entre les deux enseignements primaire et classique dont le caractère essentiel est d'être le même partout […], se placera l'enseignement spécial qui, par sa nature élastique et ses formes variées, répondra à la variété infinie des besoins. Nous garderons soigneusement le régime scolaire qui a formé les Bossuet, les Racine et les Condé, afin qu'il nous en donne d'autres et que se perpétue, au milieu de nous, l'aristocratie de l'intelligence* », Discours à la distribution des prix du concours général entre les lycées de Paris et de Versailles, 7 août 1865, *Journal général de l'Instruction publique*, mercredi 9 août 1865

[1245] « *Monsieur le recteur, je suis informé que, dans quelques lycées, des élèves qui ont obtenu des bourses d'enseignement spécial sont autorisés par MM. les proviseurs à suivre les cours d'enseignement classique. Ce n'est pas sans de sérieux motifs que l'une ou l'autre direction d'études a été assignée aux boursiers, lors de leur nomination ; je ne saurais trop vous recommander de tenir à ce que la main à ce que ces enfants soient rigoureusement maintenus dans la catégorie à laquelle il appartient* », Circulaire relative au classement des élèves boursiers dans l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire classique, 22 novembre 1867, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, *op. cit.* p. 558

[1246] « Lettre du 30 août 1867 de Duruy à M. Roux, directeur de l'école de Cluny », A.N., F/17/8741

jusque-là. Aussi, dans ses différents discours de présentation de la loi sur l'enseignement spécial, Duruy ne convoque pas tant des arguments mettant en avant une fermeture de l'instruction secondaire classique qu'il ne prend soin de faire la publicité de la force démocratique qui animerait sa législation. Plus précisément, celle-ci symboliserait, si l'on se fie à ses dires**,** le premier mouvement de démocratisation à l'œuvre dans l'histoire de l'école puisqu'elle élargissait de manière très sensible la pyramide de fréquentation de l'enseignement secondaire.

C'est ici que le fossé avec les écoles de Guizot se creuse à nouveau : alors que le ministre de la monarchie de Juillet défendait une politique malthusienne de promotion des talents, dans laquelle l'accès au secondaire devait rester exceptionnel, Duruy soutenait une position beaucoup plus perméable et sensible aux sirènes de la démocratie :

« Notre réforme scolaire est la conséquence légitime de notre réforme politique. Quand la démocratie coule à pleins bords, c'est l'instruction qu'il faut verser à flots pressés dans ce large et puissant courant, si l'on veut en purifier les eaux et les rendre fécondes »[1247] ou encore : *« il faut aussi élargir les bases de notre système d'enseignement, le rendre plus pratique et étendre à toutes les couches de la démocratie l'influence civilisatrice et libérale que les précédents gouvernements ont exercée en faveur de la bourgeoisie.* »[1248]

Néanmoins, à y regarder de plus près, cette démocratisation initiale demande à être relativiser dans la mesure où, derrière l'accès à une forme d'enseignement secondaire très précise, la filière dite spéciale, elle se confondait avec un mouvement de régulation des destins scolaires. Les formations spéciales restaient en effet l'apanage des classes moyennes et de la petite bourgeoisie, et la réforme structurelle ne faisait qu'essentialiser ces parcours, comme dans le cas de l'enseignement primaire supérieur. Comment l'écrivent Pierre Chevallier, Bernard Grosperrin et Jean Taillet, « *l'intervention de l'État devant la montée des effectifs a le plus souvent pour but de canaliser les élèves d'origine sociale nouvelle vers un nouveau type d'enseignement, caractérisé par une finalité professionnelle et visant à former des*

[1247] « Discours prononcé par S. Exc. M. le Ministre à la distribution des prix du Concours général des lycées et collèges de Paris et de Versailles, le 7 août 1865, *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869, op. cit.*, p. 230

[1248] « Lettre adressée, le 22 août 1867, au préfet du Morbihan, relativement à l'établissement d'un lycée d'enseignement secondaire spécial à Napoléonville », *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869, op. cit*., p. 490

producteurs ou des cadres moyens. »[1249] Duruy œuvre donc à une pérennisation de l'ordre social établi, dans lequel les exceptions vers le secondaire classique restent la règle. Si les différentes classes sociales sont invitées à s'élever, elles ne peuvent le faire que dans leur sphère respective. La méritocratie se déploie sur un territoire scolaire extrêmement délimité dans lequel font exception les rares élèves dont les qualités intellectuelles sont dignes s'être encouragées. Ces élèves sont alors invités à préparer un baccalauréat ès-sciences, même s'ils ne peuvent le faire qu'après obtention du diplôme de l'enseignement spécial accessible moyennant une ou deux années supplémentaires d'études du latin.[1250] Il fallait « *faciliter cette élévation progressive des plus dignes, des meilleurs suivant l'expression antique* »[1251] explique Duruy en 1863. « *Dans les établissements qui ont une nombreuse population scolaire, il se trouve presque toujours des élèves montrant des dispositions remarquables, qu'il serait utile, soit pour eux-mêmes, soit dans l'intérêt de la société, de faire rentrer dans le grand courant des hautes études. Quelques soins particuliers permettront à ces esprits, déjà mûrs et bien préparés par de sérieux travaux, d'apprendre en peu de temps ce que l'examen pour le diplôme du baccalauréat ès sciences exige de latin. L'accès des grandes écoles scientifiques sera ainsi ouvert à ceux des élèves de l'enseignement spécial qui y seraient attirés par une vocation réelle. L'entrée même des écoles où le diplôme du baccalauréat ès lettres est demandé ne sera pas fermée à l'élève intelligent qui, ayant terminé vers seize ans les cours de l'enseignement spécial, voudrait donner deux années encore aux études classiques. Une grande maison pourrait ainsi avoir, pour les plus distingués de ses élèves, l'enseignement classique comme couronnement de l'enseignement spécial.* »[1252]

C'est pourquoi le ministre acceptera l'option avancée par le directeur de l'école normale spéciale dans sa réponse au précédent courrier de proposer du latin facultatif à partir de la classe de 3ème. « *Par ce moyen,* écrit Ferdinand Roux, *le collège de Cluny se trouvera à la fois ouvert aux élèves qui ne veulent que se préparer aux carrières industrielles, agricoles ou*

[1249] Pierre Chevallier, Bernard Grosperrin, Jean Taillet, *L'enseignement français de la Révolution à nos jours, op. cit*., p. 236

[1250] « *Pour ceux des élèves ayant obtenu le diplôme spécial qui auraient montré des dispositions remarquables ou qui seraient moins pressés de terminer leurs études, une ou deux années de latin, qui les conduiraient sûrement au baccalauréat ès sciences et par conséquent leur ouvriraient plusieurs des grandes écoles de l'Etat et toutes les administrations. L'enfant qui se sera distingué dans les cours de l'enseignement spécial pourra donc être toujours ramené aux grandes études scientifiques et littéraires* », Circulaire du ministre de l'Instruction publique aux préfets, relative à l'établissement à Mont-de-Marsan d'un lycée modèle pour l'enseignement secondaire spécial, 21 juillet 1866, *Recueil des lois et actes de l'Instruction publique, op. cit*., p. 377

[1251] « Instruction du 2 octobre 1863, relative à l'enseignement professionnel des lycées impériaux », *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869*, *op. cit.*, p. 34

[1252] *Ibid.*

commerciaux, et à ceux qui, tout en acquérant des connaissances pratiques, désirent entrer dans le grand courant des hautes études. » Roux faisait montre d'ambitions démocratiques visiblement plus soutenues que celles de Duruy puisqu'il termine par le souhait que ce nouveau fonctionnement *« pourra modifier d'une façon heureuse notre système d'enseignement classique.* »[1253]

Malgré la récurrence discursive chez Duruy qui pourrait laisser penser dans un premier temps à une forme de démocratisation moderne de l'école, Viviane Isambert-Jamati estime que seuls Charles Fierville, dans son ouvrage *De la nécessité de l'enseignement secondaire spécial* daté de l'année 1867, et Jules Ferry, en 1870, professeront que le recrutement de l'enseignement classique et spécial devrait se faire en fonction des capacités des élèves et non plus selon leur prédestination sociale.[1254] Cette opinion paraît confirmer par la préférence affichée par Duruy de décerner un simple diplôme de fin d'études sanctionnant l'enseignement spécial, plutôt que l'obtention du baccalauréat. Ce titre, qui permettait, il est vrai, d'ouvrir une école dispensant une formation spéciale, révèle que pour le ministre et une large partie de l'opinion publique, le véritable couronnement d'une scolarité secondaire devait être sanctionné par le baccalauréat, reléguant de fait les nouvelles écoles de Duruy à leur vraie place, l'instruction intermédiaire. L'enseignement spécial restait un enseignement destiné aux seules classes populaires de la société, comme le confirme le ministre lui-même dans une instruction aux recteurs dans laquelle il fait part de son intention de voir *« enfin fondé l'enseignement secondaire du peuple.* »[1255] Comme le souligne Jean-Charles Geslot, l'enseignement spécial fut soutenu par un *« objectif très conservateur donc, derrière une ambition réformatrice, modernisatrice, évidente. »*[1256]

On ne peut nier, malgré tout, que Duruy favorisa l'accès du secondaire aux écoliers, ouverture qui avait à ses yeux valeur de progrès social. En ce sens, un acte démocratique fut effectivement posé. Alors que Bruno Garnier, se plaçant dans une perspective « projectionniste », y percevra les problématiques d'accommodation de l'offre

[1253] Réponse du directeur, 3 octobre 1867, ANF, F/17/8741
[1254] Viviane Isambert-Jamati, *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970, note 3 p.75
[1255] « Instruction relative à l'organisation et au plan général des études de l'enseignement secondaire spécial, 6 avril 1866 », *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique*, *op. cit.*, p. 352
[1256] Jean-Charles Geslot, *Victor Duruy : historien et ministre (1811-1894),* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, p. 164

d'enseignement dont héritera le siècle suivant[1257], Antoine Prost n'hésite pas à parler quant à lui de « *succès social* »[1258] de la réforme. Sur un plan plus politique, celui de la construction d'une citoyenneté nationale, il mettait récemment en avant deux périodes, la première initiée sous Guizot, qui « *fait prévaloir une lecture conservatrice* », et une seconde prolongée sous Duruy, qui « *assume sans équivoque la volonté d'en finir avec l'Ancien Régime.* »[1259]

Les ambitions dont est porteuse la législation sur l'enseignement secondaire spécial interroge les ruptures et les continuités de l'histoire de l'école, qui constituent bien, selon les propos d'Alain Vergnioux, un enchevêtrement compliqué, qu'il n'est pas possible d'interpréter de façon transitive.[1260] L'époque dut composer entre maintien d'une tradition aristocratique de l'enseignement classique et besoins spécifiques des classes intermédiaires, pour lesquelles elle était convaincue des bienfaits d'une approche utilitariste des savoirs. Si l'on s'appuie, donc, sur une lecture historique, posée ici en termes de permanence, il est permis de dégager une continuité dans les intentions contenues dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement secondaire spécial. Leur position intermédiaire était tout d'abord le lieu où les tentatives de réforme avaient le plus de chance de réussir. La bifurcation de Fortoul, qui s'était attaquée directement à une modification du secondaire classique, résonna par exemple comme une défaite idéologique surtout. Le corps enseignant avait rapidement poussé les hauts cris, prétextant une baisse intolérable du niveau des Humanités. Pour cette raison, il existe, dans notre hypothèse, un « héritage Guizot » dans la réforme de Duruy dans la mesure où les écoles primaires supérieures préparèrent les esprits à l'idée d'enseignement intermédiaire. Elles en démontrèrent en grande partie l'utilité et eurent le mérite de concrétiser une organisation scolaire débattue depuis la Révolution, qui n'avait pu aboutir que de façon disséminée sur le territoire. Les écoles de Guizot apparaissent donc rétrospectivement comme un moment indispensable dans l'histoire des ajustements curriculaires et structurels de l'enseignement secondaire. En ce sens, le ministère Duruy a indéniablement tiré des conclusions précieuses sur les réussites et les écueils de cette instruction intermédiaire de la monarchie de Juillet, et il paraît légitime de penser que sans la concrétisation de l'idée

[1257] *« L'offre de formation à la société et à l'économie allait devenir durant la seconde moitié du XX^e siècle l'un des principaux ressorts de l'égalité des chances des enfants d'accéder à une qualification compatible à leurs aptitudes »*, Bruno Garnier, *Égalité en éducation*, Paris, Ophrys, 2012, p. 47
[1258] Antoine Prost, *L'enseignement en France…, op. cit.*
[1259] Antoine Prost, *in L'école et la nation*, Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes (dir.), Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 15
[1260] Alain Vergnioux et Henri Peyronie (Dir.), *Éducation et longue durée*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2007, p. 16

d'enseignement supérieur de Guizot, la réforme de l'enseignement spécial de Duruy n'aurait peut-être pas vu le jour, ou aurait pris des modalités d'exécution différentes.

Outre les répercussions pédagogiques ou structurelles pensées en lien avec l'enseignement primaire supérieur du ministre Guizot, l'enseignement secondaire spécial bénéficiera aussi de la mise en œuvre administrative de celui-ci et de ses modalités d'exécution, comme nous allons le voir maintenant pour terminer notre travail.

3.2 Créer les moyens d'appliquer la réforme sans les finances

Le ministère Duruy a pris le soin en effet de diagnostiquer les faiblesses apparues dans les écoles primaires supérieures avant de mettre en œuvre sa réforme. La première leçon retenue est qu'il fallait donner une véritable impulsion étatique aux nouveaux enseignements, plus que ne l'avait fait le régime de Juillet. De fait, l'administration centrale ne ménagea pas ses efforts malgré l'absence de moyens financiers supplémentaires accordés à Duruy.

Tout d'abord, le ministère créa une école normale réservée aux enseignements spéciaux dans l'ancien couvent de Cluny, que le conseil municipal de la ville céda gratuitement à l'État et qui fut inaugurée le 1er novembre 1866. Duruy estimait que si l'enseignement spécial n'avait pas réussi à se fonder définitivement en France depuis quarante ans, l'une des raisons principales de cet échec incombait à l'absence d'un personnel spécifiquement formé : « *la question capitale n'est ni dans les méthodes, ni dans les programmes, ni même dans l'organisation ; elle est avant tout dans le personnel enseignant* »[1261] insistait-il. Le ministre investit beaucoup de son temps et de son énergie dans la mise en œuvre de l'école de Cluny, comme en témoignent les quelque 582 lettres échangées avec le directeur Ferdinand Roux.[1262] Comptant à son ouverture 17 élèves, les effectifs s'élevèrent à plus de 500 en 1869. Jusqu'à sa fermeture, le 31 juillet 1891, l'école de Cluny formera environ sept cent cinquante professeurs. Duruy ouvrit aussi un lycée modèle à Mont-de-Marsan le 21 juillet 1866 pour les enfants de huit à seize ans du sud-ouest, et un second à Napoléonville pour ceux du nord-ouest.

[1261] Circulaire relative à l'envoi de documents concernant l'enseignement secondaire spécial, et aux propositions à soumettre aux conseils généraux en faveur de l'école normale d'enseignement secondaire spécial de Cluny, 1er juin 1866, Octave Gréard, T. III, *op. cit.*, p. 364

[1262] Jean-Charles Geslot, *Victor Duruy : historien et ministre (1811-1894), op. cit.*, p. 201

Une formation professionnelle spécifique aux maîtres de l'enseignement spécial leur fut donc réservée à Cluny. Alors que l'idée de former les instituteurs de l'enseignement primaire supérieur au sein d'écoles professionnelles fut évoquée au tout début du ministère Guizot, aucun de cet institut ne verra finalement jamais le jour.

Autre différence notable par rapport aux écoles de 1833, la création d'une agrégation propre à l'enseignement spécial, qui comprenait plusieurs options, et à laquelle les candidats âgés de 25 ans et ayant une expérience de l'enseignement de cinq ans pouvaient se présenter, sanctionna la fin des études spéciales.[1263] Le rattachement à l'enseignement secondaire fut de fait valorisé par un concours emblématique et prestigieux.

Concernant la direction administrative de la réforme, un conseil supérieur de perfectionnement pour l'enseignement secondaire spécial avait été fondé au ministère de l'Instruction publique le 26 août 1865. Ouvert au monde économique, par la présence particulière de Jean Dollfus, maire de Mulhouse et grand patron de l'industrie textile, le conseil supérieur avait réussi pendant l'automne à façonner un programme d'études que le Conseil impérial de l'Instruction publique adoptera en fin d'année. Mais la suite ne connut pas les mêmes lauriers, et l'instance se révéla de peu d'utilité.

A l'inverse, les conseils de perfectionnement dont les attributions étaient importantes, furent très actifs dans le déploiement de la nouvelle loi. Ils se réunirent régulièrement, réfléchirent sur les programmes ministériels qu'ils approuvèrent, en fin de compte, quasi unanimement, leur apportant çà et là quelques amendements. Sur ce versant, ils orientèrent leurs propositions vers l'ouverture de l'école sur son environnement professionnel, réclamant l'organisation de visites de manufactures, de forges ou de fonderies, se prononçant pour le concours des agriculteurs ou arboriculteurs pour fournir une dimension empirique aux cours, ou proposant des promenades pour que les élèves appréhendent mieux le milieu naturel.[1264]

Sur cette mobilisation se greffa celle, active, des conseils municipaux, qui multiplièrent les correspondances épistolaires auprès des sociétés savantes, des antiquaires, du musée d'histoire naturelle…, pour réclamer des produits, des échantillons ou des collections (plantes, fossiles...) propres à faciliter l'enseignement scientifique, ou auprès des facultés des sciences,

[1263] Arrêté déterminant les conditions de l'agrégation pour l'enseignement spécial, 28 mars 1866
[1264] A.N., F/17/8711

de la Bibliothèque du Louvres…, pour obtenir des ouvrages, toujours à caractère scientifique.[1265]

L'élan créé autour de l'enseignement spécial de Duruy n'eut donc que très peu à voir avec celui amorcé au moment de la mise en place des EPS. Cette mobilisation collective contribua de façon décisive au succès du nouvel enseignement, même si elle n'est pas exclusive de cette réussite. Plusieurs autres explications peuvent également être avancées. Cela a déjà été souligné, Duruy put s'appuyer sur un existant particulièrement développé, si bien que la loi de 1865 prétendit surtout régulariser et harmoniser les organisations et les contenus. Le ministère a ainsi hérité de pratiques amorcées dès la Restauration et réalisées à travers une multitude d'instituts à vocation industrielle et commerciale. 63 « maisons » offraient déjà en 1864 ce type de formation. A son arrivée au ministère, l'enseignement spécial existait déjà dans 224 des 250 collèges communaux. Le nombre total des élèves concernés s'élevait à 10 985 (4343 internes et 6642 externes) pour un effectif de 983 maîtres.[1266] De même, nous l'avons déjà dit, l'époque était davantage tournée vers la compétition économique européenne, ce qui a rendu plus acceptables certains discours auprès de la petite bourgeoisie. A ces deux premiers mobiles, il faut ajouter la volonté de prendre le plus grand soin à proposer des études relevant de l'instruction secondaire, c'est-à-dire entourées d'un prestige certain. A cet effet, l'expérience de la loi Guizot a aussi servi de leçon, elle qui avait été si oublieuse de la sensibilité et de l'amour-propre des familles en leur proposant de confier leurs enfants à l'instruction primaire. Modifier l'instruction secondaire requérait des précautions oratoires suffisantes et exigeait un travail de pédagogie rassurant qui dépassait la simple information. Enfin, on ne peut oublier le volontarisme du ministère, et peut-être, surtout, les efforts déployés par Duruy lui-même pour fait appliquer sa réforme à laquelle il tenait tant.

En résumé, comme le remarque Jean-Charles Geslot, Duruy récolta les fruits de son immense activité : « *De tous côtés, ralliements, soutiens, offres de collaboration affluent, de l'Université, du monde politique, du monde de l'édition, des grandes firmes industrielles, fruit de la vaste campagne de séduction menée par le ministre de l'Instruction publique.* »[1267] Le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson établissait le même constat : l'expérience de l'enseignement spécial démontrait « *combien la France est facile à entraîner par le cœur, et*

[1265] A.N., F/17/8702
[1266] A.N., F/17/8702
[1267] *Ibid.*, p. 202

quelle somme de bons vouloirs les efforts de Duruy avaient développée dans toutes les parties de la France et dans tous les rangs de la nation. »[1268]

3.3 Destinées de l'enseignement spécial

La loi de 1865 sur l'enseignement secondaire spécial évoluera au cours des deux décennies qui suivirent vers l'enseignement spécial moderne. Le ministre Léon Bourgeois le qualifiera comme tel à partir de l'année 1891. L'évolution sémantique est importante : par l'emploi de l'adjectif « moderne », le ministère entendait limiter la priorité donnée aux sciences dans cet enseignement pour le réorienter vers un plan d'études dans lequel les lettres retrouvaient toute leur place. Conséquence de cette évolution, à partir de 1886, les écoliers n'auront plus accès à l'enseignement spécial que par le biais d'un système de bourse accordée aux élèves des écoles primaires supérieures les plus méritants.

Ces réformes de l'enseignement spécial se comprennent au regard des nombreux abandons en cours d'études que connut la filière depuis sa création, mais aussi par la permanence de l'attrait du modèle classique sur la classe bourgeoise. Depuis le début des années 1860, note Philippe Losego, alors qu'on pouvait légitimement s'attendre à ce que la modernisation de la société débouche sur une valorisation des savoirs techniques ou scientifiques, c'est très exactement le contraire qui se produisit. Une partie importante de la bourgeoisie dénigra le matérialisme des sciences et des techniques, à tel point qu'une hostilité palpable à l'encontre de l'industrie et de la technologie se répercuta sur les élèves de l'enseignement spécial. Le sociologue attribue cette transformation aux grands changements qui intervinrent alors dans le champ de l'enseignement supérieur. « *La référence intellectuelle de l'enseignement spécial n'est plus le travail mais le monde académique. La Faculté des sciences devient rectrice des programmes des sciences. Créée en 1878, la Société pour l'enseignement supérieur influence non seulement la mise en place du système universitaire, mais aussi l'évolution de l'enseignement secondaire.* »[1269] A partir des années 1880, un rehaussement du prestige de l'enseignement spécial se fait sentir, qui se traduit par la possibilité d'accès aux concours des grandes écoles, la suppression du certificat intermédiaire censé décourager les abandons en cours d'études, ou encore l'allègement des contenus scientifiques au profit des contenus littéraires.

[1268] Article "Cluny" rédigé par Jean-Magloire Baudouin et René Leblanc, *op. cit.*
[1269] Philippe Losego, «La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs,* 14, 2015, p. 46

Surtout, l'enseignement spécial connaît un allongement de son temps d'étude. Le curriculum fut prolongé d'une année en 1882, passant de quatre à cinq ans, puis de cinq à six ans en 1886. La nouvelle dénomination d'enseignement spécial moderne confirmera le mouvement progressif de glisse vers le modèle de l'enseignement classique, et l'unité temporelle - sept années - entre les deux cursus devint effective à partir de la grande réforme de 1902.

En toute logique, les examens de la filière spéciale connurent également le tropisme de la branche classique : le simple diplôme qui sanctionnait initialement la fin des études se transforma en 1882 en « baccalauréat de l'enseignement spécial », qui devient à son tour en 1891 le « baccalauréat de l'enseignement secondaire moderne ». Une dynamique de rapprochement puis d'assimilation des deux examens classique et moderne s'amorcera dans la dernière décennie du siècle. Mais la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne n'épuisa pas la question de l'enseignement secondaire, puisque les deux filières continueront de fonctionner en parallèle et dans une ignorance réciproque matérialisée par un baccalauréat comportant à terme trois options, une littéraire et deux scientifiques. La réforme de 1902, en instaurant un fonctionnement en quatre sections, démontrera que l'unité du secondaire était encore lointaine.

En conséquence, les réformes de l'enseignement secondaire spécial conduites à partir des années 1880 auront pour conséquence de l'éloigner de l'enseignement primaire supérieur, dont les attentes autour d'une épuration de l'ordre secondaire furent renouvelées. Sa définition généraliste, l'abandon des programmes concentriques, l'augmentation de la durée théorique des études, ou encore les possibilités de poursuite d'études supérieures de plus en plus larges couperont les racines qui le liaient à l'enseignement primaire. Pour autant, la hausse d'effectifs attendue dans une instruction secondaire encore très peu développée, qui ne comptait en 1898 que 183 000 élèves représentant 0.48 % de la population française[1270], fera plutôt valoir ses droits dans les écoles primaires supérieures dont le nombre d'élèves s'accroît entre 1880 et 1900 de 120%.[1271]

Il n'est pas permis néanmoins de sous-estimer les effectifs de l'enseignement secondaire moderne à la fin du siècle : celui-ci scolarisait dans les lycées publics 13 233 élèves et dans

[1270] Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation,* 119, 2008, p. 31

[1271] Voir Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e^ République,* Paris, INRP/CNRS/ENS, 1992

les collèges communaux 13 355, soit un total de 26 588 élèves, auquel il fallait ajouter les 14 391 élèves du privé. Au total, l'enseignement spécial moderne comptait 40 979 élèves contre 83 910 dans le secondaire classique, soit presque la moitié des effectifs (49%).[1272] Ces chiffres illustrent la prospérité de l'enseignement « créé » par Duruy, et confortent l'interprétation d'un changement de paradigme dans l'histoire de la formation de l'enseignement secondaire français soutenue par Philippe Losego, qui « *peut être vue comme le passage d'un système de formation des élites d'État à un système de formation des élites sociales* » :

« la spécificité du modèle français tient dans la guerre que se livrent la culture classique et la culture méritocratique qui envahit très tôt le système. C'est la qualité scientifique qui en pâtit […] La culture scientifique au XIX^e^ ne doit son existence qu'à l'enseignement spécial, à la fois parce qu'il n'y a pas de place pour elle dans l'enseignement classique, mais aussi parce qu'elle est considérée comme vénale, dans un contexte où les élites, longtemps proches de l'État, sont censées défendre l'intérêt général et non les intérêts privés. […] A partir des années 1880, le système scolaire est profondément modifié : les sciences ont droit de cité dans l'enseignement secondaire à condition de se débarrasser de toute application pratique, comme le montrent les plans d'études. L'enseignement secondaire moderne épouse les formes de l'enseignement classique, et les sciences tendent à devenir des humanités modernes. Ces modifications étant associées à la construction d'un système éducatif socialement segmenté par la III^e^ République, on assiste en quelque sorte à la disparition de l'utilitarisme secondaire : l'utilité se situe désormais du côté du réseau primaire, alors que la culture scientifique secondaire est devenue complètement désintéressée. »[1273]

Comme l'avait souligné déjà Viviane Isambert-Jamati, la modernisation des études secondaires s'associait dans les discours à celui des élites[1274]. Des élites dont il convenait, au regard des évolutions sociales et économiques, de régénérer la culture pour mieux asseoir leur légitimité. La modernité scolaire se mettait donc au service d'un conservatisme social et politique.

[1272] Antoine Prost, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », article cité, p. 32
[1273] Philippe Losego, article cité, pp. 43-45
[1274] Viviane Isambert-Jamati, *op. cit*., pp. 173-174

CONCLUSION DE LA CINQUIÈME PARTIE

L'idée souvent défendue d'une identité entre l'enseignement primaire supérieur de Guizot et l'enseignement secondaire spécial de Duruy demande à être fortement nuancée à la lumière de ce travail comparatif. Plusieurs écueils relativisent la supposée continuité entre les deux structures :

- L'appartenance de l'enseignement spécial à l'ordre secondaire
- Un vivier scolaire élargi dans l'esprit de Duruy, et une poursuite vers le secondaire annoncée comme une première démocratisation de l'école
- Un intérêt pour l'ordre économique affirmé en 1865, censé répondre au retard de la France dans la compétition européenne
- Des programmes de l'enseignement spécial plus étoffés, avec une orientation marquée vers les disciplines scientifiques
- Un pilotage très décentralisé des cours spéciaux, plus en lien avec les besoins économiques et industriels locaux
- Une réforme structurelle soutenue et mise en œuvre de manière volontariste, beaucoup plus que ne le furent les écoles créées par Guizot

Il ressort même de la comparaison des deux types d'écoles que l'enseignement primaire supérieur, tel qu'il a été réalisé par Guizot, est apparu sur plusieurs points comme un contre-modèle pour l'enseignement spécial. En effet, à y regarder de plus près, si ce dernier a bénéficié de l'expérience des écoles intermédiaires de la monarchie de Juillet, c'est surtout pour en relever les défauts identitaires : leur déficit de conceptualisation, symbolisé par leur nom même ; la primarisation de l'instruction ; l'orgueil des familles dont on n'a pas tenu compte entre 1833 et 1850. Posé en termes de capitalisation, le bilan est très mince : seules sont reprises par Duruy les possibilités d'annexion des EPS dans les collèges communaux, la nécessité d'adapter les programmes en considération des besoins locaux et une rétribution des familles fixée à un taux peu élevé. En définitive, l'enseignement spécial hérite principalement d'une idée, celle de l'instruction intermédiaire, dont la mise à l'épreuve à travers l'enseignement primaire supérieur a permis de bénéficier de nouvelles orientations pédagogiques.

La faiblesse des points de rencontre entre les deux types d'écoles n'a pas empêché cependant qu'elles se rejoignent, en grande partie, sur une finalité commune, la discrimination de

l'enseignement secondaire classique. L'évolution de la forme scolaire se met au service d'ambitions identiques. Pour cela, Duruy prolonge le mouvement de distinction amorcé par Guizot en opérant le même choix que le ministre doctrinaire, celui d'une réforme structurelle. Celle-ci revient en fait à mettre en place une véritable naturalisation des parcours scolaires, qui dessine les nouveaux contours d'un enseignement par classe. L'enseignement secondaire classique « se débarrasse » ainsi d'une partie de son public jugé illégitime pour former un îlot purifié, une terre de sauvegarde des Humanités, telle que l'avait imaginée l'Ancien Régime scolaire. Paul Gerbod a montré, il y a quelques années, que le corps universitaire participa aussi, au début des années 1860, de cette volonté d'immobilisme pédagogique, se soustrayant, par crainte de voir les maîtres de l'enseignement secondaire spécial s'approprier ses élèves, à toute idée d'adaptation des études aux évolutions du monde.[1275]

L'intégration de l'enseignement spécial dans l'enseignement secondaire ne devint réellement effective qu'en 1902, au moment où les sciences bénéficièrent d'une perception rehaussée, qui leur fit perdre une dimension utilitaire qu'elles n'avaient cessé de conserver tout au long du XIX^{e} siècle. Désormais débarrassées de leur vénalité, à une époque où l'intérêt général devait prévaloir sur les intérêts privés[1276], reconnues dans leur contribution à la formation de l'esprit, les sciences se parèrent des vertus de la tradition scolaire classique en devenant à leur tour des Humanités scientifiques. Quelque cent ans plus tard, au tournant des années 2000, le numérique poussera à son tour les portes de l'école en brandissant le fameux sésame lexical: oint par les saintes huiles des Humanités, le numérique porte désormais le nom sacré d'…. Humanités numériques.

[1275] Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^{e} siècle*, Paris, PUF, 1966
[1276] Philippe Losego, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902) », article cité

CONCLUSION GÉNÉRALE

Un regard historique sur l'école en Europe permet de se rendre compte que la France est la seule nation à avoir institutionnalisé un enseignement primaire à deux niveaux lors de son passage dans l'univers législatif. Ce choix de créer deux degrés d'écoles primaires, les écoles élémentaires et les écoles primaires supérieures, était révélateur de l'imaginaire scolaire, politique et social, qui habitait les élites orléanistes de Juillet. Il était le signe que la mise en place officielle d'une éducation nationale des masses était inséparable de la question, cardinale à l'époque, de l'enseignement secondaire. Car, sans équivoque, en instaurant deux types d'école, Guizot et ses collaborateurs n'eurent d'autres intentions que de clore les ordres primaire et secondaire sur eux-mêmes. L'idée n'était pas nouvelle, elle avait été théorisée de longue date, et plus récemment encore par Destutt de Tracy[1277], mais il revient à la loi du 28 juin 1833 de rendre effective cette séparation. Celle-ci mettait en lumière à la fois les peurs qui colonisaient alors les esprits, le déclassement, le bouleversement du « lieu des places », la poussée démocratique, et les arrières-mondes prophylactiques censés y répondre, la limitation du savoir enseigné, l'érection de frontières intellectuelles et géographiques entre le primaire et le secondaire. Pierre Karila-Cohen précise à cet effet que « *c'est tout particulièrement après 1830 que le sentiment d'un chaos menaçant se fait sensible comme si la dernière commotion politique, tout en faisant advenir un régime de liberté, avait dans le même temps stimulé les tendances sociales les plus funestes […] Le recours aux fantasmes les plus banals du temps, qu'il s'agisse de la peur des classes dangereuses ou de la perception d'une instabilité chronique du siècle, sociale et politique, constitue l'un des éléments d'une argumentation censée emporter, d'emblée, l'adhésion.* »[1278] Bien avant lui, Louis Chevalier avait montré le rapprochement idéologique qui s'était produit dès la seconde Restauration et sous la monarchie de Juillet, entre les classes dites laborieuses et celles réputées dangereuses.[1279]

En conséquence, la lecture qui s'impose dans la compréhension de la loi Guizot est celle d'une œuvre éminemment éducative, qui aspire avant tout au perfectionnement axiologique du peuple, médiatisé par une instruction religieuse et morale. Pas plus que Ferry, Guizot n'est donc l'héritier de Condorcet, qui plaçait l'instruction au cœur de l'école. Comme le fera son homologue de la III^{e} République, il marchera plutôt dans les pas de Rabaut Saint Étienne, qui

[1277] Destutt de Tracy, *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (1800)
[1278] Pierre Karila-Cohen, « Les fonds secrets ou la méfiance légitime », *Revue historique*, CCCXIX / 4, pp. 748-749
[1279] Louis Chevalier, *Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première partie du XIX^{e} siècle*, Paris, Plon, 1958

avait déclaré dans son projet présenté à la Convention le 21 décembre 1792 que « *l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns.* »[1280] Guizot légitimait le conservatisme social et scolaire par l'usage intangible des vertus, et en particulier de la morale, nécessairement immuable dans un monde en perpétuel mouvement : « *en matière d'instruction et de sciences, il faut marcher toujours pour être au niveau de leur progrès, […] en fait de morale, il faut rester immobile et fixe au milieu des secousses que les révolutions du monde et de ses idées font subir aux principes qui la constituent.* »[1281]

Parallèlement à cet impérieux anoblissement moral des classes populaires, la forme scolaire qui trouve une nouvelle inclinaison avec la loi priorise surtout un objectif politique. Elle traduit en cela la tension qui régnait autour d'un modèle culturel et social susceptible d'être bouleversé par la généralisation de l'instruction. Il faut se souvenir que l'acceptation d'une expansion des lumières en direction des classes populaires était encore très récente, et que le renversement d'une tradition voltairienne qui en condamnait justement l'idée fut une entreprise de longue haleine. Il est donc logique d'entendre que le déploiement de l'instruction suscita des réflexes conservateurs, y compris du côté de ses partisans. En somme, l'évolution de la forme scolaire constatée dans les années 1830 reflétait la manière dont la société se percevait désormais, quelle option elle proposait, quelle finalité elle défendait. Il existe donc bien un darwinisme de la forme scolaire, censé répondre à un environnement en évolution, et qui dépasse certaines conceptions réifiées et universelles du concept.

A cet égard, et pour répondre à notre questionnement initial, la loi Guizot acte effectivement une sortie de l'Ancien Régime scolaire. Socle de connaissances élargies, nouvelle prescription pédagogique, didactisation des classes, place centrale accordée au maître, répartition des élèves par âge…, la monarchie de Juillet oriente la forme scolaire alors en vigueur vers des contenus et organisations inédits qui, appelés à devenir des éléments invariants de l'organisation et du fonctionnement des classes, permettent de dire qu'ils sont constitutifs de notre école contemporaine. Pierre Moeglin rappelle qu'avec Guizot « *se confortent réciproquement les trois piliers du système éducatif moderne et de son paradigme : orthographe, enseignement simultané et collectif, manuel scolaire.* »[1282] Jean Hébrard conclut

[1280] Christian Nique et Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, p. 74 Sur Ferry héritier de la politique de Guizot, voir pp. 176-177
[1281] François Guizot, « Conseil d'un père sur l'éducation », *Annales de l'éducation*, T.I, 1811, p. 149
[1282] Pierre Moeglin, *Outils et médias éducatifs, op. cit*., p. 192

en parlant d'« *une école qui a acquis, entre lois Guizot et lois Ferry, ses formes contemporaines.* »[1283]

En revanche, si elle fondatrice d'un univers pédagogique, la loi de 1833 ne referme qu'à moitié les portes de l'Ancien Régime éducatif. S'il est vrai que, comme le souligne Pierre Giolitto, il revient à la législation Guizot d'avoir amorcé « *le processus de rénovation de l'école primaire* » et « *l'honneur d'avoir supprimé les châtiments corporels à l'école* »[1284], elle n'a pour horizon aucune émancipation intellectuelle, ni aucune participation accrue aux affaires politiques, car le déterminisme social ne doit souffrir que de rares exceptions. Kant, admiré de Guizot, Cousin, Stapfer ou Girard, ne sera convoqué que pour mieux être indexé à une doctrine chrétienne qui n'a de cesse de rappeler l'humilité de la condition humaine. Philippe Raynaud et Antoine Prost ont dès lors raison de relativiser le républicanisme de Jules Ferry et de percevoir encore dans les lois ferrystes une transaction entre l'ancienne et la nouvelle France, qui prolongerait le travail accompli par les orléanistes de la monarchie de Juillet, sans supporter d'ambitions sociales et politiques réformatrices.[1285] De la même façon, Christophe Charles souligne que depuis une trentaine d'années, l'histoire sociale a nuancé une vision trop linéaire du changement historique. Elle acte désormais la permanence des valeurs d'Ancien Régime dans les sociétés prétendument bourgeoises et industrielles sur un temps beaucoup plus long que les historiens ne l'avaient fait jusque-là.[1286]

Aussi, à en croire Willem Frijhoff et Dominique Julia, Guizot et ses successeurs auraient prolongé un mouvement de fermeture de l'école amorcé avant même la Révolution française. Les deux historiens mettent en avant, dès les XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, « *la constitution progressive d'un système scolaire d'enseignement singulièrement proche de celui du XIX^{e} siècle* », dans lequel la fourchette et la dispersion des âges se réduisent, la fortune s'érige en critère de sélection, et où les programmes se densifient sensiblement. Leur conclusion laisse augurer d'une réification de l'enseignement secondaire prolongée bien après l'Ancien Régime :

« *Tout se passe comme si le système scolaire de la France des notables s'était mis en place dès avant la Révolution au détriment d'une ouverture sociale plus large […] les dures années*

[1283] Jean Hébrard, « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque contemporaine », *Histoire de l'éducation,* 1988, 38, p. 9
[1284] Pierre Giolitto, *Histoire de l'école. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago, 2003
[1285] « L'École républicaine vue d'aujourd'hui. Débat autour d'Antoine Prost », in François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner (s/dr. de), *La crise de la culture* scolaire, Paris, PUF, 2005, pp. 435 et 437
[1286] Christophe Charle, *Les intellectuels en Europe au XIX^{e} siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, p. 23

qui précèdent la Révolution ont pu, sur le court terme, accuser le handicap des catégories inférieures. En tout cas, les réformes du XIX^e^ siècle semblent singulièrement minces par rapport au processus engagé sous l'Ancien Régime : seule la campagne – surtout par le biais des petits séminaires – comblera partiellement son retard. Mais les barrières mises en place ne seront pas touchées. »[1287]

Pourtant, les changements intervenus à la suite de 1789, l'industrialisation et la compétition européenne naissante, les effluves démocratiques diffuses, étaient les signes extérieurs d'un basculement vers des nations que l'Histoire a qualifiées de modernes. Ces évolutions s'accompagnaient naturellement d'une volonté d'adapter l'école à un nouveau public qui ne réclamait plus une instruction classique, ou pour lequel on a décrété qu'il ne devait plus en être ainsi. La nouveauté des écoles primaires supérieures symbolisait le plus ostensiblement toutes les interrogations d'un pays en quête d'une scolarisation de l'éducation singulière, plus ouverte sur le monde, émancipée de la tradition des Humanités pour les classes inférieures et moyennes. Une lettre de Guizot à de Broglie de l'année 1832**,** dans laquelle il parle de la scolarité de son fils François alors au collège, apporte un témoignage précieux sur l'impossible renoncement, du côté des élites françaises, à l'instruction d'Ancien Régime malgré l'appel des sirènes de la modernité. Aucun autre modèle viable, susceptible de remplacer le modèle traditionnel, n'apparaissait alors clairement:

« *François va faire sa philosophie et des mathématiques. C'est un nouveau monde ; il est dégoûté de l'ancien. Il a fallu toute sa douceur et toute sa confiance en moi pour que cette dernière année de grec et de latin ne soit pas nauséabonde. Evidemment il y a quelque chose qui ne répond plus à l'état actuel, à la pente naturelle de la société et des esprits. Je ne sais pas bien quoi, je le cherche. Pour rien au monde, je ne voudrais abolir ni seulement affaiblir cette étude des langues, la seule vraiment fortifiante et savante à cet âge. Je tiens extrêmement à ces quelques années passées en familiarité avec l'antiquité ; car, si on ne la connaît pas, on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence. […] Je suis de plus en plus frappé de tous les avantages de l'éducation classique; et cependant je conviens, je vois dans la personne de mon fils qu'il y a quelque chose d'important à changer. L'enseignement est trop maigre et trop lent. Il y a trop loin de l'atmosphère intellectuelle du monde réel à celles des*

[1287] Willem Frijhoff et Dominique Julia, *École et société dans la France d'Ancien Régime*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1975, p. 93

collèges. […] Pour dire vrai, le collège et presque tout notre système éducatif public sont encore faits à l'image de l'ancienne société. […] Il faudra en sortir, mais avec grand peine et grande précaution, car, malgré tout, nos collèges et leurs méthodes valent infiniment mieux que les méthodes et les écoles que nous auraient données M. de Tracy et M. de Laplace, s'ils avaient pu donner quelque chose qui durât seulement autant qu'eux. »[1288]

L'époque ne put sortir, dans sa réflexion sur l'« accommodation » de son école à une nouvelle société, d'une dépendance intellectuelle à l'égard de l'enseignement général du secondaire. L'accord sur les contenus disciplinaires dans les écoles élémentaires fut beaucoup moins évident qu'on a pu l'imaginer jusqu'à maintenant. La triade lire-écrire-compter, constitutive, dans l'imaginaire français, de la genèse de l'enseignement primaire, relèverait davantage du mythe scolaire au regard, au moins, des intentions des nombreux discours des contemporains. Il fut admis très vite que l'aspiration à la civilisation morale réclamait des savoirs plus élargis, que les maîtres ou les administrateurs de l'école sont allés déloger dans les curricula des collèges. Les écoles primaires supérieures héritèrent de ce nomadisme disciplinaire, et l'annonce d'un programme institutionnel plus spécialisé, en lien avec les besoins économiques et industriels, ne suffit pas non plus à sortir du périmètre dessiné par la formation générale. Aussi, selon Jean-Michel Chapoulie, la question d'une préparation des élèves à des métiers, posée avant 1800, ne commencera à trouver que de rares réponses qu'à partir des années 1850.[1289] Pour illustration, une revue dédiée à l'Instruction publique parlait toujours à ce sujet, en 1844, de « *chimère* », écrivant que « *jamais les collèges, ni les écoles ordinaires ne formeront de sujets pour une profession déterminée. Leur but est plus général.* »[1290]

Quelques années plus tard, l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy démontrera que la question d'une sauvegarde de l'enseignement secondaire n'était, en fin de compte, nullement tributaire du degré d'avancement de l'économie et du développement industriel de la nation. Elle témoignera d'une prise de position revendiquée de conservation des

---

[1288] « Lettre de Guizot à M. de Broglie, 20 août 1832 », cité par Félix Cadet, *François Guizot. Instruction publique-Éducation. Extraits précédés d'une introduction par Félix* Cadet, Paris, Eugène Belin, 1889, pp. 283-284

[1289] « *L'idée d'une école préparant les garçons à des emplois précisément définis et répondant ainsi à des « besoins » du monde du travail s'est d'abord réalisée au milieu du XIX^e^ siècle dans quelques écoles qui mettent en avant des débouchés professionnels comme terme des études qu'elles proposent* », Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 16

[1290] "De l'enseignement inférieur dans les collèges », *Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers*, 4 octobre 1844

Humanités, légitimée par le seul monopole intellectuel, indépendamment de toute évolution sociétale. Le but du ministre du Second Empire rejoindra ici, comme nous l'avons analysé, celui du ministre de la monarchie de Juillet.

Pour conclure, la figure scolaire de François Guizot, et son action au sein du ministère de l'Instruction publique, demanderaient de notre point de vue, au regard de ce que l'Histoire en a retenu, à être réinterprétées. S'il est indéniable que le doctrinaire a œuvré très activement à la mise en œuvre de la loi du 28 juin 1833, qu'il est à l'origine d'un mouvement décisif dans la reconnaissance de l'idée d'école primaire, et qu'il a permis de faire lever de nombreuses constructions scolaires sur le territoire, Guizot est aussi le grand promoteur de la fermeture de l'instruction secondaire, le tout premier à avoir officiellement pris des mesures structurelles pour en réserver l'accès aux classes favorisées. Autrement dit, il est au fondement de choix politiques qui vont dessiner le paysage scolaire pendant de très longues années. En créant de manière officielle l'enseignement intermédiaire, Guizot fabrique le berceau scolaire de générations d'écoliers voués à être enfermés dans leur destinée sociale, à de rares exceptions près.

Il serait pourtant profondément injuste et anachronique de faire le procès du ministre de l'Instruction et historien. Guizot est fort de toute une conception majoritaire à l'époque, qui s'interroge sur les répercussions possibles dues à la généralisation de l'instruction primaire. Il était particulièrement soutenu dans son dessein par Victor Cousin, dont les règlements administratifs régissant l'enseignement supérieur et secondaire, écrits dans les années 1830 et 1840 (centralisation, concours scolaires et universitaires, indépendance du personnel, prix de distinction, grands concours, système de hiérarchisation de l'enseignement au lycée et à l'université, revues, maisons d'éditions consacrées au projet culturel global…), seront conservés à peu intacts jusqu'aux années 1960-1970, preuve de la fermeture sociale de l'école sur le long terme.[1291]

La France des XX^{e} et XXI^{e} siècles héritent donc de décisions pédagogiques et administratives nées officiellement sous la monarchie de Juillet. De nombreuses questions posées alors ont gardé toute leur actualité, comme celles qui tournent aujourd'hui autour du collège unique et du choix de « secondariser » sa culture, ses méthodes et ses programmes, alors qu'il aurait pu être affilié à l'ordre primaire. « *Les promoteurs de l'enseignement secondaire l'ont emporté* »,

[1291] Guy Thuillier et Jean Tulard, conclusion de l'ouvrage dirigé par P. Bousquet, *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Paris, Droz, 1983, p. 149

regrette Jean-Marie de Queiroz, « *le collège unique est fabriqué en fonction de ceux qui iront le plus loin* » et « *non comme une école primaire supérieure pour tous.* »[1292] La gravitation du secondaire continue de gouverner un système scolaire français en recherche depuis 1975 au moins d'un socle commun introuvable, que la nouvelle réforme du collège ambitionne, à la suite de la loi de 2005, d'établir à son tour.

Malgré cela, et pour conclure, parler aujourd'hui de crise de l'école ne nous semble pas exact. L'institution n'est dans son essence et sa raison d'être pas foncièrement remise en cause. La société clame toujours haut et fort son besoin d'école. Davantage donc qu'une crise de l'école, le système éducatif pâtirait d'une crise de la forme scolaire. D'ailleurs, récemment, lors d'une conférence, Philippe Meirieu invitait à sortir de cette « *forme scolaire héritée de Guizot et du mode « simultané » [et] devenue obsolète.* »[1293] Pour la remplacer par une autre forme scolaire ou par une nouvelle organisation ?

L'idée qu'il faudrait non pas remplacer la forme scolaire actuelle par une autre, mais tout simplement y mettre fin, résonne depuis quelque temps avec insistance. Parce que le concept serait même devenu caduc, l'invitation à passer de la forme scolaire à la forme éducative est aujourd'hui posée. Dans un ouvrage collectif, Blier, Chambon et de Queiroz en appellent ainsi à une « *école repositionnée* », ouverte sur « *un environnement éducatif beaucoup plus ample quant à ses assises et à ses objectifs* », et fondée, au niveau local, sur « *un interactionnisme cognitif [pensé] dans le cadre d'interactions institutionnelles et sociales dynamisées*. » Ces territoires apprenants pourraient servir de base à un socle commun élargi tout en garantissant une nouvelle place et un nouveau sens à l'école. Un socle qui, aujourd'hui plus que jamais, doit non seulement être pensé dans le cadre de l'école, mais aussi en-dehors.

[1292] Bernard Blier, André Chambon, Jean-Manuel de Queiroz, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Paris, ESF Éditeur, 2010, p. 179

[1293] Philippe Meirieu, Journée académique de la CARDIE, 18 mars 2015, conférence disponible sur http://cardie.ac-creteil.fr/spip.php?article 132

ANNEXE

LOI SUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE DU 28 JUIN 1833

TITRE PREMIER

De l'instruction primaire et de son objet

Article 1er

L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicable aux usages de la vie ; le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Article 2

Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Article 3

L'instruction primaire est ou privée ou publique.

TITRE II

Des Écoles primaires privées

Article 4

Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir École :

1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir ;

2° Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Article 5

Sont incapables de tenir école :

1° Les condamnés à des peines afflictives et infamantes ;

2° Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal ;

3° Les individus interdits en exécution de l'article 7 de la présente loi.

Article 6

Quiconque aura ouvert une École primaire en contravention à l'article 5, ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'article 4 de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cent francs : l'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours et à une amende de cent à quatre cents francs.

Article 7

Tout instituteur privé, sur la demande du comité mentionné dans l'article 19 de la présente loi ou sur la poursuite d'office du Ministère public, pourra être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement, et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours. Le tribunal entendra les parties, et statuera sommairement en chambre du Conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter du jour de la notification du jugement et qui, en aucun cas, ne sera suspensif. Le tout sans préjudice des poursuites qui pourraient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévus par la loi.

TITRE III

Des Écoles primaires publiques

Article 8

Les Écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes et les départements ou l'État.

Article 9

Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une École primaire élémentaire. Dans le cas où les circonstances locales le permettraient, le Ministre de l'Instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à titre d'Écoles communales, des Écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'État.

Article 10

Les communes, chefs-lieux de départements, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une École primaire supérieure.

Article 11

Tout département sera tenu d'entretenir une École normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins. Les conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entretien d'une seule école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Article 12

Il sera fourni à tout instituteur communal :

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation, que pour recevoir les élèves ;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cent francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une École primaire supérieure.

Article 13

A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement, conformément à l'article précédent, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir. En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale, votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et, en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale, votée par le conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncières, personnelle et mobilière.

Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins de l'instruction primaire, le ministre de l'Instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'État.

Chaque année, il sera annexé, à la proposition du budget, un rapport détaillé sur l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Article 14

En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire, et rendu exécutoire par le sous-préfet.

Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

Seront admis gratuitement, dans l'École communale élémentaire, ceux des élèves de la commune, ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

Dans les Écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Article 15

Il sera établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs communaux.

Les statuts de ces caisses d'épargne seront déterminés par des ordonnances royales.

Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance et les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers.

Dans aucun cas, il ne pourra être ajouté aucune subvention, sur les fonds de l'État, à cette caisse d'épargne et de prévoyance, mais elle pourra, dans les formes et selon les règles prescrites pour les établissements d'utilité publique recevoir des dons et legs dont l'emploi, à défaut de disposition et de donateurs ou de testateurs, sera réglé par le Conseil général.

Article 16

Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne remplit les conditions de capacité et de moralité prescrites par l'article 4 de la présente loi, ou s'il se trouve dans un des cas prévus par l'article 5.

TITRE IV

Des autorités préposées à l'instruction primaire

Article 17

Il y aura près de chaque École communale un Comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables désignés par le Comité d'arrondissement.

Dans les communes dont la population est de différents cultes reconnus par l'État, le curé ou le plus ancien des curés, et un des ministres de chacun des autres cultes désignés par son Consistoire, feront partie du Comité communal de surveillance.

Plusieurs Écoles de la même commune pourront être réunies sous la surveillance du même Comité.

Lorsqu'en vertu de l'article 9, plusieurs communes seront réunies pour entretenir une École, le Comité d'arrondissement désignera, dans chaque commune, un ou plusieurs habitants notables pour faire partie du Comité. Le maire de chacune des communes fera en outre partie du Comité.

Sur le rapport du Comité de surveillance, le Ministre de l'Instruction publique pourra dissoudre un comité local de surveillance et le remplacer par un comité spécial dans lequel personne ne sera compris de droit.

Article 18

Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire.

Le Ministre de l'Instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités dont il déterminera la circonscription par cantons isolés ou agglomérés.

Article 19

Sont membres des Comités d'arrondissement :

Le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription ;

Le juge de paix ou le plus ancien juge de paix de la circonscription ;

Le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription ;

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui exercera dans la circonscription, et qui aura été désigné comme il est dit au second paragraphe de l'article 17;

Un proviseur, principal de collège, professeur, régent, chef d'institution, ou maître de pension, désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existera des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité ;

Un instituteur primaire, résidant dans la circonscription du comité, et désigné par le ministre de l'instruction publique ;

Trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par le dit conseil ;

Les membres du conseil général du département qui auront leur conseil réel dans la circonscription du comité.

Le Préfet préside, de droit, tous les Comités du département, et le Sous-Préfet tous ceux de l'arrondissement : le Procureur du Roi est membre, de droit, de tous les Comités de l'arrondissement.

Le Comité choisit tous les ans son vice-président et son secrétaire ; il peut prendre celui-ci hors de son sein. Le secrétaire, lorsqu'il est choisi hors du comité, en devient membre par sa nomination.

Article 20

Les Comités s'assembleront au moins une fois par mois. Ils pourront être convoqués extraordinairement sur la demande d'un délégué du ministre : ce délégué assistera à la délibération.

Les Comités ne pourront délibérer s'il n'y a au moins cinq membres présents pour les comités d'arrondissement, et trois pour les Comités communaux ; en cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Les fonctions des notables qui font partie des comités dureront trois ans ; ils seront indéfiniment rééligibles.

Article 21

Le Comité communal a inspection sur les Écoles publiques ou privées de la commune. Il veille à la salubrité des Écoles et au maintien de la discipline, sans préjudice des attributions du maire, en matière de police municipale.

Il s'assure qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les Écoles privées ou publiques.

Il fait connaître au Comité d'arrondissement, les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire.

En cas d'urgence, et sur la plainte du comité communal, le maire peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte, dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement, de cette suspension, et des motifs qui l'ont déterminée.

Le Conseil municipal présente au Comité d'arrondissement les candidats pour les Écoles publiques, après avoir préalablement pris l'avis du Comité communal.

Article 22

Le Comité d'arrondissement inspecte, et au besoin fait inspecter, par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort. Lorsque les délégués ont été choisis par lui hors de son sein, ils ont droit d'assister à ses séances avec voix délibérative.

Lorsqu'il juge nécessaire, il réunit plusieurs écoles de la même commune sous la surveillance du même comité, ainsi qu'il a été prescrit à l'article 17.

Il envoie chaque année au Préfet et au Ministre de l'Instruction publique l'état de la situation de toutes les Écoles primaires du ressort.

Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire.

Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires.

Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du Conseil municipal, procède à leur installation, et reçoit leur serment.

Les instituteurs communaux doivent être institués par le Ministre de l'Instruction publique.

Article 23

En cas de négligence habituelle, ou de faute grave de l'instituteur communal, le Comité d'arrondissement ou d'office, ou sur la plainte adressée par le Conseil communal, mande l'instituteur inculpé ; après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions.

L'instituteur frappé d'une révocation, pourra se pourvoir devant le Ministre de l'instruction publique, en conseil royal. Ce pourvoi devra être formé dans le délai d'un mois, à partir de la notification de la décision du comité, de laquelle notification il sera dressé procès-verbal par le maire de la commune. Toutefois, la décision du Comité est exécutoire par provision.

Pendant la suspension de l'instituteur, son traitement, s'il en est privé, sera laissé à la disposition du conseil municipal, pour être alloué, s'il y a lieu à un instituteur remplaçant.

Article 24

Les dispositions de l'article 7 de la présente loi, relatives aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Article 25

Il y aura dans chaque département une ou plusieurs Commissions d'instruction primaire, chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, qui délivreront lesdits brevets sous l'autorité du ministre. Ces commissions seront également chargées de faire les examens d'entrée et de sortie des élèves de l'École normale primaire.

Les membres de ces Commissions seront nommés par le Ministre de l'Instruction publique.

Les examens auront lieu publiquement et à des époques déterminées par le Ministre de l'Instruction publique.

Bibliographie

Archives Nationales

Archives François Guizot :

42AP/21	Ministère de l'Instruction publique
42AP/23	Allemagne, 1841-1845
42AP/47	Ministère de l'Intérieur. 1830
42AP/220	Lettres de correspondants allemands
42AP/238	Correspondants français
42AP/277	Correspondance de Guizot, ministre de l'Instruction publique : 1832-1870

Loi Guizot :

F/17/9306-9314	Rapports des inspecteurs primaires sur les écoles primaires, 1832-1840
F/17/9109	Application de la loi du 28 juin 1833, 1833-1839
F/17/9135	Instruction primaire. Règlementation générale, 1834
F/17/9138	Instruction primaire. Circulaires : textes, réponses, 1837-1850
F/17/9110	Révision de la loi sur l'enseignement primaire, 1846-1847

Écoles primaires supérieures :

F/17/9782-9783	Écoles primaires supérieures : annexées aux collèges communaux, 1833-1846
F/17/9820-9827	Écoles primaires supérieures : dossiers classés par académie, 1834-1848

Loi Falloux :

F/17/9111	Loi du 15 mars 1850 : préparation ; application, 1849-1854

Enseignement secondaire spécial :

F/17/8701 Enseignement secondaire spécial: statut du 5 mars 1847

F/17/8702 Réponses aux circulaires du 27 octobre sur l'état de l'enseignement secondaire professionnel ; du 29 mars 1865 sur la situation de l'enseignement spécial ; du 1er juillet 1869 sur l'application à l'enseignement secondaire spécial des classes d'une heure. Création de conseils de perfectionnement près les établissements publics où se donne l'enseignement secondaire spécial, 1865 ; Documents sur l'école normale de Cluny de 1866 à 1868

F/17/8704	Lycées et collèges : enseignement spécial ; affaires générales, 1857-1867
F/17/8711-8714	Enseignement secondaire spécial : conseils de perfectionnement établis dans les lycées et collèges (1866-1871)
F/17/8733-8735	École normale de Cluny, 1866-1878
F/17/8738	Projet d'école professionnelle à Cluny, 1863-1865
F/17/8738	École normale de Cluny, 1866-1867

F/17/8740 Correspondance de Victor Duruy avec le Directeur de l'école de Cluny,1866-1869

Manuscrits de la bibliothèque Victor Cousin, Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne

MSVC 64 : notes et documents sur l'instruction publique. I. France
MSVC 67 : notes et documents sur l'instruction publique. IV. Prusse
MSVC 68 : notes et documents sur l'instruction publique. V. Prusse
MSVC 231: CG, tome XVIII, 19 lettres de François Guizot à Victor Cousin
MSVC 231: CG, tome XVIII, 10 lettres du Père Girard à Victor Cousin, 1838-1849
MSVC 231: CG, tome XXVI, 11 lettres de Philipp Albert Stapfer à Victor Cousin,1826-1838

Archives du Bas-Rhin

1 TP/PRI Enseignement primaire

Archives de l'État de Fribourg

« Fonds Girard »

Œuvres de François GUIZOT

Annales de l'éducation, T. I à VI, 1811-1813
GUIZOT François, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France,* Paris, Maradan, 1816
GUIZOT François, « Réflexions sur l'organisation municipale et les conseils généraux de département », *Archives philosophiques, politiques et littéraires.* T. IV, Paris, 1818
GUIZOT François, *Du gouvernement de la France depuis la restauration et du ministère actuel*, Paris, Ladvocat, 1821
GUIZOT François, *Des moyens de gouvernement et d'opposition (1821), in Œuvres choisies de M. Guizot,* Bruxelles, Méline, Cans et Comp./Libraires-Editeurs, 1850
GUIZOT François, *Histoire générale de la civilisation en Europe*, Paris, Pichon et Didier, 1828
GUIZOT François, *Histoire de la civilisation en France*, Paris, Pichon et Didier, 1829
GUIZOT François, « Réflexions sur l'organisation municipale et les conseils généraux de département », *Archives philosophiques, politiques et littéraires*. T. IV, Paris, 1818
GUIZOT François, *Rapport au roi par le ministre de l'Instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'Instruction primaire*, Paris, Dupont, 1834
GUIZOT François, *Méditations et études morales*, Paris, Didier, 1852
GUIZOT François, *Histoire des origines du gouvernement représentatif en Europe*, T. I, nouvelle édition, Paris, Didier, 1855
GUIZOT François, *Discours académiques*, Paris, Didier, 1861
GUIZOT François, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Michel Lévy Frères, 1858-1867
Histoire parlementaire de France. Recueil complet des discours prononcés dans les chambres de 1819 à 1848, Paris, Michel Lévy, 1863
GUIZOT François, *Philosophie politique*, œuvre inachevée publiée par Pierre ROSANVALLON dans *Histoire de la civilisation en Europe*, Paris, Hachette, 1985

Œuvres de Victor COUSIN

COUSIN Victor, *Cours d'histoire de la philosophie*, Paris, Pichon et Didier, 1828
COUSIN Victor, *Fragments philosophiques*, Paris, Ladrange, 1833 (1828)
COUSIN Victor*, Manuel de l'histoire de la philosophie. Tennemann, traduit par Victor Cousin*, T. I, Pichon et Didier, Paris, 1829
COUSIN Victor, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse,* Paris, Levrault, 1833
COUSIN Victor, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le Royaume de Prusse*, 2ème édition, Paris, Levrault, 1837
COUSIN Victor, *De l'instruction publique en Hollande*, T. I, Bruxelles, Société belge de librairie, 1838
COUSIN Victor, *Cours d'histoire de la philosophie morale au dix-huitième siècle*, Paris, Ladrange, 1839
COUSIN Victor, *Défense de l'Université et de la philosophie*, 3ème édition, Paris, Joubert, 1844
COUSIN Victor, *Du vrai du beau du bien*, Paris, Didier, 1853
COUSIN Victor*, Des principes de la Révolution française et du gouvernement représentatif,* Paris, Didier, 1864
COUSIN Victor, *Œuvres de M. Victor Cousin. Instruction publique,* T. I, Paris, Pagnerre, 1850

Ouvrages généraux sur l'histoire de l'école

ALBERTINI Pierre, BORNE Dominique, *L'école en France du XIXe siècle à nos jours,* 4ème édition, Paris, Hachette, 2014
BUISSON Ferdinand*, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Paris, Hachette, 1911
CHENESSEAU Georges, *La commission extraparlementaire de 1849*, Paris, de Girord, 1937
CHEVALLIER Pierre, GROSPERRIN Bernard et MAILLET Jean, *L'Enseignement français de la Révolution à nos jours,* Paris, Mouton, 1968
DUVAL Nathalie, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France du XVIII*è *siècle à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2011
GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX*e *siècle. T. I : L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan, 1983
GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France,* Paris, Septentrion Presses Universitaires, 2001
GONTARD Maurice*, L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833),* Paris, Les Belles Lettres, 1959
LOISON Marc, *L'école primaire française : de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007
MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004 (1981)
PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1868

PROST Antoine, *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013
ROUET Gilles, *L'invention de l'école,* Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993
TROGER Vincent et PELPEL Patrice, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette-éducation, 1993

Ouvrages généraux

Actes du colloque François Guizot (Paris, 22-25 octobre 1974), Paris, Société de l'histoire du protestantisme, 1976
AGULHON Maurice, *La République au village : les populations du Var de la Révolution à la II^e^ République*, Paris, Seuil, 1970
AGULHON Maurice, *Histoire de la France rurale*, Paris, Seuil, 1992
ALLINNE Jean-Pierre, *Gouverner le crime. Les politiques criminelles françaises de la Révolution française au XXI^e^ siècle*, vol. I, *1789-1920*, Paris, L'Harmattan 2003
ARIÈS Philippe *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973
ARLETTAZ Silvia**,** *Citoyens et étrangers sous la République Helvétique*, Genève, Georg éditeur, 2005
AZOUVI François, BOUREL Dominique, *De Königsberg à Paris: la réception de Kant en France (1788-1804)*, Paris, J. Vrin, 1991
BALOGH SHERMAN F., *Ontario educators'observations of the german system of education: 1834-1918*, thèse université de Toronto, 1997
BARROCHE Julien, LE BOUËDEC Nathalie et PONS Xavier (ouvrage coordonné par), *Figures de l'Etat éducateur : Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2008
BASTID Louis, *Les institutions politiques de la monarchie parlementaire française (1814-1848)*, Paris, Éditions de recueil Sirey, 1954
BAUBÉROT Jean, *La laïcité, quel héritage ? de 1789 à nos jours*, Genève, Labor et Fides, 1990
BAUBÉROT Jean, *Vers un nouveau pacte laïque ?*, Paris, Éditions du Seuil, 1990
BAUBÉROT Jean, ZUBER Valentine, *Une haine oubliée. L'antiprotestantisme avant le « pacte laïque » (1870-1905)*, Paris, Albin Michel, 2000
BAUTIER Roger, CAZENAVE Elisabeth, *Les origines d'une conception moderne de la communication. Gouverner l'opinion au XIX^e^ siècle*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2000
BEIGBEEDER Jean, *La formation du futur citoyen à l'école primaire publique,* Paris, Fernand Nathan, 1924
BELHOSTE Bruno, « Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale », *Histoire de l'éducation*, volume 41, 1989, pp. 3-45
BELLANTONE Andrea, *Hegel en France*, T. I, Paris, Editions Hermann, 2011
BEN AYED Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local*, Paris, PUF, 2009
BÉNICHOU Paul, *Le sacre de l'écrivain*, Paris, Gallimard, 1996
BÉRÉLOWITCH Wladimir et PORRET Michel, « introduction », in Wladimir BÉRÉLOWITCH et Michel PORRET, *Réseaux de l'esprit en Europe : des lumières au XIXe siècle : actes du colloque international de Coppet*, Genève, Droz, 1998
BERLIOZ Elisabeth, *Écoles et protestantisme : le pays de Montbéliard 1769-1833*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2009
BERNARD Claude, *Victor Cousin, ou la religion de la philosophie*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1991

BILLARD Jacques, *De l'école à la République : Guizot et Victor Cousin*, Paris, PUF, 1988
BILLARD Jacques, *L'éclectisme*, Paris, PUF, 1997
BLIER Bernard, Chambon André, de Queiroz Jean-Manuel, *Mutations territoriales et éducation. De la forme scolaire vers la forme éducative ?*, Paris, ESF Éditeur, 2010
BODÉ Gérard et SAVOIE Philippe, « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessités et limites », *Histoire de l'éducation*, 1995, vol. 66, pp. 5-13
BONNET Jean, *Kant instituteur de la République (1795-1804),Genèse et formes du kantisme dans la construction de la synthèse républicaine*, Thèse de doctorat de l'Ecole pratique des hautes études, 2006
BOURDON Jacques-Olivier (dir.), *Napoléon et les lycées*, Paris, Nouveau monde éditions / Fondation Napoléon, 2004
BOUSQUET Pierre, *Histoire de l'administration de l'enseignement en France, 1789-1981*, Paris, Droz, 1983
BOUSQUET Pierre, recension du livre de Christian Nique *Comment l'école devint une affaire d'Etat*, *in Histoire de l'éducation*, année 1992, n° 53
BOUTAN Pierre, *« La langue des Messieurs ». Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996
BOUTAN Pierre, Martel Philippe, Roques Georges, *Enseigner la région : actes du colloque international*, IUFM de Montpellier, 4 et 5 février 2000, Paris, L'Harmattan, 2001
BOUTAN Pierre, « Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ? », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2/2003, n°130, pp. 137-151
BOUTIN Christophe et ROUVILLOIS Frédéric, *Décentraliser en France. Idéologies, histoire et prospective.* Colloque du centre Caen, 28 et 29 novembre 2002, Paris, F.X. de Guibert, 2003
BREWER Walter Vance, *Victor Cousin as a Comparative Educator*, Colombia University, Teachers College Press, 1971
BROGLIE Gabriel (de), *Guizot*, Paris, Perrin 1990
BROGLIE Gabriel (de), *La monarchie de Juillet (1830-1848)*, Paris, Fayard, 2011
BRUTER Annie, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles) », *in* Jean-Louis JADOULLE (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005
BRUTER Annie*, L'enseignement de l'histoire à l'école primaire de la Révolution à nos jours*. Textes officiels. Tome I : 1793-1914, Lyon, INRP, 2007
BRUTER Annie, « Un laboratoire de la pédagogie de l'histoire. L'histoire sainte à l'école primaire (1833-1882) », *Histoire de l'éducation*, 114, 2007, pp. 53-86
BURDEAU François, *Histoire de l'administration française du 18e au 20e siècle*, Paris, Montchrestien, 1989
BUSINO Giovanni, « Élites et bureaucratie : une analyse critique des théories contemporaines », *Revue européenne des sciences sociales*, T. XXVI, 1988, n°80, pp. 5-57
BÜTTIKOFER Anna, « Das Projekt einer nationalen Schulgesetzgebung in der Herlvetischen Republik (1798-1803), *in Lucien CRIBLEZ (Herausgeber), Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Bern-Stuttgart-Wien, Haupt Verlag, 2008
CABANEL Patrick, "De l'école protestante à la laïcité. La Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France (1829-années 1880), *Histoire de l'éducation*, 110, 2006, pp. 53-90
CABANEL Patrick, Encrevé André, « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation,* 110, 2006, pp. 5-21
CABANEL Patrick, *Histoire des protestants en France. XVIe-XXIe siècle*, Paris, Fayard, 2012

CALVIÉ Lucien, « Unité nationale et liberté politique chez quelques libéraux allemands au début des années 1830 » *in* KNOPPET Françoise et MERLIO Gilbert (textes réunis par), *Naissance et évolution du libéralisme allemand, 1806-1849*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995
CALVIÉ Lucien Le *soleil et la liberté. Henri Heine (1797-1856) : l'Allemagne, la France et les révolutions*, Paris, Presses Universitaires Paris-Sorbonne, 2006
CARON François, *Histoire économique de la France, XIX^e^-XX^e^ siècles*, Paris, Armand Colin, 1981
CARON Jean-Claude, Vernus Michel*, L'Europe au XIXe siècle. Des nations aux nationalismes*, Paris, Armand Colin, 1996
CHALMEL Loïc, *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF, 1999
CHALOPIN Michel, *L'enseignement mutuel en Bretagne de 1815 à 1850*, Thèse de doctorat, Université de Rennes 2, 2008
CHAMBOREDON Robert (s/dir.), *François Guizot (1787-1874) : Passé, présent*, Paris, Gallimard, 2010
CHAPOULIE Jean-Michel, « L'enseignement Primaire supérieur, de la loi Guizot aux écoles de la III^e^ République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, T.36, n°3, juillet-septembre 1989, pp. 413-437
CHAPOULIE Jean-Michel, BRIAND Pierre, *Les collèges du peuple : l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP, 1992
CHAPOULIE Jean-Michel, « L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880 », *Histoire de l'éducation*, 105, 2008, pp. 3-44
CHAPOULIE Jean-Michel*, L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010
CHARLE Christophe, *Les intellectuels en Europe au XIX^e^ siècle*, Paris, Editions du seuil, 1996
CHARLÉTY Sébastien, *La monarchie de Juillet (1830-1848)*, Paris, Hachette, 1921
CHARTIER Anne-Marie, HÉBRARD Jean, *Discours sur la lecture (1880-1980),* BPI-Centre Pompidou/Fayard, 2ème édition, Paris, 2000
CHARTIER Anne-Marie, *L'école ou la lecture obligatoire,* Paris, Retz, 2008, p. 256
CHERVEL André, « Les textes officiels régissant l'enseignement du français dans l'enseignement primaire au XIX^e^ siècle », *Lecture / écriture. Des apports de recherche*, INRP, 1993, pp. 7-42
CHERVEL André, COMPÈRE Marie-Madeleine, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, 1997, vol. 74, n°1, pp. 5-38
CHERVEL André, *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?*, Paris, Retz, 2008
CHERVEL André, « La lente dérive historique des humanités du latin vers le français (1800-1880) », *in* LAURENTI Jean-Noël et VIGNEST Romain (dir.), *Enseigner les Humanités. Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIII^e^ siècle à nos jours*, Paris, Editions Kimé, 2010
CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e^ au XX^e^ siècle*, Paris, Retz, 2011
CHEVALIER Louis, *Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première moitié du XIX^e^ siècle*, Paris, Plon, 1958
CHOPPIN Alain, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992
CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires en France, T. IV : Textes officiels. 1789-1992*, Paris, PUF, 1993

CLARK Christopher, *Histoire de la Prusse*, Paris, Perrin, 2009
COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du Collège* au *lycée*, (1500-1850), Paris, Julliard, 1985
CONDETTE Jean-François, *Recteurs académie en France de 1808 à 1940. Tome I : La formation d'une élite administrative de l'Instruction publique*, Paris, INRP, 2006
CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e^-XX^e^ siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007
CONDETTE Jean-François, *Recteurs académie en France de 1808 à 1940. Tome III : le recteur, l'école, la nation*, Paris, INRP, 2009
CONDETTE Jean-François (Dir.), *Les Recteurs. Deux siècles d'engagements pour l'école (1808-2008)*, Rennes, PUR, 2009
CONDETTE Jean-François (éditeur), *Éducation, religion, laïcité (XVI^e^-XX^e^ s.) Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, IRHiS-CEGES, 2010
CONDETTE Jean-François, *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire XVII^e^-XX^e^ siècles*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2015
CONRAD Olivier, *Le Conseil Général du Haut-Rhin au XIXe siècle*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1998
COTTEN Jean-Pierre, *Autour de Victor Cousin : une politique de la philosophie*, Paris, Les belles-Lettres, 1992
COTTEN Jean-Pierre, « Victor Cousin et la « mauvaise métaphysique de l'Allemagne dégénérée », *in* Jean QUILLIEN éd., *La réception de la philosophie allemande en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1994
COTTEN Jean-Pierre, *Entre théorie et pratique. Jalons 1972-2007*, Paris, L'Harmattan, 2011
COURTEBRAS Bernard, *La structure des hiérarchies scolaires. Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*, Paris, Publibook, 2008
CRAIUTU Aurelian, *Le Centre introuvable. La pensée politique des Doctrinaires sous la Restauration*, Paris, Plon, 2006
CRUBELLIER Maurice, *L'École républicaine en France*, 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle, Paris, Christian, 1993
DAUPHIN Sophie, « La loi Duruy de 1867 : le département de la Seine, laboratoire pédagogique pour l'enseignement primaire », *Carrefours de l'éducation*, 37, 2014/1, pp. 125-139
DAUPHIN Stéphanie, *Octave Gréard (1828-1904)*, Rennes, PUR, 2016
DELMAS Corinne, *Instituer des savoirs d'État. L'Académie des sciences morales et politiques au XIX^e^ siècle*, Paris, L'Harmattan 2006
DELSAUT Yvette, *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992
DENIS Daniel, « Dualité des ordres scolaires : entre bonne et mauvaise conscience », *in* DENIS Daniel et KAHN Pierre, *L'école de la Troisième République en questions : débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006
DESPLAND Michel*, L'émergence des sciences de la religion,* Paris, L'Harmattan, 1999
DÉVAUD Eugène, *L'école primaire Fribourgeoise sous la République Helvétique (1798-1808)*, Fribourg, Libraire de l'œuvre de Saint-Paul, 1905
DEYON Pierre, *Paris et ses provinces*, Paris, Armand Colin, 1992
DOUEN O., *Histoire de la Société biblique protestante de Paris (1818 à 1868)*, Paris, Agence de la Société biblique protestante, 1868
DROZ Jacques, *L'Allemagne et la Révolution française*, Paris, PUF, 1949
DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002
DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF 1938

ENCREVÉ Alain, *Protestants français au milieu du XIXè siècle : les réformés de 1848 à 1870*, Genève. Labor et Fides, 1986
D'ENFERT RENAUD, JACQUET-FRANCILLON, François, LOEFFEL Laurence (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e^-XX^e^ siècle*, Paris, Retz, 2010
ESPAGNE Michel, WERNER Michaël, « La construction d'une référence culturelle allemande en France : genèse et histoire (1750-1914) », *in Annales, Economies, sociétés, Civilisations*, n°4, 1987, pp. 969-992
ESPAGNE Michel, WERNER Michaël, *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e^ et XIX^e^ siècle)*, Paris, Editions Recherche sur les Civilisations, 1988
ESPAGNE Michel, WERNER Michaël, *Lettres d'Allemagne : Victor Cousin et les hégéliens*, Paris, Du Lérot, 1990
ESPAGNE Michel, « Transferts culturels : l'exemple franco-allemand. Entretien avec Michel Espagne », *Genèses*, 8, 1992, pp. 146-154
ESPAGNE Michel, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, 1999
ESPAGNE Michel, *En-deçà du Rhin*, Paris, Cerf, 2005
FALAIZE Benoît, HEIMBERG Charles, LOUBES Olivier (dir.), *L'école et la nation*, Lyon, ENS Éditions, 2013
FALCUCCI Christian, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e^ siècle, Toulouse*, Privat, 1939
FERRIER Jean, *Les inspecteurs des écoles primaires*, Paris, L'Harmattan, 1997
FONTAINE Alexandre, *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers l'itinéraire d'Alexandre Daguet (1816-1894)*, Thèse de doctorat, Université de Fribourg / Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, 2013
FONTAINE Alexandre, « Une revue à l'affût du monde ? L'Éducateur comme relais des transferts et métissages pédagogiques en Suisse romande (1865-1890) », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36 (1), 2014, pp. 17-34
FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976
FOUGÈRE Louis, MACHELON Jean-Pierre, MONNIER François (dir.), *Les communes et le pouvoir de 1789 à nos jours*, Paris, PUF, 2002
FOUQUET Claude, *Histoire critique de la modernité*, Paris, L'harmattan, 2007
FORAY Philippe, *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi même*, Paris, ESF, 2016
FRIOT Ph. et RULON H.-C., *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires (1820-1940)*, Paris, Vrin, 1962
FREULER Léo, *La crise de la philosophie au XIX^e^ siècle*, Paris, J. Vrin, 1997
FUREIX Emmanuel, JARRIGE François, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e^ siècle français*, Paris, La Découverte, 2015
FURET François, OZOUF Jacques, *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977
FURET François, *La Révolution française. Terminer la Révolution. De Louis XVIII à Jules Ferry (1814-1880)*, Paris, Hachette, 1988
GANDOULY Jacques, *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1845*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997
GARNIER Bruno, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2010
GARRISSON Janine, *L'homme protestant*, Paris, Editions complexe, 1986
GAUCHET Marcel, *Philosophie des sciences historiques. Textes de P. de Barante, V. Cousin, F. Guizot, J. Michelet, E. Quinet, A. Thierry (réunis et présentés par)*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1988

GAUCHET Marcel, *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002
GAUCHET Marcel, *La révolution moderne,* Paris, Gallimard, 2007
GAULUPEAU Yves, La France à l'école, Paris, Gallimard, 1992
GERBOD Paul, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1966
GESLOT Jean-Charles, *Victor Duruy : historien et ministre (1811-1894)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009
GIORDANI Joseph, *L'influence de l'Allemagne dans la création des écoles normales françaises de la Révolution à l'époque napoléonienne*, Thèse, Université de Provence, 1987
GIOLITTO Pierre, *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*, 3 volumes, Grenoble, CRDP, 1980
GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'école. Des maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago, 2003
GOBLOT Edmond, *La barrière et le niveau*, Paris, PUF, 1925
GONTARD Maurice*, L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*, Paris, Les Belles Lettres, 1859
GONTARD Maurice, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle : « la bifurcation » (1852-1865) », *Revue française de pédagogie,* vol. 20, n°1, 1972, pp. 6-14
GONTARD Maurice, *La question des Écoles Normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours,* Toulouse, INRP, 1975
GONTARD Maurice, *Les Écoles primaires de la France bourgeoise (1833-1875)*, Toulouse, CRDP, 1979
GONTARD Maurice, *L'enseignement secondaire en France de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux (1750-1850),* Aix en Provence, Edisud, 1984
GOUBERT Pierre, *L'Ancien Régime : les pouvoirs*, Paris, Armand Colin, 1969
GRANDIÈRE Marcel, *L'idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle,* Voltaire Foundation, 1998
GRANDIÈRE Marcel, LAHALLE Agnès, *L'innovation dans l'enseignement français (XVI^e-XX^esiècle)*, Nantes/Lyon, Sceren CNDP Pays de la Loire/INRP, 2004
GRANDIÈRE Marcel, *La formation des maîtres en France. 1792-1914*, Paris, INRP, 2006
GRÉMION Pierre, *Le pouvoir politique*, Paris, Seuil, 1976
GREVET René, "La formation religieuse des enseignants au début du XIX^e siècle: une évidence "réactionnaire" ?", *in* Jean-François CONDETTE (éd.), *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe s.). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants,* Villeneuve d'Ascq, IRHiS-CEGES, 2010
GREVET René, « La commission de l'instruction publique et la préservation de l'État enseignant (1815-1820), *Histoire de l'éducation*, 140-141, 2014, pp. 31-49
GRIMAUD Louis, *Histoire de la liberté de l'enseignement en France*, T. VI, Paris, Apostolat de la Presse, 1954
GUERS Jean-Christophe, *L'œuvre pédagogique et philosophique du Père Grégoire Girard (1765-1850) : une théologie éducative progressiste*, Master 1 de Sciences de l'éducation Université Pierre Mendès France. Grenoble, 2011-2012
GUIONNET Christine, *L'apprentissage de la politique moderne : les élections municipales sous la monarchie de Juillet*, Paris, L'Harmattan, 1997
GRONDEUX Jérôme, *La religion des intellectuels français au XIX^e siècle,* Paris, Privat, 2002
HARISMENDY Patrick (dir.), *La France des années 1830 et l'esprit de réforme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006
HARRIGAN Patrick J., *Mobility, Elites and Education in French Society of the Second Empire*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1980
HÉBRARD Jean, « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque contemporaine », *Histoire de l'éducation*, 1988, 38, p. 9

HOFSTETTER Rita, *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*, Bern, Peter Lang, 1998
HOFSTETTER Rita, « La Suisse et l'enseignement aux XIXe siècle-XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'Etats enseignants », in *Histoire de l'éducation*, 134, avril-juin, 2012, pp. 59-80
HONDT Jacques (d'), *Hegel*, Paris, Calmann-Lévy, 1998
HULIN-JUNG Nicole, *L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1989
HULIN-JUNG Nicole, *L'enseignement et les sciences : les politiques de l'éducation en France au début du XIX^e siècle*, Paris, Vuibert, 2005
HULST Lieven (d'), *Cent ans de théorie française de la traduction: de Batteux à Littré, 1748-1847*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1990
ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Crise de la société, crise de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970
JACOUTY Jean-François, *Éthique, histoire et politique chez Guizot: genèse d'une pensée et pratiques jusqu'à la révolution de Juillet*, T. I, Lille, Atelier National de Reproduction des Thèses, 1998
JACQUET-FRANCILLON François, *Naissances de l'école du peuple. 1815-1870*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1995
JACQUET-FRANCILLON François, *Instituteurs avant la République*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 1999
JACQUET-FRANCILLON François, KAMBOUCHNER Denis (s/dr. de), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005
JAUME Lucien, « Compte-rendu de l'ouvrage François Guizot et la culture politique de son temps », *Revue française de science politique*, 1991, Vol. 41, n°3, pp. 407-408
JAUME Lucien, *L'Individu effacé ou le paradoxe du libéralisme français*, Paris, Fayard, 1997
JONES H.J., *The french state in question. Public law and political argument in the Thrid Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993
JUANETE ALBAREDE Christiane, « Les méthodes de lecture au XIX^e siècle », *Association française pour la lecture, Actes de lecture*, n°32, mars 1992, pp. 1-16
JULIA Dominique, FRIJHOFF Willem, *École et société dans la France d'Ancien Régime*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1975
JULIA Domique, *Les trois couleurs du drapeau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981
JULIA Dominique, « Une réforme impossible. Le changement de cursus dans la France du 18^ème siècle », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 17-18, juin 1989, pp. 53-76
JULIA Dominique, BECHI Egle, *Histoire de l'enfance en Occident du XVIII^e siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 2008
KERVÉGAN Jean-François, *L'effectif et le rationnel : Hegel et l'esprit objectif*, Paris, Vrin, 2007
KAHN Pierre, *La leçon de choses : naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2002
KAHN Pierre, *La laïcité*, Paris, Le cavalier bleu, 2005
KAHN Pierre, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Eléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2007/2, Vol. 40, pp. 115-125
KAHN Pierre, « La tradition de la modernité : éléments pour une histoire des discours pédagogiques », *in* Henri Peyronnie et Alain Vergnoux (dir.), *Éducation et longue durée, Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005)*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2007
KARILA-COHEN Pierre, « Les fonds secrets ou la méfiance légitime », *Revue historique*, 2005, CCCXIX / 4, pp. 731-766

KARILA-COHEN Pierre, *L'État des esprits. L'invention de l'enquête politique en France (1814-1848)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008
KERAUTRET Michel, *Histoire de la Prusse*, Paris, Seuil, 2005
KIRSCHLEGER Pierre-Yves, *La religion de Guizot*, Genève, Labor et Fides, 1999
KOHLER Pierre, *Madame de Staël et la Suisse*, Payot, Lausanne / Paris, 1916
KROP Jérôme, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e^ République*, Rennes, PUR, 2014
LANDRIN Xavier, « L''éclectisme spiritualiste' au XIXe siècle : sociologie d'une philosophie transnationale », *in* Louis PINTO (dir.), *Le commerce des idées philosophiques*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, 2009
LAURENT Franck, « Penser l'Europe avec l'histoire. Sur quelques aspects et usages de la notion de civilisation européenne sous la Restauration et la Monarchie de Juillet », *Romantisme*, n° 102, 1999, pp. 53-68
LECLERCQ Jean-Michel (dir.), *L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, CNDP, Paris, 1999
LÉCRIVAIN André, *Hegel et l'éthicité*, Paris, J. Vrin, 2001
LEFORT Claude, « Guizot théoricien du pouvoir » *in François Guizot et la culture politique de son temps, colloque de la Fondation Guizot-Val Richer*, textes rassemblés et présentés par Marina VALENSISE, Paris, Gallimard, 1991
LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*, Paris, Nathan, 1991
LELIÈVRE Claude, NIQUE Christian, *La république n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993
LELIÈVRE Claude, « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2, n° 26, pp. 41-50
LE MAREC Yannick, *Le temps des capacités. Les diplômés nantais à la conquête du pouvoir dans la ville*, Paris, Belin, 2000
LEMBRÉ Stéphane, *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique (1800-1940)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013
LEMOINE René, *La loi Guizot. Son application dans le département de la Somme*, Paris, Hachette, 1933
LÉON Antoine, *La Révolution française et l'éducation technique*, Paris, Bibliothèque d'histoire révolutionnaire, 3ème série, n°8, Société des Etudes Robespierristes, 1968
LEUILLIOT Paul, *L'Alsace au début du XIX^e^ siècle. Essais d'histoire politique, économique et religieuse (1815-1830)*, Tome III, Paris, S.E.V.P.E.N., 1960
LEVINGER Matthew Bernard, *Enlightened Nationalism: The Transformation of Prussian Political Culture, 1806-1848*, New York, Oxfor University Press, 2000
LE YONCOURT Tiphaine, *Le préfet et ses notables en Ille-et-Vilaine au XIXè siècle (1814-1914)*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 2001
LIVET Georges, *L'Université de Strasbourg de la Révolution française à la guerre de 1870*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1996
LOEFFEL Laurence, *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e^ République (1870-1914)*, Paris, PUF, 2000
LOEFFEL Laurence, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2/2008 (Vol. 41), pp. 25-43
LOSEGO Philippe, « La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 2015, pp. 27-46
LOSURDO Domenico, *Hegel et les libéraux : liberté, égalité, État*, Paris, PUF, 1992
LUC Jean-Noël, *La statistique de l'enseignement : 19^e^-20^e^ siècle. Politique et mode d'emploi*, Paris, INRP, Économica,1985

LUC Jean-Noël, *L'invention du jeune enfant au XIX^e^ siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997
LUGINBÜHL Rudolf, *Philippe Albert Stapfer, ancien ministre des arts et sciences plénipotentiaire de la République helvétique, 1766-1840,* Paris, Fischbacher, 1888
LUNDGREEN Peter, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I, 1770-1918*, Vanderhoeck und Ruppert, Göttingen, 1980
MACHEREY Pierre, « Culture nationale et culture cosmopolite chez Mme de Staël », *in* Michel ESPAGNE et Michaël WERNER (textes réunis par) *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e^-XIX^e^ siècles*), Paris, Editions Recherche sur les civilisations, 1988
MARCHAND Philippe, « Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai », *Histoire de l'éducation,* 3/2011, n° 131, pp. 5-26
MAYEUR Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004 (1981)
MERCIER-JOSA Solange, *Théorie allemande et pratique française de la liberté*, Paris, L'Harmattan, 1993
MERLIO Gilbert et KNOPPET Françoise (textes réunis par), *Naissance et évolution du libéralisme allemand, 1806-1849*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995
MÉLY Benoît, *De la séparation des Églises et de l'École. Mise en perspective historique*, Lausanne, Éditions Pages deux, 2004
MOEGLIN Pierre, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010
MOLLIER Jean-Yves, *Louis Hachette*, Paris, Fayard, 1999
MONOD Jean-Claude, *La querelle de la sécularisation de Hegel à Blumenberg*, Paris, J.Vrin 2002
MOREAU Didier, *Éducation et théorie morale*, Paris, J.Vrin, 2011
MOREL Yves, « Les libéraux et l'enseignement 1815-1830 : un rendez-vous manqué », *Les cahiers de l'éducation*. n°26, juillet 2009
NICOLAS Gilbert, *Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au 19^e^ siècle*, Rennes, Éditions Apogée, 1993
NICOLAS Gilbert*, Le grand débat de l'école au XIXe siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin, 2004
NICOLAS Gilbert, « La généralisation des écoles normales primaires : des innovations au repli (1830-1838) », *in* Patrick HARISMENDY (dir.), L*a France des années 1830 et l'esprit de réforme, Rennes*, Presses Universitaires de Rennes, 2006
NIQUE Christian*, Comment l'école devint une affaire d'Etat (1815-1840),* Paris, Nathan 1990
NIQUE Christian, *L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires*, Paris, Nathan, 1991
NIQUE Christian, LELIÈVRE Claude, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993
NIQUE Christian, *François Guizot. L'École au service du gouvernement des esprits*, Paris, Hachette-éducation, 1999
ODY Hermann Josef, *Victor Cousin. Studien zur Geschichte des französichen Bildungswesens und seiner Beziehungen zu Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jarhunderts,* Karlsruhe, Verlag Braun, 1933
OGNIER Pierre, *L'école républicaine et ses miroirs,* Berne, Peter Lang, 1988
OHAYON Annick, OTTAVI Dominique et SAVOYE Antoine, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir,* 2ème édition, Berne, Peter Lang, 2007,
PÉLISSON Éric (dir.), *La loi du 28 pluviôse an VIII deux cents ans après : le préfet et les libertés (XIX^e^-XX^e^ siècles)*, Limoges, PULIM, 2001

PERRIN Pierre, *Les idées pédagogiques de Jean-Marie de la Mennais*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2000
PETITEAU Natalie, *Élites et mobilités. La noblesse d'Empire au XIX^e siècle (1808-1914)*, Paris, La Boutique de l'Histoire, 1997
PIRE Jean-Miguel, *Sociologie d'un volontarisme fondateur. Guizot et le gouvernement des esprits*, Paris, L'Harmattan, 2002
PLÉNEL Edwy, *L'État et l'école en France*, Paris, Payot, 1985
POIRIER Jean, « Georges Cuvier second fondateur de l'Université », *La revue de Paris*, T. IV, Juillet-Août 1932, Paris, Bureaux de la revue de Paris, pp. 85-115
POUTHAS Charles-Hippolyte, *Guizot pendant la Restauration. Préparation de l'homme d'État*, Paris, Plon-Nourrit, 1923
POUTHAS Charles-Hippolyte, *La jeunesse de Guizot*, Paris, Félix Alcan, 1936
POUTHAS Charles-Hippolyte, « Les projets de réformes administratives sous la Restauration », *Revue d'Histoire Moderne*, 1926, n°5, pp. 321-367
POUTHAS Charles-Hyppolyte, *L'œuvre de Guizot au ministère de l'Instruction publique (1832-1837)*, A.N., AB/XIX/3760
POUTHIER Tristan, « Le droit naturel des « Eclectiques » et la doctrine publiciste des libertés sous la Monarchie de Juillet », *in* Colloque « Des droits fondamentaux à l'obsession sécuritaire : mutation ou crépuscule des libertés publiques ? », *Jus Politicum*, vol. 3, 2011, pp. 1-15
PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1991
PROST Antoine, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation,* 119, 2008, pp. 29-81
PROST Antoine, « Mixité sociale et démocratisation », *in* Jean-Louis DEROUET, Marie-Claude DEROUET-BESSON (éd.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Lyon/Berne, INRP/Peter Lang, 2009
PY Gilbert, *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997
RAYNAUD Philippe et THIBAUD Paul, *La fin de l'école Républicaine,* Paris, Calmann-Lévy, 1990
REBOUL Fabienne, « Guizot et l'Instruction publique » *in François Guizot et la culture politique de son temps, colloque de la Fondation Guizot-Val Richer*, textes rassemblés et présentés par Marina VALENSISE, Paris, Gallimard, 1991
REBOUL-SCHERRER Fabienne, *Les premiers instituteurs 1833-1882*, Paris, Hachette, 1994
REINHARD Wolfgang *Les élites au pouvoir et la construction de l'Etat en Europe*, Paris, PUF, 1999
RENAUT Alain, *La libération des enfants*, Paris, Calmann-Lévy, 2002
REY Lucie, *Les enjeux de l'histoire de la philosophie en France au XIX^e siècle : Pierre Leroux contre Victor Cousin*, Paris, L'Harmattan, 2012
RICHARD Michel-Edmond, *Notables protestants en France dans la première moitié du XIX^e siècle*, Éditions du Lys, Caen, 1996
RINGER Fritz, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, pp. 6-20
ROBERT Daniel, *Les Églises réformées en France (1800-1830)*, Paris, PUF, 1961
ROHR Adolf, *Philipp Albert Stapfer, Minister der Helvetischen Republik und Gesandter der Schweiz in Paris 1798-1803*, Baden, Hier + jetzt, 2005
ROHR Adolf, *Philipp Albert Stapfer. Une biographie*, Bern, Peter Lang, 2007

ROLDAN Dario, Charles de Rémusat : certitudes et impasses du libéralisme doctrinaire, Paris, L'Harmattan, 1999
ROSANVALLON Pierre, *Le moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985
ROSANVALLON Pierre, *L'État en France de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992
ROSANVALLON Pierre, *La monarchie impossible : les Chartes de 1814 et 1830*, Paris, Fayard, 1994
ROSANVALLON Pierre, *Le peuple introuvable. Histoire de la représentation démocratique en France*, Paris, Gallimard, 2002
ROSANVALLON Pierre, *Le modèle politique français. La société française contre le jacobinisme de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2006
ROWE Michael, *From Reich to State: The Rhineland in the Revolutionary Age. 1780-1830*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003
RUOLT Anne, *L'école du dimanche en France au XIX*è *siècle. Pour croître en grâce et en sagesse*, Paris, L'Harmattan, 2012
RUOLT Anne, *Louis-Frédéric François Gauthey (1795-1864), pasteur et pédagogue : Pour une pédagogie naturelle et pananthropique*, Paris, L'harmattan, 2013
SACQUIN Michèle *Entre Bossuet et Maurras. L'antiprotestantisme en France de 1814 à 1870*, Paris, Ecole des Chartes, 1998
SAMINADAYAR Corinne, « Du latin comme langue naturelle de l'écriture », *in* Georges CESBRON et Laurence RICHER (textes réunis par), *La réception du latin du XIX*e *siècle à nos jours, Actes du colloque d'Angers des 23 et 24 septembre 1994*, Presses de l'Université d'Angers, 1996
SAVARY Jules, reproduction du « Projet d'éducation publique pour la République helvétique » du Père Girard, *in Annuaire de l'instruction publique en Suisse,* 15, 1924, pp. 111-146
SAVOIE Philippe, BODÉ Gérard (dir.), « L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires. XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, 1995, n°66
SAVOIE Philippe, « L'État et l'éducation en Europe occidentale. Comparaison et jeux de miroirs », *Histoire de l'éducation,* 134, 2012, pp. 5-17
SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire. 1802-1914*, Lyon, ENS éditions, 2013
TERRAL Hervé, *Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry*, Paris, L'Harmattan, 1998
TERRAL Hervé, *Éduquer les pauvres, former le peuple : généalogie de l'enseignement professionnel français*, Paris, L'Harmattan, 2009
THADDEN Rudolf (von), « Guizot et la pensée allemande », *in François Guizot et la culture politique de son temps*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1991
THEIS Laurent, *François Guizot*, Paris, Fayard, 2008
THEIS Laurent, « François Guizot, un protestant très politique », *Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français*, n° 155/4, 2009, pp. 831-842
THEIS Laurent*, Guizot. La traversée d'un siècle,* Paris, CNRS Éditions, 2014
THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse, TROHER Daniel (dir.), *Gros plan sur la forme scolaire*, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2) 2008
THORAL Marie-Cécile, « Les réformes des années 1830 dans l'administration locale en Isère », *in* HARISMENDY Patrick (dir.), *La France des années 1830 et l'esprit de réforme*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006
THORAL Marie-Cécile, *L'émergence du pouvoir local : le département de l'Isère face à la centralisation napoléonienne (1800-1837), Presses* Universitaires de Rennes / Presses Universitaires de Grenoble, 2010

TOLEDANO A.D., *La vie de famille sous la Restauration et la Monarchie de Juillet,* Paris, Albin Michel, 1943
TOUSSAINT Daniel, « Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme, 1833-1880 », in Bruno BELHOSTE (dir.), *L'examen. Evaluer, sélectionner, certifier. XVI^e^-XX^e^ siècles, Histoire de l'éducation*, n°94, 2002
TRÉNARD Louis, « L'enseignement secondaire sous la Monarchie de Juillet : les réformes de Salvandy », *in Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. 12, 1965, pp. 81-133
TRÉNARD Louis, *Salvandy en son temps. 1795-1856*, Lille, René Giard, 1968
TRONCHON Henri, *La fortune intellectuelle de Herder en France*, Genève, Slatkine, 1971
TRONCHOT Raymond, *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833,* T. III, Lille, Service de reproduction des thèses, 1973
TROUVÉ Alain, *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2008
TUDESQ André-Jean, *Les Grands Notables en France 1840-1849. Études historiques d'une psychologie sociale*, Paris, PUF, 1964
TUDESQ André-Jean, *Les conseillers généraux en France au temps de Guizot*, Armand Colin, 1967
TUDESQ André Jean, « Institutions locales et histoire sociale : la loi municipale de 1831 et ses premières applications », *Annales de la faculté des lettres et sciences humaines de Nice*, 3^e^ et 4^e^ trimestres, 1969, pp. 327-363
VALENSISE Marina (dir.), *François Guizot et la politique de son temps, Colloque de la Fondation Val Richer*, Paris, Seuil, 1987
VATIN François, *Morale industrielle et calcul économique dans le premier XIX^e^ siècle,* Paris, L'harmattan, 2007
VERMEREN Patrice, *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'harmattan, 1995
VINARD Jean-Claude, *Les écoles primaires protestantes en France de 1815 à 1885*, mémoire de maîtrise, Montpellier, 2000
VINCENT Guy*, L'école primaire française. Etude sociologique,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980
VINCENT Guy (dir.)*, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994
VINCENT Guy, *Recherches sur la socialisation démocratique,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2004
WAQUET Françoise*, Le latin ou l'empire d'un signe. XVI^e^-XX^e^ siècle,* Paris, Albin Michel, 1998
WERNER Michaël, « Heine interprète en France de l'Allemagne intellectuelle. Conflits autour d'un cas modèle de transfert culturel », *in Romantisme,* 1991, n°73, pp. 43-55
WEIL Éric, *Hegel et l'État : cinq conférences,* Paris, J. Vrin, (1950) 2002
WEINMANN Frédéric, « Étranger, étrangeté : de l'allemand au français au début du XIX^e^ siècle », in *Romantisme*, 1999, n°106, p. 43-55
WILLIAM Edgar, *La carte protestante. Les réformés francophones et l'essor de la modernité (1815-1848)*, Genève, Labor et Fides, 1997
WITTMER Louis, *Charles de Villers. 1765-1815 : un intermédiaire entre la France et l'Allemagne et un précurseur de Mme de Staël*, Genève : Georg et Cie ; Paris : Hachette et Cie, 1908
YON Jean-Claude, *Histoire culturelle de la France au XIX^e^ siècle*, Paris, Armand Colin, 2010
YVERT Benoît, de Waresquiel Emmanuel, *Histoire de la Restauration, 1814-1830 : naissance de la France moderne*, Paris, Perrin, 2002

Ouvrages du XIX^e^ -Fin XVIII^e^ siècle

ALLETZ Edouard, *De la démocratie nouvelle*, Paris, F. Lequien, 1838
APFEL et LAHAYE, *Le biographe universel. Galerie universitaire, Tome III : Matter*, Paris, Bureau central de la revue générale biographique et littéraire, 1841
BARANTE Prosper (de), *Des communes et de l'aristocratie*, 2ème édition, Paris, Ladvocat, 1821
BARANTE Prosper (de), « Rapport fait à la Chambre des Pairs. Séance du 4 avril 1833 ». *in De la décentralisation en 1829 et 1833*, Paris, Charles Douniol, 1866
BARRAU Théodore, *De l'éducation morale de la jeunesse*, Bruxelles, Hauman, 1842
BARTHÉLÉMY SAINT-HILAIRE J., *M. Victor Cousin. Sa vie et sa correspondance*, T. III, Paris, Hachette/Félix Alcan, 1895,
BLANC Louis, *Histoire de dix ans.1830-1840*, T. IV, Paris, Pagnerre, 1843
BROGLIE Victor (de), *Souvenirs*, Paris, Calmann-Levy, 1887
BROUARD Eugène, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France, de 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Hachette, 1901
BRUN M., *Des moyens d'éducation morale et religieuse, pour la jeunesse protestante, dans les écoles primaires, en France*, Paris, Marc Aurel Frères, 1840
CADET Félix, *François Guizot. Instruction publique-Éducation. Extraits précédés d'une introduction par Félix Cadet*, Paris, Eugène Belin, 1889,
CHAPTAL J.A., *Rapport et projet de loi sur l'instruction publique*, Paris, De Crapelet, 1800
CHARPENTIER Léopold, « Des écoles secondaires », *Le Lycée*, T.II, 1828
CHÂTEAU Léon, « Enseignement primaire et enseignement professionnel », *in Annales et archives de l'industrie au XIX^e^ siècle*, T. VI, Paris, Eugène Lacroix, 1868
Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique, Minsitère de son EXC. M. Duruy, Paris, Jules Delalain, 1870
COLLARD (de MARTIGNY) C.P., *Coup d'œil sur l'état de l'instruction en France et sur les développemens qu'elle exige,* Paris, Levrault, Nancy, Grimblot, 1835
COMPAYRÉ Gabriel, *Études sur l'enseignement et l'éducation*, Paris, Librairie Hachette, 1891
CONDORCET (marquis de), *Œuvres de Condorcet*, Paris, Firmin Didot, 1847
CORTÉS Donoso, *Œuvres*, Vol. 1, 2nde édition, Paris, Auguste Vaton, 1862
CROZALS J. (de), *Guizot*, Paris, Société française d'imprimerie et de librairie, 1893
COURNOT Antoine, *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1864
CUREL M., « Aperçu sur l'enseignement Primaire-Supérieur », *Bulletin trimestriel de la société ses sciences, belles-lettres et arts du département du Var*, Cinquième année, n° 3 et 4, 1837
CUVIER et NOËL, *Première partie du rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*, 2ème édition, La Haye, 1818
CUVIER Frédéric, *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, Paris, Delaunay, 1815
DALLAS BACHE Alex, *Report of Education in Europe to the Trustees of the Girard College for orphans*, Philadelphia, Lydia R. Bailey, 1839
DAGUET Alexandre, « Coup d'œil sur l'histoire de la pédagogie depuis les temps anciens jusqu'à nos jours », *L'éducateur*, n°4, 15 février 1871
DAGUET Alexandre, Recension du livre Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire de Paul Rousselot, *L'éducateur*, n°1, 1er janvier 1882
DAGUET Alexandre, « Biographie des éducateurs suisses. Albert Stapfer », *L'éducateur*, n° 19, 1884

DAGUET Alexandre, *Le Père Girard et son temps : histoire de la vie, des doctrines et des travaux de l'éducateur suisse (1765-1850)*, T. I, Fribourg, Fischbacher, 1896
De COURSON A., « De l'éducation populaire et de l'instruction publique en France », *Revue de l'Armorique*, n° IV, 1842
DELÉCLUZE Étienne-Jean, *La vie parisienne sous la Restauration. Journal de Delécluze*, Paris, Grasset, 2012
DIODATI Édouard, « De l'enseignement primaire. Le Père Girard », *Bibliothèque universelle des sciences, belles-lettres et arts*, T. XIV, Genève – Paris, 1830
Discussion sur l'enseignement mutuel à la Chambre des députés, Paris, Colas, 1821
DOISY Martin, *Coup d'œil sur la vie publique de M. Guizot*, Paris, Didier, 1836
DUBOIS-BERGEROND P., *Des nouvelles écoles à la Lancaster, comparées avec l'enseignement des Frères des écoles chrétiennes légalement établies depuis plus d'un siècle*, 3ème édition, Paris, Adrien Le Clere, 1817
DUGALD Stewart, *Éléments de la philosophie de l'esprit humain*, T. I, Genève, Paschoud, 1808
DUMONT Prosper*, De l'éducation populaire et des écoles normales primaires considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme,* Paris, Dezobry, E. Magdeleine et Cie, 1841
DURUY Victor, « Rapport à l'Empereur », *Statistiques de l'enseignement secondaire en 1865*, Paris, Imprimerie impériale, 1868
DURUY Victor, *Notes et souvenirs*, T. I, Paris, Librairie Hachette, 1901
DUVERGIER J.B., *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlemens et avis du Conseil-d'État*, Paris, A. Guyot, 1831
FAGUET Émile, « Guizot », *Revue des deux mondes*, 1890
FERRY Jules, *Discours et opinions de Jules Ferry publiés avec commentaires et notes par Paul Robiquet*, T. IV, Paris, Armand Colin, 1896
GANS Edouard, *Chroniques françaises*, Paris, Editions du Cerf, 1993
GASC P.E*., Études historiques et critiques sur l'instruction secondaire considérée dans ses rapports avec l'Etat, l'Université, le clergé et les familles*, Paris, A. Appert, 1844.
GÉRANDO Joseph-Marie (de), *Cours normal des instituteurs primaires*, 3ème édition, Paris, Renouard, 1839
GINDROZ André, *Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud*, Georges Bridel Editeur, Lausanne, 1853
GIRARD Grégoire, *Projet d'éducation publique pour la république helvétique*, reproduit dans *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 15, 1924
GIRARD Grégoire, *Discours de clôture prononcés par le R.P. Grégoire Girard, préfet des écoles de Fribourg. 1805-1822*, Fribourg, Société fribourgeoise d'éducation, 1950
GIRARD Grégoire (Père), « De la nécessité de cultiver l'intelligence des enfans pour en faire des chrétiens », discours prononcé à distribution des prix de l'école de Fribourg, le 30 août 1821
GIRARD Grégoire (Père), *Grammaire des campagnes à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg*, Fribourg, 1821
GIRARD Grégoire (Père), *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Paris, Dezobry, 1844
GOZLAN Léon, *L'urne. Recueil des travaux de J. Ottavi*, Paris, Paulin 1845
GRÉARD Octave, *La législation de l'instruction primaire, depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, 1892
GRÉARD Octave, *Éducation et instruction, Enseignement secondaire*, T. II, 2ème édition, Paris, Hachette, 1889

GRIMAUD Louis, *Histoire de la liberté d'enseignement en France depuis la chute de l'Ancien Régime jusqu'à nos jours,* Grenoble, Allier Frères, 1898
HAULTESELVES G., « Homme d'État de l'Europe moderne. M. Guizot », *Revue française et étrangère*, T. IV, Paris, 1837
HEGEL G.W.F., *Écrits sur la religion (1822-1829)*, Paris, J.Vrin, 2001
HEGEL G.W.F., *Principes de Philosophie du Droit*, Paris, Vrin, 1998
HEGEL G.W.F., *Leçons sur la philosophie de l'histoire*, Paris, Vrin, 1979
HIPPEAU C., *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier, 1873
JOMARD Edme-François, *Discours sur la vie et les travaux du Baron de Gérando*, Paris, Imprimerie Schneider et Langrand, 1843
JULLIEN de PARIS Marc-Antoine, *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, 1817
KANT Emmanuel, *La religion dans les limites de la simple raison*, Paris, Ladrange, 1841
KANT Emmanuel, *Traité de pédagogie, in Eléments métaphysiques de la doctrine de la vertu (seconde partie de la Métaphysique des mœurs)*, Paris, Auguste Durand, 1855
KANT Emmanuel, *Eléments métaphysiques de la doctrine de la vertu*, Paris, Durand, 1855
KANT Emmanuel, *Opus postunum. Années 1796-1803*, s/d. Ingeborg Schüssler, Paris, Vrin, 2001
LA MENNAIS Jean-Marie (de), *Sur l'éducation religieuse*, Saint Brieuc, Imprimerie de L. Prud'homme, 1834
LAMOTTE Louis et LORAIN Paul, *Manuel complet de l'enseignement simultané, par deux membres de l'Université*, Paris, Paul Dupont, 1834
LANCASTER J., *L'enseignement mutuel ou histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du docteur Bell*, Paris, Colas, 1818
LORAIN Paul, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837
LUGINBÜHL Rudolf, *Aus Philipp Albert Stapfer's Briefwechsel. Quellen zur Schweizergeschichte*, T. I, Basel, Geering, 1891
MAEDER Adam, *Manuel de l'instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie*, 3ème édition, Strasbourg, Levrault, Paris, P. Bertrand, 1841
MAINE DE BIRAN, *Œuvres : Ecrits de jeunesse*, Bernard Baertschi, Paris, J. Vrin, 1998
Manuel des aspirants aux brevets de capacité de l'enseignement primaire élémentaire et de l'enseignement primaire supérieur, 2ème édition, Paris, Hachette, 1835
MANSUÈTE DESPRETZ César, *Des collèges, de l'instruction professionnelle, des facultés*, Paris, Joubert, 1847
MATTER Jacques, *Nouveau manuel des écoles primaires, moyennes et normales, ou guide complet des instituteurs et des institutrices*, Paris, Librairie encyclopédique de Roret, 1834
MATTER Jacques, *Le visiteur des écoles*, Paris, Hachette, 1838
MAVIDAL Jérôme, *Archives parlementaires de 1787 à 1860*, Paris, Paul Dupont, 1884
MENU de SAINT-MESMIN, « L'enseignement professionnel. Etude historique et critique », *Revue nationale et étrangère politique, scientifique et littéraire*, T. XVIII, Paris, Au bureau de la revue nationale, 1864
MICHEL C.L., *Notice sur la vie et les ouvrages du P. Girard*, Paris-Lyon, Magdeleine et Dezobry/ Giberton et Brun, 1840
MICHEL Henry, *L'idée de l'État*, Paris, Hachette, 1896
MIRECOURT Eugène (de), *Saint-Marc Girardin*, Paris, Gustave Havard, 1857
NAVILLE F.M.L., *De l'éducation publique considérée dans ses rapports avec le développement des facultés, la marche progressive de la civilisation et les besoins actuels de la France*, Paris, 1832
NAVILLE Jules Ernest, *Des moyens à employer dans l'éducation publique pour développer chez les enfants le sentiment du respect*, Genève, Ramboz, 1845

NAVILLE Jules Ernest, « Vinet et le Père Girard », *Revue suisse*, année 1855, Neuchâtel, Henri Wolfrath, 1855
NECKER de SAUSSURE Albertine-Adrienne, *L'éducation progressive tout au long de la vie*, Paris, Paulin, 1832
NIEMEYER H. A., *Principes d'éducation*, Paris, Renard, 1841
NYON, *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires*, Colas, Paris, 1816
PANSEY Henrion (de), *Du pouvoir municipal et de la police intérieure des communes*, 4ème édition, Paris, Duprat/Videcoq, 1840
PAROZ Jules, *Histoire universelle de la pédagogie*, Paris, Delagrave, 1867
PÉCAUT Félix, *L'éducation publique et la vie nationale*, Paris, Hachette, 2ème édition, 1902
PIERRE-MARCEL R., *Essais politiques sur Alexis de Tocqueville*, Paris, Alcan, 1910
POMPÉE Philibert., *Études sur l'éducation professionnelle en France*, Pagnerre, Paris, 1863
RAPET Jean-.Jacques, *Notice sur la vie et les travaux de F.M.L. Naville*, Paris, Schneider, 1847
RÉMUSAT Paul (de), *Correspondance dans les premières années de la Restauration*, T. VI, Paris, Calmann-Lévy, 1886
RENDU Ambroise, *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire*, T. II, Paris, Egron, 1819
RENDU Ambroise, *Système d'instruction approprié aux besoins des classes de la société qui se livrent aux professions industrielles et manufacturières*, Broch. in-8, 1821
RENDU Ambroise, *Un mot sur l'Université ou Lettre à M. le Rédacteur du Lycée*, Paris, Duverger, 10 janvier 1828
RENDU Ambroise, *Code universitaire*, 2ème édition, Paris, Hachette, 1835
RENDU Ambroise, *Traité de morale*, Paris, Hachette, 1840
RENDU Ambroise, *Considérations sur les écoles normales primaires de France*, 2ème édition, Jules Delalain, 1849
RENDU Eugène, *De l'enseignement obligatoire. Mémoire présenté à l'Empereur*, Paris, Hachette, 1853
RENDU Eugène, *M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, Paris, Fouraut/Dentu, 1861
ROCH M., *Annuaire du budget ou Dictionnaire annuel des dépenses de l'Etat et des dépenses de chaque ministère*, Paris, Sédillot, 1830
ROLLIN Charles, *Traité des études, in Œuvres complètes*, T. I, Paris, Lequieu, 1821
SAINT HILAIRE Jules B., *Victor Cousin : sa vie et sa correspondance*, Paris, Hachette, 1895
SAINT-MARC GIRARDIN, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne,* Paris, Levrault, 1835
SAINT-MARC GIRARDIN, *Notice politique et littéraire sur l'Allemagne*, Prévost-Crocius, Paris, 1835
SAINT-MARC GIRARDIN, « Rapport fait au nom de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'Instruction secondaire, Chambre des députés », 14 juin 1836, *in Procès-verbaux de la chambre des députés, session de 1837*, T. I, Paris, A. Henry, 1837
SAINT-MARC GIRARDIN, *Essais de littérature et de morale*, T. II, Paris, Charpentier, 1853
SIMON Jules, *Victor Cousin*, Paris, 1887
SIMON Jules, *Les grands écrivains Français*, Paris, Hachette, 1891
SAY Jean-Baptiste *Catéchisme d'économie politique ou instruction familière*, 3ème édition, Paris, Aimé-André, 1826
SECRÉTAN Charles, *La philosophie de Victor Cousin*, Paris, Grassart-Durand, 1868
STAËL (baronne de), *Œuvres posthumes de Madame la baronne de Staël-Holstein*, Paris, Firmin Didot Frères, 1938

STAËL (baronne de), *Des circonstances actuelles qui peuvent terminer la Révolution et des principes qui doivent fonder la république en France*, Genève, Slatkine, 1979
STAPFER Philipp Albert, *Instructions pour les conseils d'éducation, nouvellement institués, données par le Ministre des Arts et Sciences*, en janvier 1799, Lausanne, Henri Vincent, 1799
SUARD J.B.A., *Mélanges de littérature*, T. I, Paris, Dentu, 1804
THUREAU-DANGIN Paul, *Histoire de la Monarchie de juillet*, Paris, Elibron classics, 2006 (1884)
TOCQUEVILLE Alexis (de), *Œuvres*, T. III, Paris, Gallimard, 2004
VALLET de VIRIVILLE, *Histoire de l'instruction publique en Europe et principalement en France*, Paris, Administration du Moyen Age et de la Renaissance, 1849
VILLEMAIN, *Tableau de l'état actuel de l'instruction primaire en France, rapport présenté au Roi, présenté le 1er novembre 1841*, Paris/Leipzig, Jules Renouard, 1841
VILLENEUVE BARGEMONT M. le Vte Alban de, *Économie politique chrétienne ou recherches sur la nature ou les causes du paupérisme, en France et en Europe*, T. II, Paris, Paulin, 1834
WILLM Joseph, « Essai sur la philosophie de Hegel », extrait de la *Revue germanique*, année 1835, Strasbourg/Paris, Levrault, 1836
WILLM Joseph *Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs*, Paris/Strasbourg, Levrault, 1843
WILMM Joseph, *Secondes lectures françaises à l'usage des écoles primaires supérieures*, Paris/Strasbourg, 15e édition, Berger-Levrault, 1861
WIRTH Joseph, *La langue française dans les départements de l'Est*, Paris, Berget-Levrault, 1867
WITT (Mme de), *Lettres de M. Guizot à sa famille et à ses amis*, Paris, Hachette, 1884
WITTMER Louis, *Charles de Villers. 1765-1815 : un intermédiaire entre la France et l'Allemagne et un précurseur de Mme de Staël*, Genève : Georg et Cie ; Paris : Hachette et Cie, 1908

Journaux et revues du XIXe siècle

Annales du Sénat et du corps législatif
Annales philosophiques chrétiennes
Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Bulletin de la Société pour l'instruction primaire
Bulletin officiel
Bulletin officiel du Directoire helvétique et des autorités du canton de Léman
Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlemens et avis du Conseil d'Etat
Journal de la Société de la morale chrétienne
Journal général de l'instruction publique
Journal des connaissances utiles
Journal des conseillers municipaux, des conseillers d'arrondissements et de départements
Journal des débats
Le Constitutionnel
Le Globe
Le Semeur
Manuel général de l'instruction primaire
Nouvelle revue germanique
Revue de l'Armorique et de l'Ouest
Revue de l'instruction publique de la littérature des sciences en France et dans les pays étrangers

Revue des deux mondes
Revue européenne
Revue française et étrangère

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 4

Avertissement 6

Introduction générale 7

Première partie : Faire émerger une organisation scolaire 23

Chapitre 1 : La loi Guizot, ou l'écriture en miroir 23

1. La loi Guizot et les précédents projets sur l'Instruction publique 23
2. Un texte source: le projet Montalivet 28
3. D'autres priorités gouvernementales pour Guizot 32
4. De l'auteur aux auteurs 36

Chapitre 2 : Les lois sur les élections locales de 1831 et 1833 comme support de la législation scolaire 39

1. Une tension entre État et territoires 39
2. En quête de nouveaux pouvoirs locaux 42
3. Vers un nouveau paysage politique : les lois territoriales de 1831 et 1833 48
4. Harmoniser le politique et le scolaire 53
5. Guizot et le gouvernement des esprits 57

Chapitre 3 : La philosophie éclectique comme cadre interprétatif de la loi 60

1. Du principe absolu aux principes 60
2. Un éclectisme politique avant tout 65
3. De l'éclectisme de Cousin à celui de Guizot 67
4. Une loi scolaire éclectique 72

Chapitre 4 : L'aurore de l'État-éducateur 78

1. Requestionner les attributions régaliennes sur l'école 78
2. Une gouvernance plutôt qu'un Etat-éducateur 81
3. Un dirigisme local de la loi scolaire de plus en plus contesté 86

Conclusion de la première partie 90

Deuxième partie : La loi Guizot, une tension entre tradition et modernité 93

Chapitre 1 : Une autre organisation scolaire théorisée 94

1. Fixer, enfin, le cadre politique de la loi 94
2. Du savoir centripète aux savoirs centrifuges 97
3. Vers une extension générale des programmes 104

4. Une ambition : le développement homéostatique des facultés 109
5. Des outils pédagogiques pour un univers mental commun 115

Chapitre 2 : Faire émerger la figure du maître 122

1. Des méthodes jugées archaïques 122
2. Du principe initial de non-directivité à la prescription pédagogique 124
3. La reconnaissance de la pédagogie simultanée 129
4. La promotion d'une nouvelle relation pédagogique 133

Chapitre 3 : D'un paradigme éducatif à un autre 138

1. Les méthodes expéditives, une économie cognitive à dépasser 138
2. Valoriser la temporalité de l'instruction 143
3. Un nouveau critère scolaire : l'âge des élèves. 146

Chapitre 4 : Une modernisation au service du programme institutionnel de l'Ancien Régime 150

1. Une formation des maîtres fondée sur la religion 151
2. Instruire pour moraliser, moraliser pour instruire 155
3. Une loi d'éducation 164

Conclusion de la deuxième partie 171

Troisième partie : Une loi au carrefour de l'Europe pédagogique 174

Chapitre 1 : Une autre organisation scolaire modélisante: le projet suisse de Stapfer 175

1. Le témoignage de Charles-Hippolyte Pouthas et d'Alexandre Daguet 175
2. Guizot et la Suisse 178
3. Une figure incontournable, Philipp Albert Stapfer 181
4. Une loi au service du prosélytisme protestant ? 184

Chapitre 2 : Guizot, héritier de la politique scolaire de Stapfer 188

1. La France et son double 188
2. Appliquer la méthode Stapfer 192
3. Le *Statut des écoles primaires élémentaires communales*, confirmation d'un emprunt 196
4. Itinéraire des idées girardiennes en France 203
5. Le Père Girard et le *Manuel général* 209

Chapitre 3 : L'irrésistible tropisme allemand 214

1 Une attirance philosophique, politique, et scolaire 214
2. Guizot et Cousin, une histoire intellectuelle envers l'Allemagne 220
3. Le « réseau Cousin » ou le monopole de la pensée philosophique française entre la France et l'Allemagne 222

4. A la rencontre de l'héritage hégélien 227
5. Cousin en quête de sa propre pensée philosophique 237

Chapitre 4 : Circonscrire le primaire pour mieux servir le secondaire 240

1. La Prusse et ses paradigmes pédagogiques 240
2. Une fiction pour modèle scolaire prussien 245
3. Les *Bürgerschulen*, ou le primat de la solution sociale sur le pédagogique 250
4. Fonder l'enseignement primaire pour sauvegarder l'enseignement secondaire 258

Chapitre 5 : L'impossible transition avec le secondaire 263

1. Des mots qui reflètent la confusion autour des EPS 263
2. Le modèle politique des « capacités » transféré vers le scolaire 267
3. Une méritocratie peu soutenue par un régime de bourses 272

Conclusion de la troisième partie 277

Quatrième partie : Du plébiscite de l'instruction intermédiaire à l' « échec » des écoles primaires supérieures 281

Chapitre 1 : De l'instruction intermédiaire aux écoles primaires supérieures 282

1. Le témoignage de Cuvier et Noël: des écoles bourgeoises à proscrire 282
2. Une vision plus optimiste chez Niemeyer 284
3. Un prototype concrétisé, les écoles industrielles du Père Girard 285

Chapitre 2 : L'enseignement intermédiaire en France, de l'idée aux réalisations 289

1. Une préoccupation lointaine, combler une lacune entre le primaire et le secondaire 289
2. Des écoles industrielles et commerciales soutenues par le Conseil Royal de l'Instruction publique 295
3. Des années 1820 créatrices d'écoles spéciales 299
4. Une autre instruction intermédiaire possible: des brevets et des écoles arrimés au primaire 302
5. Des premiers efforts financiers en faveur de l'instruction intermédiaire dès l'année 1832 306

Chapitre 3 : 1833-1850 : des savoirs « supérieurs » aux savoirs facultatifs 310

1. Le modèle français des écoles primaires supérieures 310
2. La relance décisive du début des années 1840 316
3. Des écoles primaires supérieures très diversement réglementées 327
4. Un recrutement malthusien des professeurs 332

Chapitre 4 : Une voie parallèle au sein du Conseil Royal de l'Instruction publique : entre oppositions d'idées et inimitiés 335

1. Ambroise Rendu : un combat industriel mené de longue date 335
2. Saint-Marc Girardin, une autre vision des écoles primaires supérieures 339
3. Un point d'entente : la réforme des collèges municipaux 343
4. Victor Cousin, gardien du temple secondaire 347
5. Les écoles primaires supérieures et la lutte pour le monopole universitaire 349
6. Les prémices de l'enseignement spécial 354

Conclusion de la quatrième partie 358

Cinquième partie : L'enseignement secondaire spécial, un autre « enseignement du milieu » 362

Chapitre 1 : Une « suppression » artificielle 363

1. Un « échec » des écoles primaires supérieures décrété arbitrairement 363
2. Les raisons avancées de l' « échec » 367
3. Des écoles primaires supérieures maintenues 374

Chapitre 2 : L'enseignement secondaire spécial, une secondarisation de l'instruction intermédiaire 379

1. L'enseignement spécial, nouveau nom de l'enseignement primaire supérieur ? 379
2. Une filiation à réinterroger 385
3. Une loi entre régularisation et réaction 388
4. La gravitation de l'économique 391
5. Des programmes généralistes pour relever les défis économiques 394

Chapitre 3 : Réguler l'instruction secondaire classique par l'enseignement spécial 402

1. Des arguments démocratiques au service d'un conservatisme social 402
2. Créer les moyens d'appliquer la réforme sans les finances 410
3. Destinées de l'enseignement spécial 413

Conclusion de la cinquième partie 417

CONCLUSION GÉNÉRALE 420

ANNEXE 427

BIBLIOGRAPHIE 433

TABLES DES MATIÈRES 454