

II° P A R T I E : L'EDUCATION PRIMAIRE

C H A P I T R E I :

HISTORIQUE DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE

Pour Cournot, les structures fondamentales de l'enseignement primaire n'ont pas été établies d'une manière désordonnée, au fur et à mesure des nécessités sociales. (1) Au contraire, elles constituent le reflet d'une politique scolaire, dépendante de finalités globales. Cela signifie que l'Ecole, perçue comme une institution de base, ne peut constituer un univers à part mais, à l'inverse, se révèle solidaire et complémentaire des structures sociales. C'est en cela que l'histoire joue un rôle particulier dans l'élaboration du système scolaire, notamment sous le 1° Empire, avec la constitution napoléonienne. Mais elle en révèle également les inconvénients : on donne la priorité à l'enseignement supérieur, on s'intéresse beaucoup moins au secondaire, et pas du tout au primaire.

(1) Pour lui, ce sont les faits sociaux-historiques qui déterminent l'orientation de l'institution scolaire. Cependant, il se contredit à ce sujet car il pense le problème différemment selon qu'il s'agit d'une théorie (ou d'une utopie) et d'une réalité concrète.

Celui-ci occupe d'ailleurs une place à part dans l'institution scolaire, tant en ce qui concerne le fonctionnement que le recrutement. Il n'existe pratiquement aucune relation entre les différentes étapes de la hiérarchie scolaire, qu'on assimile à une pyramide dont le sommet constituerait l'enseignement supérieur, et la base, le primaire. Cournot remarque que cette inadéquation apparaît avec Napoléon mais, s'il constate et regrette le manque de continuité entre le secondaire et le supérieur, il délaisse le primaire. Celui-ci reste réservé au peuple et cet enseignement simplifié, pour ne pas dire simpliste, est destiné à fournir quelques éléments rudimentaires de lecture, d'écriture et de calcul. Il se comporte et pense comme les universitaires de son époque. (1)

A) - PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT

"Notre grande révolution est une expérience historique unique en son genre. Dans ce combat à outrance entre la théorie et la tradition, toutes les particularités sont un objet d'études intéressantes, soit que l'institution traditionnelle ait succombé, soit qu'elle ait finalement prévalu, soit

(1) Soit par conviction personnelle, soit par nécessité professionnelle, Cournot établit une distinction, voire une opposition dans la finalité de ces deux types d'enseignement.

que les transactions dictées par un génie supérieur aient survécu à la puissance du dictateur. De là un motif de se rendre compte, avec quelque détail, de ce que la Révolution a tenté en matière d'instruction publique, de ce qu'on aurait pu faire et de ce qu'on a fait". (1)

C'est en décembre 1793 que l'instruction primaire devient obligatoire, momentanément, et en novembre 1794 qu'elle se trouve organisée concrètement, en ce qui concerne le personnel enseignant (évaluation et sélection, rémunération, statut social) et les infrastructures correspondantes (salles de classe, mobilier...) Mais, très rapidement, des problèmes concrets surgissent, en particulier concernant le recrutement : qui se chargera de la sélection : la municipalité, l'académie, l'université ? En fait, comme le remarque Cournot, il s'agit surtout de surveiller les religieux sans affaiblir leur monopole en matière d'instruction. Si la Révolution et son héritier ont perçu l'importance considérable d'une instruction populaire primaire pour tous, ils réalisèrent peu de choses. (2)

(1) A. COURNOT : Des institutions : (p : 160)

(2) Avant le XIX^e siècle, l'enseignement primaire est pratiquement inexistant, en tout cas non structuré. Il est dispensé occasionnellement par des religieux, exclusivement, dans quelques établissements privés. Le contenu de l'enseignement correspond essentiellement à l'acquisition de rudiments d'instruction, et de morale religieuse. Au XVIII^e siècle, A. LEON remarque que la première phase 1789-1794 se caractérise par la hardiesse des projets pédagogiques, mais par une faiblesse dans la réalisation. in Histoire de l'enseignement en France.

En effet, "les progrès de ce genre ne sont point dûs à un mouvement révolutionnaire, mais à un mouvement de civilisation générale, dont l'efficacité devait tenir surtout au retour de la paix, à l'accroissement de la fortune publique et à une émulation ou à une imitation résultant de la facilité des rapprochements entre les peuples". (1)

Il reste sceptique sur l'efficacité d'une révolution en matière d'enseignement. Si les esprits changent, la structure scolaire demeure, par tradition, et par inertie. Ce "mouvement de civilisation générale" correspond aux mouvements des idées, que l'on retrouve dans son ouvrage philosophique : Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes. Le paradoxe consiste en l'absence d'interférence entre la culture et l'éducation scolaire engendrant deux mondes séparés. L'enseignement n'est pas encore perçu en terme de rentabilité sociale ou de finalité à long terme. D'où l'insuffisance des innovations, comme l'ordonnance du 29 février 1816 qui instaure un organisme de surveillance des établissements primaires dans chaque canton. Mais il s'agit essentiellement de contrôler la morale et la religion, non la culture. Pourtant apparaissent les prémises d'une formation professionnelle : le recteur délivre le brevet de capacité, indispensable, théoriquement, pour exer-

(1) A. COURNOT : Des Institutions (p : 182)

cer le métier d'instituteur. Il comporte trois niveaux et détermine le territoire d'exercice. Mais les commissions cantonales ne possédaient pas suffisamment de compétence et d'expérience pour sélectionner les candidats et les proposer au recteur.

En avril 1824, sous la Restauration, l'autorisation d'enseigner n'est plus délivrée par le recteur, mais par l'évêque ou son délégué, ou encore par un comité composé de religieux et de quelques laïcs. Mais cette mesure ne concerne que les écoles primaires catholiques. Pourtant, elle annonce les privilèges exorbitants qu'obtiendront les congrégations, d'où les réactions des laïcs en querelles incessantes. En avril 1828, Vatimesnil succédant à l'évêque Frayssinous, ex-ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, établit un comité d'arrondissement de neuf membres, présidé par le délégué de l'évêque. Sa fonction est de proposer au recteur les autorisations d'exercer, mais aussi de délivrer les brevets de capacité. Les membres des congrégations religieuses le recoivent d'office, sur simple présentation de la lettre d'obédience.

Sous la Monarchie de juillet, ce comité se trouve restructuré, l'autorité religieuse également. On essaie d'affaiblir le puissant clergé en supprimant les privilèges des candidats-enseignants membres des congrégations. En juin 1833, la loi Guizot tente d'établir une démocratisation scolaire :

"d'abord cette loi appliquait à l'instruction primaire le principe de la liberté d'enseignement, inscrit dans la charte de 1830. Elle reconnaissait des écoles primaires privées et des écoles primaires publiques. Toute commune était astreinte à entretenir une école primaire publique où les enfants pauvres seraient reçus gratuitement, les autres moyennant une rétribution déterminée. Des limites étaient fixées au-delà desquelles, à défaut de ressources communales ou départementales suffisantes, les départements devaient venir au secours des communes et l'Etat au secours des départements. De tels principes, dont il ne s'agissait plus que de diriger et de surveiller l'application, sont restés jusqu'à présent, et, selon toute apparence, resteront la base de notre législation en matière d'instruction primaire"(1)

Si certains éléments constituent incontestablement des changements positifs, on s'interroge sur la compétence d'un conseil municipal en matière d'enseignement et de sélection des candidats, même si ces derniers sont nommés après acceptation du comité d'arrondissement. Cournot pense que les critères d'évaluation se trouvent faussés. Il établit une différence qualitative entre un instituteur public et communal, en affaiblissant l'importance de ce dernier :

(1) A. COURNOT : Des Institutions (p : 183)

"on ne pouvait guère exiger de jeunes gens rustiques soumis à tous les genres d'excitation, une impassibilité et une réserve de langage dont n'ont pas toujours donné l'exemple des hommes bien plus haut placés, avant et depuis ces événements". (1)

Il fait référence à l'année 1848 et rappelle que, en juin 1850, ce sont les comités d'arrondissement qui désignent les instituteurs. Les conseils académiques ont pour tâche d'établir des jurys d'examen, de nommer le personnel de surveillance, de délivrer les brevets de capacité qui permettent d'enseigner. Mais ces décisions restent difficilement applicables, compte-tenu, notamment, des nombreux changements politiques. Cela explique que la loi du 9 mars 1852 soit accueillie positivement, comme une nécessité. (2)

Les autorités universitaires retrouvaient le pouvoir de nommer les instituteurs communaux. L'expérience qui consista à confier les responsabilités dans le domaine de la sélection des enseignants à des notables n'appartenant pas au Ministère de l'instruction publique, se solda par un échec :

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 184)

(2) "Par ce décret, l'autorité centrale ressaisit le droit de nommer et de révoquer directement tous les professeurs, fonctionnaires et agents de l'instruction publique, à quelque degré de la hiérarchie qu'ils appartiennent... Outre le droit de nomination à tous les emplois, le gouvernement reprend par le décret du 9 mars, les pouvoirs disciplinaires les plus étendus...La répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes..."

H. FORTOUL : Rapport à l'empereur sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851 - Paris 1853 (pages : 11 à 15)

"le législateur, en quête de pouvoirs locaux auxquels il puisse remettre la tutelle de l'instruction primaire s'adresse d'abord à des comités ou à des conseils de département, espérant toujours trouver, à un degré plus élevé de l'échelle des corps administratifs, le zèle, l'assiduité, la persévérance qui ont jusque-là fait défaut. Et il finit par s'apercevoir que ces corps de notables, où qu'on les prenne, sont incapables de faire de l'administration proprement dite, de sorte qu'il faut en revenir aux administrateurs de profession. Aussi bien s'agit-il d'administrer l'instruction publique, bien plus que la gouverner dans un sens politique ou religieux. Les temps où l'on se voit contraint d'exercer une influence de cette nature, par manière d'aiguillon ou de frein, sont heureusement des temps forts passagers : et il faudrait dans notre pays, de notre temps, que les pouvoirs suprêmes de la société donnassent eux-mêmes l'exemple de la persistance dans les principes politiques, avant d'avoir la prétention de communiquer cette constance à des instituteurs de village" (1).

Sa critique est à mettre en relation avec la passivité qui a caractérisé les notables responsables de cette opération. A leur manque de compétence s'ajouta l'absence d'initiative, et l'appréciation des qualités professionnelles s'opéra d'une façon extra-scolaire.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 185)

Cournot opère une séparation entre le pouvoir politique et le pouvoir législatif, tout en regrettant l'ouverture et l'appareil scolaire à des non-spécialistes. Cela aurait pour avantage, en théorie, de supprimer les arrière-pensées d'ordre politique ou religieux. Mais les responsables pourraient-ils demeurer objectifs, neutres, impartiaux ? Il introduit discrètement une critique envers les instituteurs, fautifs, selon lui, d'être trop facilement endoctrinés ou conditionnés. Pourtant, il admet, sans embarras, que l'instituteur doit posséder une formation sommaire, voire médiocre, demeurer célibataire et disponible, posséder l'esprit de sacrifice, accepter les mutations systématiques, mais sans penser en termes politiques ou de religion. Il pourrait alors contaminer son cours par des idées contraires à celles que l'on doit rencontrer dans l'institution scolaire et pervertir la jeunesse. Cette neutralité est synonyme de passivité, voire de résignation. Chacun doit rester à sa place et agir en fonction non pas de ses capacités réelles, mais de ses attributions. (1)

(1) Cournot reste très soucieux du maintien de la hiérarchie scolaire. Un instituteur possède une fonction subalterne qui n'est pas comparable à celle du professeur de lycée ou d'université. Aussi, si sa formation peut se prolonger jusqu'à l'Université, elle ne lui donne pas un statut en conséquence. Au contraire, elle peut le perturber et le rendre prétentieux. Il vaut mieux qu'il reçoive un enseignement pratique, plus propice à sa fonction. Cournot insiste sur le fait que ce dernier peut-être appelé à devenir le secrétaire du maire, l'adjoint du curé, le conseiller du paysan en cas de besoin, l'animateur de la chorale de l'église et du village en général !

Donner, comme on l'avait fait précédemment sous la Restauration, l'inspection des écoles primaires à des inspecteurs académiques constituait un non-sens. Ceux-ci ne possédaient pas la formation pour évaluer et juger l'enseignement dispensé dans les écoles élémentaires. Un ancien professeur de philosophie ne pourrait apprécier honnêtement une leçon de calcul ou de lecture. Ainsi, on remédia à ce défaut en créant des inspecteurs "spéciaux" de l'instruction primaire, secondés par des sous inspecteurs attachés à des circonscriptions. Puis on instaura un poste d'inspecteur primaire par arrondissement.

Cournot insiste à ce niveau sur la nécessité de multiplier les inspections afin d'améliorer la qualité de l'enseignement , mais aussi afin de remédier aux carences matérielles ou techniques des établissements. Enfin, les inspecteurs instaurent un contact permanent entre la base et le sommet. L'enseignant ne doit plus se sentir isolé dans sa classe (1). L'inspecteur d'académie supervise les inspecteurs d'arrondissement. Ceux-ci deviennent eux-mêmes le lien entre les autorités locales et l'administration du département. Cette répartition des pouvoirs entraîne une solidarité.

(1) Cournot a exercé de nombreuses années la fonction d'inspecteur. Il a conservé une vénération pour cette profession qui nécessite un contact permanent avec les réalités concrètes, et une prise de conscience des problèmes sociaux et humains.

La bureaucratie du début du siècle, qui multipliait les demandes de rapports d'inspection et d'élaboration de statistiques, s'atténue et Cournot note, avec satisfaction, la revalorisation de cette fonction. Cependant, l'habitude est prise et le rapport constitue toujours un lien entre la base, enseignants et administrateurs, et le sommet, ministres et représentants du gouvernement. L'enseignement ne peut être isolé des autres composantes institutionnelles, au point, parfois, que les aspects extérieurs à l'éducation deviennent l'objet d'un intérêt exagéré. Quelques exemples de rapports adressés par Cournot, alors recteur de l'université de Dijon, au ministre Fortoul, le 14 mai 1858 et le 14 janvier 1859, sont explicites(1) On retrouve les caractéristiques de sa personnalité : tantôt contestataire, autoritaire, s'exprimant sans détour. On remarque, cependant, qu'il n'est pas le seul à agir de la sorte. Son successeur au rectorat de Dijon, L. Monty, possède lui aussi cette franchise, mais plus contestable, puisqu'il adresse des rapports sévères et des critiques sur les enseignants, en appuyant ses remarques sur des considérations personnelles, concernant notamment leur vie privée.

(1) Cournot insiste par exemple sur le problème des cours publics qui semble échapper au ministre. On ouvre des cours publics sur toute espèce de matières, sans tenir compte de la hiérarchie universitaire compétente. C'est l'objet de la lettre de Cournot datée du 14 mai 1858. On découvre une facette du personnage : il est exagérément minutieux et exigeant, très respectueux des règlements.

Sa lettre du 6 février 1866, que nous reproduisons, permet de le constater (1).

B) ADMINISTRATION, POLITIQUE ET ORIENTATION PEDAGOGIQUE

L'administration devient progressivement la concurrente du clergé ; c'est elle qui se voit chargée à plus ou moins long terme, de prendre sa succession dans le système scolaire, "aussi bien s'agit-il d'administrer l'instruction publique, bien plus que de la gouverner dans un sens politique ou religieux. (2) Il remarque que le manque de stabilité politique se répercute sur le monde enseignant. On ne peut alors lui demander une constance dans sa pédagogie et au niveau des idées, alors qu'elle n'existe pas en haut lieu. Sans développer ces considérations d'ordre politique, il aborde directement, le problème de la formation des enseignants, qui passe d'abord par la création et le développement des écoles primaires.

(1) En annexe, à la fin du présent chapitre, nous reproduisons deux lettres de L. Monty, l'une du 1^{er} mars 1865, l'autre du 6 février 1866, toutes les deux du rectorat de Dijon, et concernant les cours publics libres. Elles sont révélatrices d'un certain état d'esprit d'administrateurs de l'Empire autoritaire, qui se prolonge encore sous le ministère libéral de Victor Duruy de 1863 à 1869. Les deux autres lettres, de Cournot, datées du 14 mai 1858 et 14 janvier 1859 s'inscrivent dans la même conception critique des cours publics.

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 185 & 187)

Historiquement, elles apparaissent dans le décret napoléonien de 1808, mais ne verront le jour qu'en août 1828, avec le ministre Vatimesnil. Celui-ci adresse une circulaire à tous les recteurs, en leur demandant d'ouvrir et d'entretenir des classes normales primaires ou écoles normales primaires. Mais c'est surtout la loi Guizot, du 28 juin 1833, qui impose l'obligation à tous les départements d'établir une école normale. Cournot profite de cette énumération pour dénoncer l'insuffisance de la formation des élèves-maîtres, dûe essentiellement au manque de sérieux et de compétence des enseignants-formateurs. Ces derniers, exerçant déjà dans les collèges, se contentent de donner quelques heures supplémentaires dans les écoles normales, avec l'accord tacite des recteurs : "c'était un moyen de faire la chose à moins de frais, tout en améliorant un peu le sort des professeurs de collège ; mais c'était aussi le moyen de dénaturer l'enseignement primaire en y portant des habitudes de collège" (1).

Pourtant, la formation se révèle positive, compte-tenu, notamment, de l'état d'esprit qui anime les candidats. Ceux-ci s'engagent moralement auprès de l'Etat, mais surtout auprès des élèves. Cependant, pour empêcher les abus, les instituteurs étant dispensés de service militaire, une obligation d'engagement de dix ans leur est imposée .

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 185 & 187)

Fortoul a bien tenté de supprimer ces écoles normales en créant des "élèves-stagiaires" dans les établissements primaires, mais le résultat s'est soldé par un échec, et la loi Guizot demeure.

L'origine de l'enseignement primaire se trouve donc là, et les modifications apportées par Fortoul ne seront pas d'ordre pédagogique. La loi de 1833, qui distingue deux étapes dans l'enseignement élémentaire, l'une primaire, l'autre supérieure, implique la création de deux brevets différents ; le premier correspond au brevet élémentaire, le second au brevet supérieur. Les communes se voient attribuer la charge des écoles primaires supérieures, mais sans préjudice pour les écoles élémentaires. Elles doivent également consolider l'acquisition des connaissances, en faisant une composante éducative à part entière, et non un sous-produit de l'enseignement secondaire. Une lutte s'instaure entre collège communal et école primaire supérieure : celle-ci, faisant double emploi avec le 1^o cycle du secondaire, sera supprimée en 1850, alors qu'elle se trouvait déjà condamnée par "le préjugé populaire" depuis son instauration.

Dans ces deux types d'établissements, il s'agit de transmettre des éléments d'instruction morale, religieuse, et de lecture, écriture, calcul, et, en outre, pour les écoles supérieures, la géométrie, le dessin, des rudiments de sciences physiques, d'histoire naturelle et de géographie et d'histoire de France.

Mais la conception des ces écoles supérieures était mauvaise, dès l'origine, puisqu'il "s'agissait, comme on le disait alors, de remplacer des collèges borgnes par de bonnes écoles primaires supérieures.. une lutte s'est établie entre le collège communal et l'école primaire supérieure ; on a senti que l'un des établissements tuerait l'autre, et l'on a demandé l'annexion de l'école supérieure au collège" (1). Mais Cournot approuve l'inégalité scolaire dans la mesure où elle reproduit l'inégalité sociale. Pourtant, la réalisation de lois peut être conçue avec des arrières-pensées politiques : c'est ce qu'il perçoit chez les législateurs de 1850 : "mais leurs tendances réactionnaires, 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" (2)

Cournot développe superficiellement l'histoire des réformes de 1850, alors qu'il reviendra fréquemment sur ce sujet dans sa critique. Il rejette, au terme de son historique de l'enseignement primaire, et comme en annexe, les écoles

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 187)

(2) id. : p: 187 (page 190 Cournot ajoute :
".... comme si l'on pouvait empêcher qu'il y eut une inégalité sensible dans l'importance des écoles et dans l'instruction des maîtres".

de filles et de salles d'asile, pourtant en pleine extension durant tout le XIX^e siècle (1)... Il a cependant le mérite d'en parler et d'aborder le problème de la mixité, interdite en février 1816 pour des raisons morales, mais tolérée sous la Restauration. Pourtant, Guizot envisage de les supprimer en juin 1833, mais doit revenir sur sa décision, sous la pression des événements. On établit un corps d'institutrices primaires laïques, la seconde, les institutrices primaires religieuses (sans brevet, mais grâce à la lettre d'obédience, en guise de caution), la troisième, les institutrices des "pensionnats de demoiselles", placées sous l'autorité du préfet ou de l'évêque.

L'inégalité dans la formation et dans l'exercice de la profession entraîne de nombreux conflits. Il faut attendre mars 1850 et décembre 1853 pour qu'un décret réglemente ce système et l'organisation des écoles normales selon les qualités individuelles et des diplômes (c'est à

(1) Cournot constate que l'instruction primaire des filles et donc la formation des institutrices a été rendu possible "par une jurisprudence un peu élastique"... en juin 1836, ce qu'il semble regretter ? Il apprécie la sagesse de la loi du 15 mars 1850 qui règle enfin les choses et distingue les écoles de filles d'après la nature du brevet et l'étendue des connaissances.

dire la nature du brevet). Cela engendre une nouvelle dichotomie entre établissements religieux ou non, internes ou externes, et motive la création d'un système d'inspection générale, quel que soit le type d'établissement.

Le personnel scolaire féminin se retrouve également dans les salles d'asile, qui apparaissent à la fin de la Restauration. Elles ne seront officialisées qu'en décembre 1837. Cournot ne s'attache qu'à l'aspect administratif et remarque que, en mars 1855, "une déléguée spéciale, agissant sous l'autorité du recteur, a été attachée à chaque circonscription académique, sans préjudice des comités des dames patronnesses pour chaque localité, de déléguées générales et d'un haut comité de grandes dames pour tout l'empire. Il pouvait paraître singulier que l'on fit du service des salles d'asile un service académique, justement lorsque le service des écoles primaires devenait, par la loi de 1854, un service départemental, remis à la direction des préfets" (1); il s'interroge sur le pourquoi d'un rattachement de ces salles à un service académique plutôt que départemental. Il pose ainsi le problème de leur statut juridique : s'agit-il d'une institution relevant du ministère de l'éducation ou d'un autre organisme national ?

(1) A. COURNOT : Des institutions.. (p : 190)

et répond : "les salles d'asile sont des établissements de bienfaisance, très bien placés sous l'autorité des préfets"(1) Mais il élude les véritables interrogations d'ordre pédagogique, concernant la nécessité de ces établissements, la catégorie sociale à laquelle elles sont destinées, leurs fins précises, leur type d'enseignement. Sa position n'apporte aucune information sur l'organisation et le fonctionnement de cette institution. Il souhaite des améliorations mais ne dit pas lesquelles ; en revanche, il note la susceptibilité du personnel féminin "et l'intervention d'un personnel féminin dont on devine bien les susceptibilités, rendrait cette branche d'administration assez chatouilleuse, si l'on ne mettait un peu de côté la lettre qui tue, pour obtenir les améliorations qui sont effectivement désirables"(2)

Il prend donc délibérément position, tant dans la première moitié de son ouvrage concernant l'aspect historique du problème que dans la partie critique, notamment dans le chapitre consacré à "l'objet et au but de l'instruction primaire". Cela confirme ses préoccupations relatives à l'enseignement secondaire et surtout supérieur. Il apparaît moins informé, volontairement ou non, du fonctionnement des établissements primaires et des salles d'asile.

(1) A. COURNOT : Des institutions (p : 190)

(2) ib : Des institutions (p : 190)

Pour lui, l'enseignement, conçu en terme de formation culturelle, se révèle avant tout une affaire d'hommes, alors qu'élever les enfants relève plutôt du monde féminin. Il ne conçoit pas véritablement l'enseignement primaire comme une branche à part entière du système pédagogique, mais plutôt comme le prolongement de l'univers familial et socio-affectif. Au XIX^e siècle, les termes linguistiques utilisés sont révélateurs de la manière dont on perçoit cette éducation : primaire élémentaire, primaire supérieure, etc... D'ailleurs cet enseignement est délaissé aux institutions religieuses ou à des personnels plus ou moins compétents et motivés. Pourtant, Cournot estime qu'un progrès important a été réalisé en matière d'enseignement primaire depuis la seconde moitié du XIX^e siècle car " auparavant, la diffusion de l'instruction primaire était due surtout à un mouvement de charité et de zèle religieux. On visait à former des chrétiens plus instruits des points essentiels de leur religion, et non des hommes plus éclairés sur leurs intérêts temporels, encore moins des citoyens mieux renseignés sur leurs droits et sur leurs devoirs politiques "(1). Qu'en est-il réellement de cet enseignement au XIX^e siècle et quelle se trouve être sa place(et sa fonction) dans le système pédagogique ?

(1) A. COURNOT : Des institutions... p: 18

CHAPITRE II

CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Le rôle de l'Ecole comme institution formatrice ne fait pas l'objet d'une remise en cause. Depuis la Révolution française elle reflète une préoccupation constante, tant au niveau des gouvernements que du peuple. Depuis 1802, les législateurs ont laissé aux municipalités la liberté de choisir les instituteurs alors que les sous-préfets se voyaient confiés la tâche de surveiller et de faire fonctionner ces écoles. Les responsabilités partagées, comment allaient concrètement se développer cet enseignement ?

Dans la partie théorique relative à l'éducation primaire, Cournot reprend certaines thèses esquissées dans l'historique. Mais il opère une sélection dans les thèmes de discussion, ce qui explique qu'on ne retrouve pas, systématiquement, une prise de position concernant tous les thèmes abordés dans l'historique. Il commence sa démonstration par une mise au point concernant l'éducation et l'instruction, et les facultés ou dispositions personnelles : " tous les êtres doués de vie doivent les caractères et les aptitudes qui les distinguent individuellement d'abord à leur constitution native, puis aux influences qu'ils ont reçues des milieux et des agents extérieurs, surtout dans le jeune âge et à l'époque de leur déve-

loppement. C'est ce qu'on énonce en disant qu'ils tiennent leurs qualités en partie de la nature, en partie de l'éducation" (1).

Dans ce passage, à l'avant-garde de la pédagogie génétique, il exprime l'influence de l'environnement et du milieu socio-culturel sur le développement de l'enfant. Plus tard, le problème se retrouve posé, à l'école primaire, sans qu'il soit résolu puisque l'instruction qui y est dispensée, se révèle dogmatique, répétitive, moralisante. Elle ne tient compte ni des facultés individuelles, ni des demandes de l'enfant. Elle impose et oriente, elle développe la mémorisation et l'apprentissage collectif. Au contraire, l'éducation vise non seulement le développement individuel, en vue de l'insertion sociale, mais également le progrès social, "l'homme met ainsi à profit, dans un intérêt qui lui est propre, cette tendance si remarquable de la nature à transmettre par l'hérédité, à transformer en qualités natives même les qualités originellement acquises par le hasard des circonstances extérieures ou par la vertu de l'éducation. Il élève les races ou les espèces comme il élève les individus" (2). Education et instruction sont à la base même de la reproduction sociale.

(1 et 2) A. COURNOT : Des institutions (pages 5 & 6)

A) FINALITE DE L'EDUCATION

Cournot pose le problème des finalités de l'éducation, et de ses contradictions, en distinguant deux types de développement, donc d'action éducative : l'un centré sur l'intégration sociale, l'autre sur l'épanouissement individuel. Le maître et l'élève sont déterminés en fonction des finalités et des méthodes. On peut assigner aux facultés intellectuelles le premier rang ou le second, on peut agir sur la mémoire ou sur la raison, en utilisant des références traditionnelles en relation avec les modèles des anciens, ou au contraire sans imitation. Pour lui, on ne peut parler d'instruction sans relation avec l'éducation intellectuelle.

Mais celle-ci comporte différentes composantes, qui mettent en valeur les matières d'enseignement comme la géométrie, la chimie, la grammaire, alors que d'autres comme l'histoire, la littérature, concerneront les "facultés morales", pour reprendre sa terminologie. Mais l'intégration de ces connaissances intellectuelles s'effectue en relation avec une éducation sociale, comme on la trouve dans le pensionnat ou, plus succinctement, à l'école.

La discipline scolaire constitue l'apprentissage de la vie en collectivité. Cette formation apparaît tout aussi importante et nécessaire.

Il estime que l'instruction constitue la base de la reproduction sociale et son fondement, "nous avons un ministère de l'instruction publique et l'on craindrait de paraître sortir de la République de Platon, si l'on proposait d'instituer un ministère de l'éducation publique"(1). Il s'oppose à la démagogie qu'il trouve dans les ouvrages de Rousseau ou de Fénelon, l'éducation ne constituant qu'une utopie, un type idéal sans aucune finalité sociale, "tout autres sont les conditions du commun des hommes, que le milieu social au sein duquel ils vivent enveloppe et presse de toutes parts, de sorte que de pareils romans, quel que soit le génie de leurs auteurs, et bien qu'ils puissent servir de cadre à une foule de remarques ingénieuses et utiles, n'entament pas les vraies questions d'éducation publique" (2).

Comme Aristote l'avait déjà exprimé dans la Politique, "l'homme est un animal social". Cournot reprend cette affirmation et reconnaît que, dans la mesure où l'homme est destiné à vivre en collectivité, il doit se plier aux règles de vie communautaire. Mais cette exigence constitue la vie même de l'appareil social, lequel se révèle différent selon le type de société. On ne peut aller contre ce système d'institutions. La société évite de développer des composantes qui ne lui permettent pas de progresser.

(1)et(2) Des institutions... (page : 8)

Ainsi, cette notion d'évolution se situe à des niveaux différents selon les degrés de développement socio-culturel. Pour Cournot, la nature manifeste des époques de rénovation, la société également. A l'exception des personnalités extraordinaires, des génies, qui peuvent oeuvrer pour une modification positive du système de vie, un législateur, un gouvernement ne peuvent intervenir directement dans l'évolution de la société. En ce qui concerne l'éducation, le processus semble identique. Les ministres se succèdent, mais l'institution scolaire demeure. Elle possède sa propre inertie. Cournot rappelle que l'erreur des pédagogues du XVIII^e siècle aura été de croire que l'on peut, à court terme, changer la société et la manière de penser et de vivre de la population. Il reviendra à plusieurs reprises sur cette constatation. L'Utopie ne peut se réaliser dans le domaine pratique sans un minimum d'analyse sociologique des attentes et des besoins des populations.

Dans ce même ordre d'idée, il remarque que le danger est très grand pour l'Etat, lorsqu'il abandonne l'éducation non plus à des utopistes, qui proposent des plans de réformes irréalistes, mais à des organismes privés. Il pense en particulier aux congrégations religieuses, notamment aux jésuites. Le gouvernement a une mission à remplir : former des citoyens et les intégrer au système social.

Il doit se méfier de ce qu'il appelle des "faiseurs de projets" et réaliser les lois les meilleures possible et les mieux adaptées aux circonstances. Toute innovation demande une certaine prudence et, en tout cas, ne peut être réalisée que progressivement. Pourtant, si Cournot ne semble pas favorable aux changements en pédagogie, il considère que la tradition et les préjugés constituent autant de freins au développement. Dans quelle dimension se situe-t-il ? " les mœurs, le point d'honneur, la vanité l'ont mainte fois emporté sur les lois les plus sévères, rendues par les gouvernements les plus forts" (1).

L'influence de l'Etat en matière d'éducation s'est toujours révélée très limitée face au conservatisme manifesté et perpétué par les familles et les religieux. Cournot remarque que ces derniers font l'objet d'un double sentiment contradictoire de la part du public : ils sont tantôt encensés, appréciés, demandés, tantôt critiqués et rejetés. Les jésuites ont recueilli les faveurs des familles, en ce qui concerne l'éducation. Mais, lorsqu'ils sont intervenus à des fins politiques, afin d'obtenir un statut politique, ils se sont heurtés à un refus retentissant.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 11)

Pour Cournot, chacun doit demeurer à sa place. La fonction des religieux consiste à prier et à enseigner, non à faire de la politique ou à prendre position. Le public n'accepte pas cette transposition des tâches. Pourtant, dans une époque en mutation technique permanente, que devient le statut de l'Eglise ? "Il s'agit du combat entre l'esprit du siècle (de ce siècle à bon droit si fier de ses progrès, de ses conquêtes, dont les rêves d'avenir n'ont pas de bornes) et l'esprit d'une Eglise qui a reçu dès l'origine la mission de contredire le siècle, de l'humilier, de l'abaisser, de lui montrer son néant et ses misères, de fonder la grandeur morale de l'homme sur le mépris du monde, de ses joies et de ses formes passagères. Malgré cette contradiction fondamentale, l'Eglise aspire encore à exercer sur l'éducation générale une action immédiate"... (1) Cependant, son attitude peut s'expliquer dans la mesure où on lui confie l'éducation des enfants à l'école primaire. Pourquoi, dans ces conditions, ne chercherait-elle pas à l'obtenir pour l'enseignement secondaire et supérieur ? N'y a-t-il pas là une contradiction flagrante ?

Cependant, on constate un curieux paradoxe, les familles préfèrent envoyer leurs enfants dans les établissements tenus par des religieux ! Cela peut s'expliquer par le

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 12)

fait que l'on considère que l'éducation de l'enfant à l'école primaire relève davantage de la morale chrétienne, alors qu'elle n'apparaît plus prépondérante lorsqu'il s'agit de l'enseignement secondaire et, à plus forte raison, du supérieur : "moins la société sera dévote, plus s'accréditera l'opinion que les laïques ne peuvent donner à des enfants cette dose de dévotion, que l'on regarde, d'un point de vue mondain, comme le préservatif, où si l'on veut, comme la vertu de leur âge" (1).

Cournot établit une comparaison entre la mentalité féminine et le religieux voué au célibat. Celui-ci finit par acquérir un comportement "maternel" envers les enfants car il se trouve dégagé de toute sexualité, d'où un sentiment de sécurité et de stabilité pour les familles. Le danger provient précisément d'une rupture des liens entre l'enseignement moral religieux et le comportement familial. L'enfant issu d'un milieu chrétien percevra l'école comme le prolongement de son éducation au sein de sa famille. Mais si, dans sa classe, certains enfants appartiennent à un milieu athée, ou critique envers les fondements et les pratiques de la religion

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 13)

Cournot manifeste ici aussi son conservatisme en matière d'éducation. La formation morale ne peut être dispensée par un laïc. Or celle-ci est indispensable à la formation sociale du citoyen.

chrétienne, ils ne comprendront pas le sens de la morale et de l'éducation religieuse collective. Ils seront mal à l'aise, et engendreront involontairement un malaise général dans la classe, semant le doute dans les esprits. Cournot s'élève contre l'inconscience des parents qui utilisent la religion comme une caution de bonne éducation mais qui en rejettent la prépondérance dans le système scolaire. Il reconnaît que la religion concerne plus particulièrement les femmes et les enfants et que l'affaiblissement du christianisme apparaît directement lié au désintérêt des hommes et, surtout, des instituteurs (1). Il constate également que la religion, vivant sur une reproduction stricte du dogme, est incompatible avec le progrès, l'innovation et le changement. Le clergé refuse toute alliance avec l'ordre nouveau au contraire, il tente de convertir certains partis à sa cause. Si les établissements scolaires connaissent une telle prospérité, c'est précisément, affirme Cournot, parce que des

(1) Le recrutement des instituteurs au XIX^e siècle se révèle particulièrement aléatoire, il n'existe pas véritablement de formation initiale préparatoire. C'est Guizot qui tentera d'en établir les bases : "les maîtres d'école, avant d'enseigner, ont exercé les professions les plus diverses : notaire, hermite pieux, perruquier, praticien (homme d'affaire), ci-devant charron, sacristain, chantre, boucher, laboureur, sergent civil, parfois anciens soldats du roi).. beaucoup d'enfants s'éveillent-ils à la vie de l'esprit, dans une atmosphère étrange : les hors-la-loi dont ils reçoivent la leçon les fascinent et les apeurent : ils apparaissent si loin de l'existence paisible menée au foyer domestique ! G.DUVEAU : Les instituteurs. p : 11 & 32
Le corps enseignant est donc tout à fait un corps sacrifié, un corps à qui sont interdites les jouissances de ce monde, un corps assujetti" A.QUERIEN : "Le corps enseignant" p : 169

alliances politiques ont été réalisées. Le clergé seul n'aurait pu obtenir une telle puissance institutionnelle.

De telles interrogations révèlent ses préoccupations concernant l'enseignement primaire. Ce n'est pas tant le contenu qui se trouve analysé que l'environnement, et les méthodes utilisées. Il dénonce, par la même occasion, les manipulations multiples auxquelles on assiste pour "récupérer" l'éducation de l'enfant. L'enseignement ne peut ainsi être séparé d'une problématique religieuse et étatique. Mais, de tous côtés, on sent bien que le point sensible de la pyramide scolaire se situe à l'école primaire. C'est que l'enfant se trouve préparé, orienté, dirigé dans la société en fonction des influences qu'il y aura reçues. Sans que le mot d'inconscient soit perçu directement, on comprend que les composantes fondamentales du comportement social s'acquièrent non seulement par les leçons et les apprentissages, mais surtout par la personnalité de celui qui les transmet. D'où l'intérêt et la surveillance particulière qui s'exerceront sur l'instituteur. Tous les groupes sociaux vont s'intéresser à la question scolaire, alors qu'ils ne s'en préoccupent guère lorsqu'il s'agira de l'enseignement secondaire ou supérieur : "Trois remarques préalables, s'imposent :

- 1) L'école élémentaire, en France au début du XIX^e siècle, est une institution récente, d'où ses formes variables et fluctuantes, son enracinement très inégal selon les régions,

et, après la crise révolutionnaire, la nécessité de la réorganiser.

- 2) Ses fins sont loin d'apparaître de manière claire à tous ; sont-elles surtout religieuses et morales, ou pratiques, c'est-à-dire orientées vers une meilleure connaissance de la foi ou vers la préparation à un métier ?

- 3) Elle marque une intrusion du dehors dans le domaine éducatif jusque-là réservé à l'action des milieux tout proches, famille, communauté villageoise ou paroissiale..., qui opé- raient par contagion, imprégnation lente. L'école élémen- taire qui gagne la masse des enfants en vue de les intégrer à un ensemble élargi, nation ou société française devient, entre forces politiques et sociales, un objet de convoitises et de vitalité" (1)

B) CONTENU PEDAGOGIQUE ET FORMATION SOCIALE :

"On sent bien qu'il y a des écoles populaires, où les fils de laboureurs, d'ouvriers, d'artisans, destinés à être eux-mêmes, pour la plupart, ouvriers, laboureurs, arti- sans, ne pourront rester en moyenne que deux ou trois ans, depuis la sortie de l'école primaire proprement dite, jus- qu'à l'époque de l'apprentissage ; et des écoles, que (fau- te de dénomination meilleure pour une société si mêlée et si changeante) nous appellerons "bourgeoises", où les enfants

(1) M. CRUBELLIER : L'enfance et la jeunesse dans la société française - 1800 - 1950 page 77

de familles plus aisées pourront passer plus de temps à acquérir, dans une certaine mesure, outre les connaissances utiles pour leur future profession, quelques-unes de ces connaissances qui façonnent l'esprit et ornent la vie. Ce sont celles-ci que nous rattacherons à l'instruction secondaire, et qui seront l'objet de notre examen dans d'autres chapitres" (1).

Cournot situe d'emblée l'enseignement primaire comme une simple étape, sans grand intérêt, vers le secondaire (2). Ceux qui n'ont pas, de par leur origine socio-culturelle et professionnelle, la possibilité de poursuivre leurs études devront s'en contenter. L'accès à la connaissance s'effectue, dès le départ, en fonction d'une appartenance de classe. Cependant, c'est une étape indispensable, pour tous, car elle constitue les préliminaires essentiels à tous les travaux intellectuels : lecture, écriture, calcul, à travers la littérature, les techniques et les sciences.

Dans la mesure où l'on a pu parvenir à harmoniser et planifier les quelques matières à enseigner, cela a permis l'unification et la diffusion de l'enseignement. Mais

(1) A. COURNOT : "Des institutions"... (pages 25 & 26

(2) "Nous comptons traiter plus succinctement de l'enseignement primaire que les autres branches de l'enseignement public... "Cournot dans l'introduction de ce chapitre, prévient le lecteur que pour lui, cet enseignement ne présente pas d'intérêt particulier, ce qui dénature la suite.

cependant, Cournot rabaisse aussitôt l'intérêt de cette démocratisation en la négativisant, c'est à dire en affaiblissant son rôle (1) : " si l'on veut que l'instruction primaire s'adresse à toutes les classes de la population, il faut en outre que cette instruction, par la précision de son but, se prête à une sorte de transmission mécanique qui permette à un maître unique, souvent très peu instruit lui-même, de diriger d'une manière utile l'enseignement d'un grand nombre d'élèves confiés à ses soins"(2) Il différencie la finalité de l'éducation par deux verbes : apprendre et comprendre. Le premier fait appel à la mémoire, à la répétition, au "râchage", qui n'ont jamais signifié rétention efficace; le second implique l'intervention de l'intelligence, permettant la compréhension et l'assimilation fonctionnelle.

Seul le premier intervient dans l'enseignement primaire. On ne doit pas, réaffirme Cournot, faire appel au raisonnement à l'école primaire car, d'une part, l'enfant ne semble pas préparé à le faire et, d'autre part, c'est relativiser et atténuer la fonction et la finalité de la leçon.

(1) Pour A. KREMER-MARIETTI : "Le souci du libre développement des esprits semble à Cournot totalement incompatible avec l'utilité pratique des connaissances ; on devine déjà que, sous le couvert de favoriser légitimement un humanisme formaliste, Cournot, en fait, se préoccupe peu des classes qui sont appelées à y échapper et qui, cependant, ne trouvent pas l'éducation qui leur reviendrait de droit... le but général de l'instruction primaire.. se réduit à peu de choses et médiocrement enseignées" in Etudes... (p : 48)

(2) A. COURNOT : Des institutions.. p: 17

On continue à le considérer comme un élément passif du système scolaire, donc sans autonomie ni émancipation. Le choix des matières apparaît très limité puisqu'il se réduit au minimum requis pour ne plus être perçu comme analphabète. La pédagogie se limite à la répétition mécanique de rudiments, ce qui permet de recruter des maîtres sans talent ni connaissances particulières. Le chant, le dessin linéaire peuvent aussi faire partie de l'instruction primaire, mais pas la musique ni les arts, qui relèvent de l'instruction secondaire.

Il ne conçoit pas que l'on puisse utiliser un enseignement pratique, empirique, comme le souhaitaient de nombreux instituteurs, car il s'agit non d'individualiser l'enseignement mais de constituer une micro-société fermée sur elle-même. La fonction d'une telle formation comporte des limites car "tout en reconnaissant les avantages de l'instruction primaire, on ne doit pourtant pas les exagérer, puisqu'elle est tenue de se prêter à une transmission mécanique, il faut bien le reconnaître qu'elle ne développe directement ni l'imagination, ni le sens moral, ni le patriotisme, ni le sens religieux. Elle habitue l'enfant à la discipline, à la règle, à la société de ses égaux ; elle le soustrait, souvent aux dangers de l'oisiveté et du vagabondage, et aux exemples pernicioeux qu'il trouverait dans sa famille" (1).

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 19)

Ainsi l'école primaire se limite à se substituer à la famille et à transmettre les normes sociales aux enfants, mais sans qu'ils en comprennent la nécessité, ou l'intérêt, car les procédés d'acquisition sont mécaniques, dépouillés de tout entendement. Avant la laïcisation, cet enseignement primaire, exclusivement du ressort des religieux, visait à inculquer une pensée chrétienne sous couvert d'humanité.

La formation reçue permettait à l'élève de devenir un support de la religion, et un propagateur, à la fois. Mais, au XIX^e siècle, on assiste à un renversement des situations initiales, puisqu'il se trouve considéré comme un futur citoyen, respectueux de la légalité des institutions et oeuvrant pour l'épanouissement social. Dans un cas comme dans l'autre, on peut remarquer que les potentialités de l'enfant passent au second plan (1).

(1) Cela explique le peu d'intérêt de Cournot, nous l'avons dit, pour l'enseignement primaire. Mais cela est également révélateur de sa gêne à en parler. Dans son ouvrage, on relève deux chapitres à proprement parler, concernant l'instruction primaire, (Ch.1 & 2) ; et trois autres en commun avec le secondaire ou le supérieur (Ch. XII-XIII-XIV) alors qu'il y a huit chapitres consacrés au secondaire (Ch. III-IV-V-VI-VII-VIII-IX-XI) et deux autres en commun avec le primaire (Ch. XII et XIII). De même on remarque le même phénomène dans sa seconde partie concernant l'aspect historique de l'éducation. On est donc bien loin de ce qu'il affirme dans le premier chapitre de son livre pédagogique, lorsqu'il dit que l'éducation a pour fonction de révéler les potentialités de l'enfant, de chaque enfant : "le mot est bien fait : il exprime bien que toutes les qualités acquises existent en germe ou en puissance dans les qualités natives ou innées ; mais ce germe pourrait rester stérile, cette puissance pourrait demeurer inerte, si les influences extérieures, si l'éducation ne venaient développer le germe, stimuler, exciter les forces latentes et en tirer (educere) tout ce qu'elles contiennent virtuellement".page : 5 des Institutions...

L'inégalité, pour Cournot, n'apparaît pas à l'école mais, au contraire, se manifeste lorsqu'il n'existe pas d'école. "Il faut donc accepter, même avec les dangers qu'elles recèlent peut-être dans leurs flancs, les institutions qui ont pour but de généraliser et de faire pénétrer partout l'instruction primaire" (1). Cet enseignement est rendu nécessaire par les structures sociales qui le développent. Cournot ne peut s'opposer à cette opinion collective, mais il met en garde contre d'éventuels dangers, comme la découverte de livres subversifs, ou blasphématoires, le surgissement des passions incontrôlées, le mépris des traditions, l'irrespect de la hiérarchie sociale et scolaire. Il craint que l'on développe, chez le jeune écolier, l'esprit critique et la culture qui engendreraient ainsi la contestation et la transmutation des valeurs établies.

Ce développement des institutions primaires semble relativement récent; Cournot estime alors qu'il serait plus utile d'affermir ce qui existe déjà que de chercher, sans cesse, des innovations. Il révèle en cela son angoisse face aux changements à la modernité, à la démocratisation de l'enseignement. Cette dernière introduirait une détérioration qualitative de la formation. Pourtant, si l'enseignement est destiné plus particulièrement à l'enfant qu'à la reproduction sociale, voire aux deux simultanément, il en va de l'intérêt individuel et collectif de se renouveler et de se perfectionner

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 20)

sans cesse, complémentirement au développement des autres institutions sociales. Il reproche d'ailleurs à l'institution scolaire de s'appropriier une part très importante du budget national, alors que, dans d'autres domaines, les ressources sont réduites ou inexistantes. Mais la progression de la scolarisation entraîne inévitablement une augmentation croissante de l'institution, au niveau économique (construction d'établissements, équipement en moyens pédagogiques...) et administratif (formation d'un personnel qualifié, d'enseignant spécialisé)...

L'avenir de l'enfant dépend, en grande partie, de sa formation scolaire. L'instituteur exerce donc une action éducative et pédagogique de premier ordre. Il devient indispensable de contrôler sa formation, sa qualification et son comportement en classe, parallèlement au contenu du cours. Car, s'il se conforme exactement au programme, sa personnalité, sa manière de faire le cours, d'insister et de mettre en valeur tel ou tel aspect, orientent les élèves vers une réflexion conforme ou contraire à celle que souhaite le ministre. Cournot estime nécessaire de placer dans chaque village, à côté du "ministre de la science humaine", un "ministre de la religion" : l'un surveillant de l'autre, en contrecarrant leur pouvoir réciproque. Le clergé, sentant le danger, a multiplié les congrégations enseignantes, en les recrutant dans les classes défavorisées.

Mais ces auxiliaires constituent un danger car ils ne sont pas réellement religieux et ne possèdent ni autorité morale, ni culture fondamentale, ni qualification. Cependant, force est de constater qu'il n'existe pas de réelles différences entre les établissements religieux et laïcs. en ce qui concerne la formation des maîtres et les résultats obtenus.

Il émet des réserves importantes pour ce qui est de l'éducation des filles, "il est impossible que le législateur civil s'en préoccupe au même degré. Quelles charges n'imposerait-on pas au communes, aux départements, à l'Etat, si tout ce qui est obligatoire pour les garçons, en fait d'instruction primaire, l'était au même degré pour les enfants de l'autre sexe ? L'inspection, la direction, l'action administrative, mises entre les mains des hommes, peuvent-elles s'adapter, sans une foule de condescendances et de fictions, à des établissements féminins ?..." (1)

Alors qu'il conteste le rôle de l'enseignement religieux, il l'admet pour l'enseignement primaire, car il apparaît plus facile de placer, à la campagne ou dans les petites agglomérations, des religieux que de jeunes institutrices laïques. Ce qu'il considère comme une caution morale, d'honorabilité et de protection contre les perversions, que l'on rencontre chez le religieux, existe différemment, voire pas

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 23)

du tout, chez la femme. Mais, lorsque ces mêmes femmes appartiennent à une congrégation religieuse enseignante, elles présentent alors toutes les garanties de confiance !

L'idéal serait de déplacer ce personnel féminin dans les salles d'asile, qui correspondraient mieux à leurs attentes "les dames prennent plaisir surtout à ce genre de patronage qui flatte à la fois leurs instincts de bienfaisance et leurs instincts maternels". (1)

Les salles d'asile servaient essentiellement de garderie d'enfants pendant que les mères travaillaient dans les usines. Ainsi, la femme peut ou doit travailler pour contribuer à l'essor national, mais elle ne possède pas les mêmes droits et avantages que les hommes. Cela se manifeste dès la scolarisation. Ces salles d'asile sont abandonnées au monde des femmes parce qu'elles ne constituent pas réellement des salles d'école; leur fonction n'est donc pas de préparer à l'instruction primaire.

Cournot demeure très lucide sur les réalités scolaires, économiques et politiques. Il a bien saisi le système scolaire comme étant une institution sociale, donc politique, mais il se refuse à rentrer dans cette problématique et à prendre position, "au fond de toutes ces questions, s'agite toujours le grand procès entre la liberté de l'individu ou de la famille et le pouvoir de la société ; entre les

(1) A.A. COURNOT : Des Institutions.... (p : 23)

théories qui restreignent et celles qui accroissent les droits et les charges des pouvoirs sociaux, entre le libéralisme et le socialisme". (1) Il s'élève contre ceux qui utilisent l'éducation à des fins personnelles, alors que seul l'intérêt de la société se trouve engagé. (2) La scolarisation permet l'acquisition d'un bagage minimum pour vivre en société, mais Cournot ne définit pas lequel ? "une autre culture est-elle nécessaire à nos enfants, sera-t-elle meilleure que la culture traditionnelle, nourrie d'expérience et d'une représentation du monde dont on s'accommodait depuis si longtemps... la résistance à la scolarisation, c'était, dans un certain nombre de régions, la défense d'une culture". (3)

C'est ainsi le problème de la finalité de l'enseignement qui se trouve soulevé, mais auquel il n'apporte pas de réponse. Finalement, il ne réagit pas mieux que les utopistes du XVIII^e siècle, puisqu'il ne se réfère pas à des études sur les populations françaises et leurs besoins au XIX^e siècle mais, au contraire, pense dans l'abstrait la nécessité théorique de l'éducation.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 24)

(2) Il ne s'agit pas, pour Cournot, de conférer à l'enfant une responsabilité, ni un intérêt particulier, il reste un élément passif et soumis du système scolaire. L'enfant demeure au service de la société.

(3) M. CRUBELLIER : L'enfance et la jeunesse dans la société française p : 88

Peut-être reflète-t-il l'état d'esprit de la classe dirigeante, de Guizot à Cousin "Partout où l'enseignement primaire a prospéré, une pensée religieuse s'est unie, dans ceux qui le répètent, au goût des lumières et de l'instruction... 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 tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer... La paix et la concorde qu'il maintiendra dans son école, doivent s'il est possible, préparer le calme et l'union des générations à venir". (1)

Idéaliser l'enseignement, transmettre les grandes valeurs sociales et morales, voilà ce que Cournot propose en ce qui concerne le primaire. Il ne s'oppose pas à l'enseignement obligatoire tel qu'il a été décrété par les législateurs de 1793, ni à la gratuité, qui permettent au moins aux électeurs de savoir lire le programme des candidats et de choisir, mais il se demande sur quels critères établir la durée des études annuelles. Comment passer sous silence l'absentéisme des enfants paysans durant les travaux agricoles, les vendanges, les semailles ? Au contraire, ne critique-t-on pas ces mêmes paysans lorsqu'ils abandonnent leur vie rurale pour une hypothétique vie urbaine meilleure ? On ne peut dire que l'assiduité scolaire permet la réussite des études et qu'elle reflète la motivation des élèves .

(1) GUIZOT : Lettre aux instituteurs du 18 juillet 1833

Afin de favoriser une démocratisation de l'éducation, la gratuité a été instaurée pour les nécessiteux. Cournot s'étonne de voir cette question systématiquement soulevée durant les débats politiques, car ceux qui ne peuvent payer les études de leurs enfants se trouvent déjà exonérés. Certaines communes riches, il est vrai, offrent plus facilement l'instruction aux écoliers. Que dire des communes déshéritées, qui ne peuvent subvenir aux nécessités scolaires ? Il préconise alors que l'Etat prenne en charge la scolarité de ces enfants. Mais cette aide ne doit être consacrée qu'à l'enseignement primaire et non pas au degré primaire supérieur car ni les fils de bourgeois, ni les pauvres ne la fréquenteraient.

Il conçoit donc une certaine forme de centralisation, en maintenant, ce qui paraît réaliste, l'enseignement primaire élémentaire dans les petites agglomérations, mais en préconisant une éducation plus intense dans les villes. C'est reposer, en d'autres termes, le problème de l'opposition "ville-campagne", "monde rural-monde urbain". Il ne s'agit donc pas, théoriquement, de procurer un enseignement de mauvaise qualité aux enfants pauvres, en réservant les meilleurs enseignants et les moyens pédagogiques modernes aux enfants favorisés. C'est pourtant, concrètement, ce qui va se passer durant ce XIX^e siècle. Cette division scolaire deviendra garante de l'inégalité sociale. "En ce qui concerne plus spécialement le régime des écoles, la durée des études, la

distinction des divers ordres, branches ou matières d'enseignement, nous aurons sans cesse occasion de remarquer comment la constitution intérieure de la société, ses conditions économiques, sa structure par couche ou par classe, influent sur les institutions scolaires et y déterminent, par les changements qu'elles éprouvent, des changements correspondants"(1).

On reconnaît donc implicitement que l'éducation ne peut être partout identique, ni s'adresser à tous de la même façon. Mais Cournot en reporte la responsabilité sur le fonctionnement social interne, et non pas sur le pédagogue, le politicien, le législateur. C'est, ainsi, justifier cette opposition entre deux mondes : "il y a en France deux peuples, non par différence de fortunes, mais ce qui est pis, par différence d'éducation et d'esprit... Deux peuples s'opposent ou, plus souvent s'ignorent, deux manières de se situer dans le monde naturel et social, deux manières de vivre... L'homme du peuple serait plutôt possédé par sa culture, essentiellement collective, tandis que celle de l'élite cherche toujours à se personnaliser" (2).

Ce jugement de M. Crubellier explicite ce que Cournot pensait tout bas. On conçoit l'éducation en dehors des réalités socio-culturelles et économiques, tout en se préoccupant de sa

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 10)

(2) M. CRUBELLIER : Histoire culturelle de la France (p : 50)

finalité .Cournot réfléchit comme un intellectuel universitaire. Il se situe loin des réalités concrètes. C'est pour cela qu'il perçoit mal ou trop sommairement la façon dont l'instruction publique se trouve dispensée à l'école primaire. Pourtant, le développement de l'urbanisation va drainer sans cesse les habitants des campagnes vers la ville. Le monde industriel a besoin de manoeuvres, mais aussi de jeunes formés, préparés à l'avenir économique du pays. Où pourrait-on mieux le faire que dans les écoles, et d'abord dans le primaire ?

C) LE PROBLEME DES MANUELS SCOLAIRES

Si Cournot ne répond pas à ces interrogations, il apparaît pourtant soucieux des détails et prolonge ses considérations générales en abordant quelques points particuliers. On les retrouve d'ailleurs également soulevé à propos de l'enseignement secondaire, concernant, notamment, les manuels scolaires, qui constituent un instrument d'information et de réflexion considérables. D'où la nécessité d'organiser un comité de "lecture-censure", afin d'orienter positivement les motivations de l'élève et celles du professeur . Il rappelle que, au nom de la liberté de l'éducation, bien des abus sont commis. Les livres sont utilisés et choisis différemment par les instituteurs, selon les départements. Pourtant, il faut constater précisément qu'il y ait offense à la morale publique, à la constitution nationale, aux institutions et aux lois

pour qu'un livre soit saisi. Mais tout dépend de la manière dont l'ouvrage se trouve employé. Aussi Cournot préconise-t-il l'utilisation de manuels identiques pour toutes les écoles, laïques ou privées : "les avantages de l'uniformité dans l'organisation des établissements d'instruction publique, devrait aussi, à ce qu'il semble, rechercher l'uniformité dans les livres qui servent d'instruments à l'instruction publiques"...(1)

Il donne l'exemple des congrégations religieuses comme les jésuites ou les frères des écoles chrétiennes, qui possèdent depuis longtemps leurs propres manuels sans que personne s'élève contre une telle pratique. Il dénonce déjà la concurrence entre les maisons d'édition, lesquelles publient en fonction des critères économiques et de rentabilité, et non en relation avec la qualité des manuscrits. On comprend

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 94) Cette question des livres se révèle particulièrement importante puisqu'elle pose le problème de la centralisation de l'enseignement national. Il s'agit également de contrôler le contenu pédagogique des leçons dispensées par les enseignants. Or l'uniformisation des livres permettrait déjà d'en établir les bases. Deux aspects peuvent être envisager. L'un, au niveau positif, consisterait à fournir aux maîtres, généralement très démunis et possédant une très faible culture, un instrument de travail et une méthode. Le second aspect, au contraire, vise à donner au gouvernement, et au ministre de l'instruction publique, en particulier, un moyen de juger la soumission et la vulnérabilité de l'instituteur. C'est un pas important dans la constitution d'autorités détachées à l'enseignement primaire : les inspecteurs, les maires, les curés, pourront agir par rapport à la conformité à la norme, c'est à dire : le livre, le manuel.

pourquoi Cournot s'en prend aux ouvrages qui connaissent un grand tirage et qui, pourtant, se révèlent médiocres. Cela entraîne la propagation d'une culture de masse néfaste dans ses conséquences.

Cette littérature pour adultes ou pour la jeunesse "s'avère étrangère à la réalité juvénile, si ce n'est sous la plume de quelques novateurs, peu écoutés, encore moins suivis... a la littérature pédagogique stricto sensu, on peut rattacher une littérature qui, sans avoir été destinée à l'enfance, lui a été de plus en plus abandonnée, livrets de colportage.. civilités puériles, "feuilles de saints" contes et fables... littérature religieuse, catéchistique aussi : catéchisme en tête, bien sur, livrets de piété et d'édification à l'usage de l'enfance, et mêlés à celà, à la doctrine orthodoxe et à une morale chrétienne en train de se laïciser, maints vestiges de croyances populaires tenances"..(1)

Cournot s'étonne de ce que des livres importants soient peu connus, ce qui ne signifie pas que "tout livre qui ne se vend pas est excellent.. ni qu'il suffit d'éditer un livre médiocre pour qu'il se vende bien" (2). En ce qui concerne plus particulièrement le monde de l'école, il préconise le choix, par une autorité scolaire, d'un seul livre par

(1) M. CRUBELLIER : L'enfance et la jeunesse ... (p : 17)

(2) A. COURNOT : Des institutions : (p : 95) Cournot pense-t-il au faible tirage de ses ouvrages dont il a investi pourtant beaucoup de lui-même ? c'est probable.

discipline (français, histoire, grammaire...) ce qui excluerait les manipulations des éditeurs et l'utilisation d'ouvrages de références, médiocres. Mais en tout état de cause "l'impossibilité de prescrire des livres de classe étant reconnue, il reste à l'administration scolaire la faculté d'intervenir pour adopter, recommander, approuver, autoriser ou permettre l'usage de tels livres dans les écoles publiques" (1).

Il envisage les extrapolations qui peuvent être élaborées à partir d'un critère de sélection quel qu'il soit : comment affirmer avec certitude que tel livre se révèle meilleur qu'un autre, qu'un auteur se trouve à un niveau supérieur, qu'une maison d'édition est plus à même de publier et de diffuser qu'une autre ! Si l'on choisit un ouvrage dans un comité de lecture, les discussions interminables déboucheront sur la mise en valeur de tel ou tel passage, ou de chapitre, Cournot préconise la sélection par un "juge unique" et non pas, comme cela est le cas, par le Conseil Impérial depuis 1850.

La nécessité d'utiliser un support pédagogique complémentaire de la leçon du maître se fait sentir durant tout ce XIX^e siècle, "mais la culture de l'élite est différente de la culture de masse "la culture de l'élite est langagière et rationnelle, la culture de la masse est gestuelle et irrationnelle... La culture populaire a sa cohérence propre, elle tolère aussi pas mal d'adjonctions hété-

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 96)

roclites, reliques ou fossiles d'une culture antérieure, emprunts à la culture de l'élève"...(1)

Cela s'explique d'une part parce que la presse se développe considérablement et que les prix des ouvrages baissent sensiblement, d'autre part parce que la soif d'information devient une composante de l'intégration sociale. Cournot a bien compris l'importance de moyens complémentaires et de l'utilisation de la presse à des fins éducatives, mais il ne peut que déplorer les aspects négatifs qui surgissent inévitablement dans un système capitaliste : concurrence, manipulation, monopole d'un éditeur...

D) NOTION DE MODELES ET AUTORITE PEDAGOGIQUE :

Il avertit, dans ses ouvrages philosophiques, qu'il ne raconte pas l'histoire, mais qu'il la raisonne "son attention ne se porte pas principalement sur les événements politiques (Traité, 359) mais sur le "droit civil et l'administration des intérêts communs", c'est à dire le "régime", selon un terme qu'il emprunte au vocabulaire de son époque. En définitive il ne veut pas une histoire événementielle, où les événements politiques et militaires tiendraient une place prépondérante, mais une histoire structurale, qui se présenterait comme celle des progrès de l'esprit humain ; dans cette entreprise, il déclare ne pas

(1) M. CRUBELLIER : Histoire culturelle de la France (p : 50 & 51)

manquer d'exemples "(1). C'est pour cette raison que la place consacrée à tel ou tel évènement plutôt qu'à d'autres apparaît primordiale pour découvrir les étapes de sa pensée pédagogique(2)

L'enseignement correspond, selon lui, à un système administratif où les lois, les textes, les programmes jouent un rôle essentiel. De même l'évaluation et la sélection interviennent-elles pour répartir la population scolaire . Enfin, la formation des maîtres et l'encadrement du personnel constituent des garde-fous permettant une reproduction de l'institution éducative. Quant aux enfants, il n'en parle pratiquement pas. La relation maître-élève demeure unilatérale, et se caractérise par une absence de dialogue, d'échange communicatif, de relation humaine, de pensée dialectique. Les leçons s'assimilent sans motivations, sans échange véritable, sans support affectif et psychologique. Le contenu des programmes, méticuleusement analysé en ce qui concerne le secondaire et le supérieur, ne l'est plus lorsqu'il s'agit de l'en-

(1) R. PREVOST : "Cournot, historien de la civilisation" in Etudes. p: 32

(2) "En matière d'éducation publique comme en religion et en politique, il s'agit le plus souvent d'expliquer par l'histoire comment les choses se sont arrangées, plutôt que de démontrer comment elles devraient être arrangées, pour la pleine satisfaction de la théorie.."A. COURNOT : Des institutions... p: 307

seignement primaire. Nous avons remarqué que, pour lui, cette école concerne davantage l'intégration ou le conditionnement de la préparation à la vie active, ou l'épanouissement individuel. Cela explique la nécessité de maintenir des modèles hérités du passé, en se préservant au maximum d'une actualisation qui pourrait engendrer un esprit critique. M. Snyders a particulièrement bien exprimé cette attitude sécurisante et conformiste : "en fait, les modèles se séparent du monde, refusent la sympathie avec le monde-le monde quotidien où vit l'enfant, qui lui pose problème, dont il attend joies et découvertes. Mais l'enfant ne vit pas sur le type du refus, ne se nourrit pas de refus ni d'abstention"... (1)

En fait, M.Snyders rejoint les préoccupations de Cournot, lorsqu'il dit que l'on ne peut se passer de modèles. Ceux-ci permettent, contrairement à l'opinion établie, de développer chez l'enfant, une certaine forme d'originalité. Ils sont la condition, pour l'enfant, de sa connaissance et de son épanouissement ; progressivement, il parviendra à une conception personnelle. Mais il ne faut pas non plus que l'enseignement ne soit qu'une analyse de modèles, qu'une succession d'exercices répétés.

(1) G. SNYDERS : Pédagogie progressiste.(p : 50) Ce problème est abordé notamment dans le premier chapitre : modèles de vie ou modèles opposés à la vie - la conformité aux modèles anciens constitue une garantie de stabilité et de sécurité sociale.

On découvre derrière les problèmes d'ordre pédagogique une institution, un appareil administratif et politique, que Cournot situe parallèlement à l'éducation. De même en ce qui concerne le recrutement des maîtres. Un ensemble de normes, parfois extra-scolaire, intervient dans le monde de l'éducation.

Conformément aux objectifs définis par Cournot, l'histoire de l'éducation se trouve détaillée, quelquefois à l'extrême, et l'on découvre un certain nombre de thèmes qui ont des relations plus ou moins directes avec le sujet. C'est le cas de l'administration de l'instruction publique et de la constitution de l'autorité pédagogique. Elles ne doivent pas accaparer le système scolaire, ni faire passer au second plan la finalité de cette institution. Il ne s'agit cependant pas de nier leur importance. Mais, si l'administration a tendance à se centraliser, surtout depuis le premier Empire, le gouvernement, lui, doit se propager sous forme de délégation et ne pas intervenir unilatéralement.

Cournot pense qu'il faut sauvegarder une certaine indépendance dans le fonctionnement de cette institution. Mais qui, dans cette gigantesque machine, devient le plus à même de prendre des décisions pédagogiques ? L'autorité supérieure, qui supervise mais ne possède ni l'expérience du terrain, ni la connaissance des problèmes particuliers concernant chaque établissement ou l'autorité subalterne, qui se

trouve plus en contact avec les réalités mais manque, au contraire, de vision d'ensemble ? Il admet qu'il s'agit là d'un problème politique, qui provient de l'enchaînement des faits et des idées car l'institution scolaire constitue avant tout une branche de l'administration publique qui, comme toute autre composante, comporte un ministre, agissant à la fois comme politicien et comme administrateur. Mais le problème demeure, lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, parfois arbitraires, ne relevant ni de l'administration, ni du ministère. La polysynodie, consistant à remplacer un individu par un conseil, n'est pas satisfaisante.

Aussi Cournot préfère-t-il la solution inverse. Encore faut-il qu'il existe un corps, une corporation, représentés par un chef ou un leader. Comme cela n'est pas le cas dans l'éducation publique, il opte plutôt pour un système de commission, chaque personne manifestant ses compétences en relation avec ses attributions. L'instauration d'une personnalité scientifique ou universitaire à la tête d'une administration ne donne pas, inévitablement, un résultat positif pour le bon fonctionnement du système.

La mise en place d'un ministère de l'instruction publique apparaît comme le plus fonctionnel, dans l'état actuel des choses, car il se situe à la fois sur un terrain politique et philosophique.

Cournot réaffirme cependant la complémentarité, mais aussi la distinction, du ministère de l'instruction publique et de l'administration scolaire. Tous les membres du personnel pédagogique, tels les inspecteurs, recteurs, doyens, directeurs d'établissements, devront être sélectionnés par le ministre, ce qui ne sera pas le cas pour les enseignants qui relèvent de l'autorité scolaire subalterne.

Il apparaît intéressant de remarquer que Cournot se situait précisément à la fois comme administrateur, par ses fonctions de recteur, et comme professeur à la faculté. Il semble particulièrement bien placé pour donner son avis sur les défauts et les qualités de ces deux composantes de l'institution scolaire.

L'intervention des ministres dans les affaires pédagogiques avait de quoi irriter les professeurs. Il pense, notamment, au comportement contestable de certains ministres du XIX^e siècle, qui s'ingèrent politiquement dans le système éducatif : P. Gerbod a bien mis en évidence ce caractère dans son livre sur la condition universitaire (1) : "Freslon, dès le 23 octobre 1848, recommande aux recteurs de veiller à l'envoi régulier des rapports hebdomadaires ; le 27 octobre, il interdit aux fonctionnaires de participer à des banquets politiques. Son successeur, M. De Falloux, le

(1) P. GERBOD : La condition universitaire en France au XIX^e Siècle

20 juin 1849, rappelle aux recteurs qu'ils doivent "veiller à ce que les discours de distribution des prix, revêtus de leur visa, ne renferment aucune allusion qui soit propre à exciter les passions politiques". Esquirou de Parieu, le 16 janvier 1850, attire la vigilance de ces administrateurs sur le comportement politique des professeurs... Le monde universitaire est d'autant plus sensible à ces mesures vexatoires que les sanctions s'abattent sur les maîtres plus ou moins compromis du point de vue politique et religieux... Le système Fortoul est en place. Les "corps intermédiaires (conseil de l'Instruction Publique et bureaux de l'Administration Centrale) ont perdu leur droit de patronage sur le personnel. Le ministre aidé de quelques hommes sûrs règle souverainement le destin de ce dernier... Aucune liberté, aucune initiative d'ordre pédagogique n'est laissée au corps enseignant. Ne faut-il pas "combattre avec opiniâtreté les derniers restes de routine et de la grossière ignorance d'un régime dont les inconvénients devenaient intolérables"(1)?

(1) P. GERBOD : La condition universitaire en France
pages : 226 - 309 - 317

E) LE RECRUTEMENT DES MAITRES

Le carcan administratif scolaire et politique défini, le recrutement des maîtres apparaît révélateur de l'ambiguïté de la fonction enseignante. Cournot insiste avec raison sur cette composante fondamentale du système scolaire car, avec elle, c'est toute l'institution qui se trouve impliquée. Il revient sur ce sujet, tant dans la partie historique que critique de son ouvrage.

Peut-être se manifeste ici l'influence de l'économiste et du statisticien, raisonnant en terme de logique sociale. On regrette qu'il n'ait pas abordé franchement le problème de la sélection en terme statistique comme le fera quelques années plus tard un autre pédagogue, A.Binet(1)

Non seulement la notion même d'examen se trouve examinée mais, complémentaiement, le contenu des programmes. La théorie et la pratique doivent s'unir efficacement. L'instituteur doit posséder une culture supérieure à celle qu'il enseigne en classe, mais inférieure à celle des professeurs du secondaire ! Quelles sont alors, pour Cournot, les limites de la formation socio-professionnelle ? Il reste très méfiant envers les instituteurs et, sans aller jusqu'à les traiter, comme Thiers, de "socialistes et communistes, véritables anti-curés dans les communes", cherche à

(1) A. BINET : Les idées modernes sur les enfants

canaliser et à limiter leurs connaissances : "il faut relever leur dignité personnelle sans les enfler de leur demi-savoir" (1). Non seulement ils font l'objet d'une étroite surveillance de la part des religieux, mais encore ils deviennent leurs auxiliaires(2). Ils doivent connaître l'histoire de France, et quelques notions de musique pour servir la messe, outre les rudiments nécessaires pour enseigner à l'école primaire. Cournot établit une hiérarchie des différents niveaux du système scolaire, dans un esprit d'efficacité et de rentabilité. Cela explique ses réticences à l'introduction d'éléments nouveaux, comme l'agriculture dans les écoles de formation.

L'instituteur est un nomade, que l'on doit déplacer lorsqu'il prend trop d'importance. Bien qu'il n'apparaisse pas totalement opposé à cette décision, Cournot se de-

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 118)

(2) Comment faire pour maintenir la conjonction efficace des trois éléments que l'on rencontre obligatoirement dans chaque commune : le maire, le curé, l'instituteur ? L'instituteur doit-il relever du préfet, de l'évêque, d'un comité ? Le préfet semble le mieux placé car il sert de lien entre la société, l'instituteur et le clergé. Mais n'y a-t-il pas alors augmentation des prérogatives du préfet, ce qui entraîne un danger pour l'équilibre du système et dans l'utilisation à des fins politiques de l'instituteur ? Ce danger est permanent car non seulement il existe une politique nationale mais également une politique de "clocher" pour reprendre l'expression de Cournot. Il se refuse à prendre position : "voilà pourquoi, malgré notre désir d'arriver à des conclusions nettes, nous ne prenons sur nous de préférer ni un système, ni l'autre. Tout dépend de la situation générale du pays, des conditions générales du gouvernement".... Des Institutions... (p : 134)

mande si cela est bénéfique pour l'enseignement car "l'étendue d'un département offre toutes les ressources désirables pour l'avancement régulier des instituteurs et pour les mutations qu'exigent les convenances du service, sans qu'il soit besoin de transposer les instituteurs d'un département dans un autre. L'Ecole Normale, la commission qui délivre les brevets sont affectés au département ; le concours pour les récompenses honorifiques ou pécuniaires a lieu entre les instituteurs du département, les notes de l'inspection des écoles, les enquêtes extraordinaires aboutissent nécessairement au chef-lieu du département "(1).

L'inamovibilité devient donc dangereuse pour un instituteur, alors que Cournot la conçoit très bien pour un magistrat ou un juge de paix : " il faut donc que l'instituteur puisse être déplacé, et même révoqué par mesure administrative". Il limite la personnalité de l'instituteur en l'assimilant plus à un enfant qu'à un adulte, voire à un automate sans âme ni pensée, une sorte de machine à socialiser et à reproduire (2).

(1) A.COURNOT : Des institutions...p: 131

(2) ib. : p: 132.

Confirmant cette assimilation de l'instituteur à l'enfant, on relève la phrase suivante : "cela suppose que l'on n'est pas en face d'une inamovibilité dont l'instituteur serait trop tenté de se targuer, pour échapper à une correction paternelle" in Des institutions... p: 132

La limitation des possibilités de l'instituteur lui permet d'agir uniquement en fonction des directives de ses supérieurs hiérarchiques, sans aucune prise de responsabilités qui pourrait engendrer un mauvais développement psychologique de l'élève. Cournot se méfie, à la fois, de la théorie pédagogique nouvelle, qui peut créer un sentiment de coopération débouchant sur une pensée critique, et de la pratique, qui met l'enfant en contact avec une réalité extérieure qu'il ne doit pas connaître à ce stade de développement. Il dénonce également les dangers d'une formation spécialisée trop précoce, par rapport à des objectifs modestes, compte-tenu du temps limité, des moyens et des possibilités dont disposent l'instituteur et les élèves.

Il reste très conscient des problèmes inhérents aux véritables objectifs pédagogiques et à la formation méthodologique de base, au service non pas du devoir mais du savoir (1). Il préconise, fort justement, la nécessité, pour les centres de formation des instituteurs, de posséder, au moins, une classe d'école primaire, afin de leur permettre de s'exercer et de se perfectionner. Ce qui demeure essentiel pour lui, c'est la conformité au système éducatif et sa reproduction intégrale, sans innovation pouvant ébranler la pyramide sociale.

(1) C'est ce qui a été mis en évidence dans les travaux de M. FOUCAULT dans Surveiller et punir (3ème partie) et dans deux ouvrages essentiels de BOURDIEU & PASSERON : les héritiers & la reproduction, notamment.

Chacun doit demeurer à sa place, pour l'équilibre de l'édifice scolaire, lui-même en relation avec les autres composantes du système social. Il préconise ainsi une amélioration des conditions d'apprentissage, mais non une augmentation du pouvoir de l'instituteur. Son historique de l'éducation correspond à une confirmation de sa pensée plus qu'à un assemblage objectif des faits réels, concrets. La synthèse qu'il établit prend ainsi la fonction d'une sélection. Il s'appuie, le plus fréquemment, sur les événements concrets, et des situations vécues (1). Or, on sait qu'il existe une différence entre les textes et leurs applications. Il semble donc nécessaire de compléter, sommairement, l'historique qu'il a élaboré, pour mieux en cerner les lacunes, conscientes ou non.

1) On remarque chez Cournot l'importance de la référence aux textes, aux décrets, aux lois, mais l'absence de généralisation ou d'extrapolation lui permet d'envisager les conséquences à moyen ou à long terme. Seules, certaines exceptions révèlent, pourtant, qu'il pouvait apparaître remarquablement clairvoyant : c'est le cas pour l'avenir du baccalauréat.

CHAPITRE III

HISTORIQUE GENERAL ET CRITIQUES

Si l'on se réfère aux études contemporaines portant sur l'enseignement en France au XIX^e siècle, la vision globale que l'on possède aujourd'hui met en lumière certaines orientations et coordinations que ne pouvait guère remarquer les observateurs de l'époque. Tout au plus certaines réformes furent préconisées, certains projets évoqués mais non appliqués (1). Jusqu'à la Constitution du I^{er} Empire, Cournot remarque la faiblesse des réalisations concrètes ; d'où ses critiques envers un mouvement révolutionnaire qui n'a rien apporté de nouveau en matière d'éducation.

C'est essentiellement au niveau idéologique que 1789 va se démarquer du traditionalisme social, culturel et éducationnel qui se perpétue depuis l'Antiquité. Cournot ne retient pas la demande de démocratisation de l'enseignement, qu'il perçoit plutôt comme une utopie, ou comme une manœuvre de politiciens. Pour assister à des changements, il faudra transformer et préparer l'opinion publique, modifier progressivement les programmes scolaires ou en créer de nouveaux. L'introduction de disciplines nouvelles, histoire, langues vivantes, pour s'en tenir à ces deux exemples, ne s'effectuera

(1) C'est le cas des propositions concernant l'éducation, établies notamment par Condorcet en avril 1792, qui influenceront, quelques dizaines d'années après, les législateurs de la III^e République. Ce plan contenait en germe les bases de la démocratisation de l'enseignement, sa laïcité et ses finalités pédagogiques : épanouir les facultés individuelles des enfants ou adultes et permettre le perfectionnement de l'espèce humaine.

pas sans contestation. On ne compte pas moins de vingt-cinq projets de réformes de l'éducation soumis à l'assemblée de 1791 à 1799.

Historiquement, on assiste à une baisse du rendement scolaire lors de la Constituante et de la Législative. Pourtant, un plan d'éducation générale sera instauré en décembre 1793, et posera comme une nécessité prioritaire la restructuration de l'appareil scolaire et la modernisation des anciennes bases. Il s'agira alors d'établir une éducation pour tous, soustraite à l'emprise du clergé et perçue dans une optique de rentabilité, c'est à dire débouchant sur une qualification professionnelle. Cournot insiste fort justement sur l'intérêt des mesures adoptées, telles que l'obligation scolaire, la gratuité pour les économiquement faibles, la rémunération des instituteurs en fonction du nombre d'élèves, la concurrence entre les établissements laïcs et privés.

Mais la chute de Robespierre entraîne la disparition de son oeuvre et de ses projets. De nouvelles réformes, préconisées par Lakanal, puis Daunou, apparaissent. Mais, si l'on se préoccupe beaucoup de l'éducation, les principaux intéressés, les élèves, désertent les salles de classe. L'enseignement privé revient en force et développe notamment les cours d'instruction religieuse, qui servent de support à une propagande chrétienne pour les élèves.

A) IDEOLOGIE REVOLUTIONNAIRE ET REFORMES SCOLAIRES :

De 1789 au Concordat, la création d'un certain nombre d'établissements impulse une énergie nouvelle dans le système scolaire, même si elle apparaît, au premier abord, éloignée de l'enseignement primaire (1). L'institution scolaire formant un ensemble, les améliorations, les créations, retentissent sur l'ensemble de la pyramide scolaire, entraînant une conjoncture favorable à une révolution pédagogique à tous les niveaux. L'éducation, perçue comme une nécessité professionnelle, complétée par une culture générale, engendre la nécessité d'une formation permanente pour tous, sur une longue durée. Cela impliquait une actualisation constante des ouvrages de référence. De même le problème du recyclage des enseignants se posait-il. Cournot n'aborde que très rapidement ces divers aspects, bien qu'il soit conscient de leur utilité. Il ne peut cautionner totalement une transformation idéologique des mentalités envers l'école, puisqu'il n'a jamais dissimulé sa préférence pour les études classiques. L'Ecole n'a pas pour fonction d'épanouir mais de former l'enfant, de le préparer à une vie collective fondée sur des valeurs traditionnelles, morales et civiques.

(1) Car il s'agit avant tout d'établissements d'enseignement supérieur et d'institut comme le Muséum d'histoire naturelle, l'Ecole de Mars, le Conservatoire des Arts et Métiers, l'Ecole Polytechnique, les Langues Orientales, l'Institut des Sciences Morales et Politiques, les Ecoles de Santé, les Ecoles Normales.

Les autorités religieuses n'acceptent pas de conférer à l'enfant une certaine liberté d'action et de pensée, car seul compte le respect, voire la soumission, envers l'autorité. Le but, c'est de parvenir à l'affirmation de soi, au respect des institutions, au sens du devoir, à la docilité sociale. Le problème se pose de la même façon en ce qui concerne les instituteurs et le corps enseignant en général. Ils servent de modèles à la jeunesse et contribuent au développement national, au niveau culturel et technique.

Les difficultés d'application des réformes, l'impact encore considérable des traditions, fortement sacralisées, l'influence du clergé dans les structures sociales et scolaires, la réticence des familles à envoyer leurs enfants dans une école qui n'exprime pas encore son utilité sociale, le salaire dérisoire des instituteurs, leur statut encore mal défini ne suffisent pourtant pas à freiner le progrès et la propagation de l'éducation en France.

Le rapport Condorcet sur l'organisation générale de l'Instruction publique a jeté les bases de l'éducation. Il affirme notamment : "Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et d'accomplir leurs devoirs. Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre

capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature et par là, établir entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi" (1). Cournot accepte la notion d'égalité sociale et de progrès continu : Si "la continuité est un devoir des sociétés : aussi l'éducation dépend-elle des sociétés" (2).

Furet et Ozouf précisent : "il y a donc dans la Révolution française, une idéologie de l'école et une histoire de l'école qui sont deux phénomènes tout à fait différents. Faute de faire cette distinction, on s'expose à déduire l'histoire de l'école sous la Révolution des idées de la Révolution sur l'école... En réalité, la Révolution française, est inséparable d'une mythologie de l'école. Elle se pense elle-même comme la victoire du citoyen sur l'abaissement du sujet, après des siècles d'oppression du "régime sacerdotal". Cette chaîne de conséquences, qui simplifie à l'extrême, substitue l'école à la société comme dépositaire de l'avenir de l'homme" (3).

(1) Rapport CONDORCET présenté à l'Assemblée Nationale les 20 et 21 avril 1792.

(2) Note de l'Editeur dans Cournot : Des Institutions... (p : 356)

(3) F. FURET & J. OZOUF : Lire et Ecrire (p : 113)

Cournot ne nie pas le caractère idéologique de la Révolution et son corollaire, le changement et les applications concrètes. Mais il ne relève pas cette amorce d'évolution dans les mentalités. Car il s'agit moins d'une transformation totale que d'une prise de conscience qui s'élabore sur les bases de l'ancienne École. La Révolution conçoit l'idée que l'instruction est un bien, une nécessité, un devoir de justice envers tous les citoyens, et doit être largement répandue du niveau élémentaire au niveau supérieur. Les principes d'obligation scolaire et de gratuité montrent le souci de réaliser ce premier objectif. En second lieu, elle a posé le droit fondamental de l'État à intervenir et à diriger l'enseignement, non seulement pour le contrôler, mais également pour le structurer. C'est l'abolition des anciens privilèges puisque, auparavant, seule l'Église détenait ce pouvoir, à l'exception du milieu universitaire.

L'enseignement devient national, public et sécularisé. Mais il apparaît désormais en relation avec les autres composantes sociales et non pas cantonné dans un univers à part, en marge de la société. Cournot remarque que la Révolution ne nie pas pour autant le droit, laissé à chaque individu, de communiquer son savoir et sa pensée. L'enseignement devient un droit pour chaque citoyen, et la Constitution de l'An III en reconnaît formellement la liberté. La Révolution renonce à utiliser le monopole pour évincer définitivement l'Église.

Mais, "là encore, en anticipant sur l'histoire, elle avait su fournir un modèle aux législateurs de l'avenir" (1). Si le rôle de la Révolution n'échappe pas à Cournot, il semble ne pas en avoir tiré toutes les conséquences, y compris au moment où il écrit son ouvrage sur l'enseignement en France. Pourtant, de nombreux ouvrages ont abordé la question et il possède un recul suffisant pour établir une liaison entre les différents éléments. Des événements importants ne sont pas retenus, ou abordés sommairement, comme l'enquête sur l'état de l'enseignement en France, instaurée par le ministre de l'intérieur Chaptal, en 1801. Mais il analysera quelque peu la formation de l'Université Impériale car elle le concerne plus particulièrement, en tant que membre de l'enseignement supérieur.

B) DEVELOPPEMENT ET PROBLEMES DE L'ECOLE PRIMAIRE :

Il est révélateur de constater que peu de place se trouve consacré à l'enseignement élémentaire. Pour Napoléon, l'objectif doit apparaître clairement : tout système éducatif se constitue d'abord en fonction de l'enseignement supérieur; ensuite seulement s'élabore le secondaire et, pour finir, le primaire. C'est pour cela que l'organisation de l'Université Impériale revêt une importance particulière.

(1) P. CHEVALIER, B. GROSPERRIN, J. MAILLET : L'enseignement français de la Révolution à nos jours (p : 41)

Celle-ci apparaît le 10 mai 1806 dans un texte en trois articles :

- article 1) - il sera formé sous le nom d'Université Impériale un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire.
- article 2) - les membres du corps enseignant contracteront les obligations civiles spéciales et temporaires.
- article 3) - l'organisation du corps enseignant sera présentée en forme de lois au corps législatif à la session de 1810.

La totalité des établissements scolaires se trouve sous la dépendance de l'Université et de l'Empereur, sauf pour les instituteurs et leurs écoles, qui constituent une classe subalterne. L'éducation doit avoir pour principe de servir l'Empereur. L'Université passe sous le contrôle d'un grand-maître nommé par Napoléon. On assiste à la création d'une administration centrale (grand-maître, trésorier et chancelier de l'Université, assistés d'un Conseil de l'Université et d'inspecteurs tous désignés par l'Empereur) et d'une administration préfectorale (préfets, sous-préfets, exerçant un rôle de surveillance pour les lycées, collèges, pensions, et intervenant dans les nominations des instituteurs), enfin d'une administration académique (vingt-sept académies composent le corps de l'Université avec, à leur tête, un recteur, des inspecteurs académiques, un conseil académique de dix membres.

L'Etat abandonne donc l'école primaire aux religieux, particulièrement aux frères des écoles chrétiennes, qui dispensent un enseignement gratuit et moral, apprécié tant par les parents que par l'Etat (1). On remarque cependant quelques créations d'écoles normales d'instituteurs, comme cela est le cas à Strasbourg en 1811. Mais, dans l'ensemble, la formation pédagogique de l'instituteur laïc se révèle médiocre. On se limite à lui transmettre quelques rudiments scolaires qu'il devra réciter aux élèves. Pourtant, le décret de 1808 comme celui de 1811 insistent sur la nécessité d'une formation sérieuse et convenable. Dans les lycées ou collèges devraient exister des "classes normales", permettant de former les maîtres et de leur proposer les méthodes pédagogiques diverses.

(1) "Dans la communauté villageoise des débuts du XIX^e siècle, le métier d'instituteur ne se dissocie pas d'une série d'activités connexes. On ne place pas l'instruction assez haut pour concevoir qu'un homme vive en s'y consacrant exclusivement. En revanche, il faut quelqu'un pour assurer une série de fonctions, dont celle de tenir l'école. Mais cette activité, au demeurant saisonnière, n'est ni la seule, ni même toujours la plus importante. L'instruction n'est-elle pas toute entière orientée vers la formation religieuse ? Les parents n'attendent-ils pas du maître qu'il enseigne à leurs enfants le catéchisme et les prières, qu'il leur montre à suivre l'office ? Le terme de l'école primaire n'est-il pas la lecture du psautier ou des Devoirs du chrétien ?... Si pourtant l'on trouve des maîtres d'école, c'est parmi les individus qui ne peuvent faire un autre métier. L'enseignement est une sorte de refuge pour les estropiés, les débiles, les tempéraments chétifs ou paresseux. Il accueille aussi d'anciens soldats désœuvrés ou des aventuriers". Cité par A. PROST : Histoire de l'enseignement en France (p : 133 & 136)

Mais quelles sont donc les qualités d'un instituteur ? "Comment, dans ces conditions, savoir à qui on a affaire ? Ici, ce sont les instituteurs communaux, dûment reconnus, autorisés, brevetés qu'on mentionne, là, on y joint -- mais le plus souvent sans le dire -- les instituteurs particuliers, les maîtres d'école clandestins ou ambulants ; là encore, pour faire bonne mesure, on ajoute ceux ou celles qui, à un titre ou à un autre, s'occupent d'apprendre aux enfants à lire, écrire ou compter". (1)

Il demeure sous l'entière dépendance de la commune qui l'a engagé. Un extrait du registre des décisions du Conseil municipal de Metzeresche en Moselle, en 1803, met en évidence cet aspect particulier de la profession : "Ce jourd'hui, sept vendémiaire an XI. Nous, maire, adjoint et membre du Conseil Municipal... avons engagé pour chantre et instituteur pour notre dite commune le citoyen Jean-Pierre Goltzné, pour autant de temps qu'il remplira ses fonctions avec exactitude et qu'il contentera le citoyen curé de la Paroisse. Ledit Goltzné s'oblige : 1) de veiller avec soin à la propreté de l'église, de chanter tous les offices publics, et d'assister Monsieur le Curé dans l'administration des Sacrements et de blanchir les ornements moyennant six francs.

(1)F. FURET & J. OZOUF : Lire et écrire (p: 120)

- 2) d'obéir à Monsieur le curé avec respect et soumission en tout ce qu'il pourra lui commander concernant son service et sa conduite.
- 3) De tenir l'école avec assiduité tout le temps que la plupart des parents y enverront leurs enfants, y enseignera ce et comme les pères et mères ou parents le voudront.
- 4) de sonner les Angelus, la Messe et tous les offices publics et de sonner au temps des orages.
- 5) la commune s'engage à donner audit Goltzné un bichet de moitange par ménage, le tout mesure de Metz, et payable à la Saint Martin, outre le casuel attaché à sa fonction à l'usage ordinaire.
- 6) pour l'école, on lui payera trois sous par mois pour chaque enfant qui n'apprend qu'à lire et six sous pour ceux qui apprennent à écrire. En outre, la commune logera ledit Goltzné franc"(1)

En dehors des mauvaises conditions pécuniaires accordées aux instituteurs, les conditions matérielles demeurent lamentables. On notera également le faible pourcentage d'écoles primaires sur le territoire national, leur mauvaise organisation, le manque d'assiduité des élèves, variable selon les travaux agricoles ou l'humeur des parents. Dans ces conditions, on comprend pourquoi ceux-ci préfèrent les établissements religieux. Cournot, d'ailleurs, ne pense pas autrement lorsqu'il analyse la qualité de l'enseignement dispensé.

(1) J. LEIF & G. RUSTIN : Histoire des institutions scolaires p :126

Il dénonce pourtant l'endoctrinement que l'enfant pourrait subir. Mais quelle autre solution choisir ? La Révolution a voulu former un citoyen nouveau et l'Ecole devait réaliser cette tâche, mais elle n'en a pas les moyens.

Il s'insurge contre les théoriciens de la Révolution qui ont prôné ~~une~~ société plus juste, plus démocratique, mais qui en sont restés au niveau des idées et non des actes. Michelet n'a-t-il pas affirmé que cette Révolution fut féconde en lois, stérile en dogmes. "Le drame de l'instituteur français est là. A un pays qui use déraisonnablement de la raison il doit apprendre à raisonner. A un pays qui bouscule sans cesse ses dieux, et qui garde la double fierté de ses dieux mêmes, et de la désinvolture avec laquelle il les traite, il doit apprendre les respects paisibles. Rarement homme a été placé à un carrefour où l'air est aussi peu respirable. L'instituteur français se situe à la frontière des deux royaumes de l'Utopie et de l'Histoire... L'enseignement prend ainsi, surtout dans la première partie du XIX^e siècle, un caractère trouble et riche, décevant pour qui souhaite une croissance harmonieuse de la plante humaine, grisant pour qui goûte la dramaturgie de l'histoire et le mystère de l'homme". (1) Si Cournot ne se fait pas d'illusion sur la puissance de la formation de l'enseignement primaire, c'est qu'il a analysé les conséquences.

(1) G. DUVEAU : Les instituteurs (p : 31)

Lorsqu'il se méfie des instituteurs qui pourraient confondre les leçons avec des discours politiques, il n'a pas complètement tort. Les motivations de ses derniers apparaissent en effet multiples. Certains conçoivent la carrière à court terme, en attendant de trouver un autre métier, plus valorisant, ou plus rémunérateur. D'autres, plus dangereux, sont les déçus de la Révolution. Ils cherchent à revivre leur rêve de changement de la société, et inculquer à cette jeunesse les fruits de la contestation politique. Leur fanatisme séduit et apeure les élèves. Cournot, sans doute, se méfiait de l'exaltation de Erckmann et Chatrian, notamment dans leur livre l'histoire d'un Sous-Maître.

C) TRANSFORMATIONS SOCIO-ECONOMIQUES ET INNOVATIONS SCOLAIRES :

Mais ces multiples problèmes mettent en évidence les carences de l'institution éducative et attirent l'attention des pouvoirs publics. Les transformations socio-économiques et le développement industriel changent progressivement l'orientation sociale et culturelle. Les manufactures et les industries prennent un essor considérable mais les patrons comprennent que, à l'instar de ce qui se passe en Angleterre ou en Allemagne, le développement économique doit passer par une révolution dans le système scolaire. Dès 1808, la Société d'encouragement pour l'Industrie Nationale voit le jour. Elle prolonge les initiatives intéressantes concernant le développement économique et culturel,

comme les Cours Révolutionnaires pour les Armes, les Poudres et le Salpêtre, instaurés en 1794. Il s'agissait de formation accélérée, à caractère professionnel, pour pallier la carence de spécialistes dans le secteur industriel et militaire. Cette société engendre en 1815, en s'inspirant du modèle Anglais de Lancaster et Bell, la Société pour l'Instruction Élémentaire, qui débouche sur l'enseignement mutuel. Lazare Carnot avait réussi à convaincre Napoléon de l'intérêt national que présentait un enseignement mutuel. L'idée "directrice était moins de "proner telle méthode contre telle autre, que de procurer facilement et rapidement l'instruction et l'éducation à deux millions d'enfants qui n'en reçoivent aucune ou qu'une très imparfaite". Cependant, par la force des choses, et bien que les pouvoirs publics n'aient jamais été vraiment hostiles à l'enseignement mutuel, il se heurta toujours à l'opposition des ultras, du clergé, des congréganistes auxquels il faisait concurrence"... (1)

Cournot ne s'intéresse pas à cette expérience pédagogique, qui relève pourtant d'une conception originale dans l'histoire de l'éducation. On s'étonne qu'un spécialiste ne mentionne pas cette étape, même s'il la juge négative. Cette méthode apparaît au XVII^e siècle sous la forme de technique simultanée, créée par Jean-Baptiste de la Salle.

(1) J. LIEF & G. RUSTIN : Histoire des institutions scolaires
(p : 132)

Celui-ci conçoit une éducation de masse, touchant le plus grand nombre de personnes au même moment. Il recherche le moyen de la dispenser avec un minimum de maîtres pour un maximum d'élèves. L'école pré-existante n'offrait pas ce caractère de collectivité, puisque l'instituteur s'occupait individuellement de chaque enfant, les uns après les autres. Pour mener à bien son projet, il établit un enseignement cohérent et simple, fonctionnant sur des bases nouvelles, inspirées de celles que l'on trouve dans l'armée : il s'agit de diriger, commander et gouverner. L'école devient une micro-société, possédant son système de contrôle (la discipline) et de fonctionnement.(1) Plus tard, les Frères des écoles chrétiennes, reprenant en partie les remarques de Demia (2), doivent observer une discipline rigoureuse, se surveiller réciproquement, accomplir toutes les tâches avec exactitude, assiduité et complémentarité.

L'infrastructure scolaire devient planifiée : le comportement du maître, celui des élèves, les positions en classe (ne pas croiser les jambes, baisser la tête en entrant en classe...) le mobilier scolaire, etc ..: "Dans les écoles élémentaires ; la découpe du temps devient de plus en plus tenue ; les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement... Mais on cherche aussi

(1) A ce sujet on notera l'excellente étude du Ph.ARIES : L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime

(2) DEMIA : L'école paroissiale ou la manière bien instruire les enfants dans les petites écoles (1654)

à assurer la qualité du temps employé : contrôle ininterrompu, pression des surveillants, annulation de tout ce qui peut troubler ou distraire; il s'agit de constituer un temps intégralement utile". Ainsi, M. Foucault rappelle que le contrôle des activités a toujours existé : "l'emploi du temps est un vieil héritage. Les communautés monastiques en avaient sans doute suggéré le modèle strict .Il s'était vite diffusé. Ses trois grands procédés, établir des sanctions, contraindre à des occupations déterminées, régler les cycles de répétition, se sont retrouvées très tôt dans les collèges, les ateliers, les hôpitaux..."(1)

Mais l'émulation et la compétition sont encouragées: "Communauté des maîtres, caractère collectif de l'apprentissage par les élèves grâce à l'uniformité des livres, des espaces, des attitudes physiques : l'innovation est de taille et le succès aussi"(2). A. Querien résume les caractéristiques de cette nouveauté: " il faut dire que la méthode simultanée à de quoi séduire, en tout cas quand on la compare à la méthode individuelle, omniprésente avant elle. En six heures de classes données à quarante enfants, la méthode individuelle permet à chaque enfant de lire pendant quatre minutes et demie, de faire du calcul pendant une minute et demie, de faire du calcul pendant une minute et demie, d'écrire sous le regard du maître pendant trois minutes ! Il est évident que

(1) M. FOUCAULT : Surveiller et punir p: 151

(2) A. QUERIEN : "L'agencement collectif des enfants" in l'Enseignement à l'école primaire. Recherche. Juin 1976. p:57

pendant trois minutes ! il est évident que cela ne tient pas debout et que, pour la plupart des enfants, l'école gérée selon la méthode individuelle n'est qu'une garderie où seuls ceux qui veulent vraiment lire et écrire arrivent à se frayer la voie jusqu'auprès du maître"(1) Elle repose donc sur la transmission de l'information, un ou plusieurs élèves parmi les plus en avance expliquent à leurs camarades les différentes leçons en fonction du niveau scolaire . Au cours de l'année, les élèves peuvent ainsi changer plusieurs fois de classe :

" dans un établissement type d'enseignement mutuel, 1000 élèves sont rassemblés dans un vaste local de 500 mètres carrés. Les uns prennent place devant de longues tables au bout desquelles les moniteurs, munis de modèles d'écritures ou de tableaux de grammaire et de calcul avec question et réponse, règlent dans les moindres détails, par coups de sifflets ou gestes conventionnels, les exercices scolaires ou les déplacements. D'autres élèves se groupent en demi-cercles autour des moniteurs de lecture. L'instituteur dirige l'ensemble des activités du haut de sa chaire. Les meilleurs élèves reçoivent, à titre de récompense, des billets d'un centime. Les fautes, sanctionnées par un tribunal d'enfants, sont rachetables au moyen de billets. Un tel système suscite les plus vives critiques de la part des

(1) A. QUERIEN : "L'agencement collectif des enfants..." (p : 58)

conservateurs et des membres du clergé. Lamennais reproche à la méthode monitoriale d'avoir été inventée par les protestants et introduite en France pendant les Cent-jours. Elle est, de plus, censée former des automates ou des militaires et, par la pratique du self-gouvernement, susceptible d'ébranler l'ordre social. A ces objections, les membres de la Société pour l'Instruction Elémentaire répondent en invoquant l'exemple ou le témoignage d'ancêtres plus ou moins lointains : Rollin, Erasme, les Hebreux ou les Egyptiens sont tour à tour mis à contribution" (1).

Du côté positif, on note un souci de généralisation de l'instruction élémentaire, sous forme de scolarisation égalitariste massive, avec un minimum d'instituteurs, l'introduction de l'auto-évaluation, l'auto-correction, et l'émulation d'un point de vue pédagogique. Le collectivisme, outre son caractère pratique, s'oppose également à l'individualisme négatif de l'Ancien Régime. La classe se trouve conçue, pour la première fois, comme une collectivité unitaire, c'est à dire une micro-société. Il s'agit alors de chercher des centres d'intérêt pour permettre la mobilisation et la motivation pédagogiques, qui sont à la base de l'apprentissage et de la compréhension. L'aspect négatif se trouve relevé, notamment par R. Scherer (2) ou A. Querien: "La méthode mutuelle apparaît à ses propagateurs

(1) A. LEON : Histoire de l'enseignement en France. p: 77/78

(2) R. SCHERER : " L'enseignement mutuel et Charles Fourier " in Recherches. n°23. juin 1976

comme la méthode pédagogique de l'ère industrielle : le mouvement qui a lieu dans tous ces petits groupes, le bourdonnement de toutes ces petites voix, ressemble assez au bruit des machines dans les filatures de coton. L'institution est en effet une espèce de mécanique appliquée aux facultés intellectuelles et qui en abrège également toutes les opérations".(1)

Les opposants à cette nouvelle méthode s'empressent de dénoncer cette mécanisation du corps humain, plus proche du conditionnement que de la formation individuelle. On ne peut transposer chez l'être humain les procédés de mise en valeur de la technologie et de la matière. Ainsi, l'enseignement mutuel créait une sorte de phénomène motivant collectif, par l'articulation de tous les enfants entre eux, en une sorte de grand flux, tout entier orienté par le désir d'apprendre. Une des idées de base de l'école mutuelle était en effet de "faire des enfants les missionnaires de la morale et de la vérité" alors qu'avant, c'était les vieillards. C'était une véritable rupture dans le rythme de développement social qui était ainsi introduite, la possibilité d'un décollage qui était offerte... Mais aussi sans doute les promoteurs de la méthode mutuelle ne cessent de rappeler que cette méthode apprend sans peine à

(1) Journal de la Société pour l'Amélioration de l'instruction élémentaire. Tome 1, page 13- 1816. On remarquera que Cournot n'insiste pas sur ces méthodes nouvelles qui surgissent alors qu'il est encore étudiant à l' Ecole Normale en 1821, puis précepteur du fils du Maréchal Gouvion Saint-Cyr, de 1823 à 1833. Mais, lorsqu'il publie les Institutions, en 1864, il possède pourtant un recul suffisant pour en reconnaître l'importance pour l'époque. Il ne mentionnera pas cette méthode ni sa finalité.

obéir à son chef, à son père, à son magistrat, à son juge, donne la soumission au joug salutaire des lois..."(1).

Les critiques ont rappelé le danger de cette intensification de l'enfermement mental, par la multiplication des procédés de surveillance comme le système de l'internat. La structure scolaire se transforme en un système clos, connotant ordre, discipline, respect et soumission envers la hiérarchie, dont le modèle s'inspire du fonctionnement de l'école militaire. Un extrait du discours prononcé par le préfet du Mans à l'occasion de l'ouverture d'une école mutuelle, en janvier 1818, est édifiant : "Les écoles d'enseignement mutuel grâce à la méthode qui les dirige, obtiennent les mêmes résultats que les écoles des Frères avec infiniment plus de promptitude et d'économie; avec cette circonstance particulière qui consiste à assujettir les enfants à une régularité, à un ensemble de mouvements, qui font d'une multitude comme un seul individu, obéissant à une même volonté. Par là est résolu ce problème de l'activité dont la nature fait un besoin à la jeunesse, réunie à l'attention que réclame l'étude. Portée au plus haut degré, cette attention est sans cesse soutenue par l'obligation où chaque élève se trouve chaque minute de répondre aux commandements.... A l'aide de ce système, chaque individu se trouve soumis comme la masse même, la soumission individuelle et générale prend le caractère de la discipline, et il devient physiquement impossible à l'élève

(1) A. QUERIEN : "L'école primaire-l'agencement collectif des enfants ". in Recherches. n 23. juin 1976
p: 62/63

le plus enclin à la négligence et à la paresse, de dérober une seconde à l'étude et à l'obéissance'(1). Il s'agit d'un dressage physique et mental exercé par les protagonistes du système scolaire. Des pédagogues pourtant, préconisent une démocratisation de l'école primaire et un épanouissement personnel. Ils proposent des réformes, en ayant préalablement dénoncé les carences et les aberrations du Primaire. Cournot, au contraire, n'abordera jamais les problèmes de fond, se contentant d'utiliser, en guise de référence permanente, les textes officiels.

Dans ce contexte, l'enseignement devient un thème d'affrontement socio-politique, son développement une tentative de nivellement des classes sociales. Avec l'expansion de l'industrie et du capitalisme, qui prolongent ce qui avait été amorcé sous le I^o Empire; l'enseignement primaire fait l'objet d'une attention particulière de la part des gouvernements successifs: " il devient de plus en plus important pour la bourgeoisie industrielle, d'accroître les compétences techniques de certaines catégories d'ouvriers et d'inspirer le respect de l'ordre social à tous les travailleurs. Il est par ailleurs nécessaire d'occuper ou simplement de garder les jeunes enfants dont les mères sont employées dans les fabriques. Aussi, les mesures dont on rendra compte intéressent-elles non seulement les écoles primaires, la formation pro-

(1) A. RENDU : Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire.

fessionnelle et les cours d'adultes, mais aussi l'enseignement pré-scolaire. L'évolution de l'éducation populaire et des autres institutions scolaires reflète assez fidèlement les changements plus ou moins profonds qui affectent la vie politique du pays"(1)

D) RELIGION ET POLITIQUE SCOLAIRE :

Sous la Restauration, on assiste à peu de changements, surtout au début. Les structures de l'éducation publique instaurées par l'Empire se maintiennent, non seulement idéologiquement, mais dans les faits. La monarchie s'apparente plutôt à une reproduction de l'Ancien Régime. Trois composantes se dégagent :

- 1) Un essor considérable de l'enseignement primaire de 1815, durant les Cent jours, sous l'impulsion de Carnot, ministre de l'intérieur et de l'instruction publique ;
- 2) La Charte de 1814 accorde la liberté de pensée et la liberté de la presse, ce qui permet la pluralité des opinions et une plus grande information ;
- 3) Le clergé retrouve une place prépondérante, particulièrement les jésuites, qui ré-apparaissent dans l'institution éducative, après en avoir été chassés.

Ainsi, les prérogatives concernant ces derniers vont s'accroître : ils sont dispensés d'envoyer leurs élèves dans les

(1) A. LEON : Histoire de l'enseignement en France (p : 70)

lycées, qui prennent le nom de collèges royaux, et ne payent plus leurs études. Les rites catholiques comme la messe, la prière, font leur apparition dans les classes. Le clergé trouve un soutien en la personne de Fontanès, qui demeure le grand-maître de l'Université, jusqu'en 1815, date à laquelle lui succède Royer-Collard à la tête de la commission de l'instruction publique. Celle-ci remplace le conseil de l'université, qui devient en 1820 le Conseil de l'instruction publique, pour s'appeler, quelques années plus tard, le Conseil Royal de l'instruction publique, dont Cournot fera partie. Le grand-maître de l'université est relayé par une commission de l'instruction publique.

Après la terreur blanche, le ministre Decazes développe l'instruction primaire, grâce à la Société pour l'instruction élémentaire, qui crée l'enseignement mutuel en France. Royer-Collard comme Decazes se trouvent destitués au profit de Corbière dans le Ministère Villèle (1821-1827). L'ordonnance de février 1821 accentue les prérogatives, pourtant considérables, du clergé. Certains établissements privés se voient attribuer le titre de Collège. Les évêques sélectionnent les instituteurs, qui doivent être munis d'un certificat de bonne conduite délivré par le maire et le curé, ainsi que d'un brevet de capacité.

Ils font également office d'inspecteurs dans leur diocèse. Le gouvernement réintroduit la fonction de grand-maître de l'Université, qui cumule les fonctions de Ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Ce sera l'é-

vêque Frayssinous qui deviendra chargé de cette tâche en 1822. Il commencera sa prise de fonction en faisant disparaître l'Ecole Normale de Paris, pour imposer ses enseignants religieux dans les collèges royaux répartis sur tout le territoire.

L'instituteur est soit un religieux, soit un laïc obligé du curé. Le clergé obtient le monopole de l'instruction primaire en France : "On peut dire que l'instituteur redevient alors à peu près ce qu'il était sous l'Ancien Régime, une sorte d'auxiliaire du curé qu'il assiste dans diverses tâches extrascolaires, et sous l'autorité duquel il instruit les enfants de la commune, car, en fait, c'est à ces conditions qu'il reçoit l'autorisation d'enseigner et conserve son poste. Suspensions et destitutions se succèdent. Les recteurs inspecteurs, proviseurs surtout, censeurs et professeurs de tous ordres, révoqués, sont remplacés presque partout par des ecclésiastiques dépourvus de compétence pédagogique. La Faculté de médecine de Paris est obligée de suspendre ses cours, puis elle est réorganisée. Une telle situation ne devrait pas manquer de provoquer une violente réaction, une véritable résistance, non seulement dans le corps enseignant mais chez les légitimistes et les catholiques les plus convaincus" (1)

(1) A. LEON : Histoire de l'enseignement en France (p : 70)

Cournot, qui aspire à établir une histoire de l'enseignement, développe peu cet aspect concernant la politique du système éducatif. Il rejette la prépondérance du clergé dans l'enseignement, mais il ne la remet pas en cause lorsqu'il s'agit du Primaire. Elle sert de caution morale au système scolaire. Il évite également de prendre position dans les querelles d'intellectuels universitaires ou de politiciens, par exemple à propos de l'affaire Montlosier. Celui-ci avait, écrit un mémoire à consulter sur un système religieux, tendant à renverser la religion, la société et le trône concernant l'entrée et les activités illégales des jésuites en France. Au même moment, le gouvernement Villèle se trouve renversé au profit de Martignac. Vatimesnil tente alors de redresser la situation et de freiner la suprématie des religieux. Une série d'enquêtes révèle les nombreux abus du clergé dans l'enseignement et les situations irrégulières. Pour les instituteurs, on distingue deux catégories, celle qui regroupe les religieux, possédant non un diplôme mais une lettre d'obédience, ainsi que la caution morale de l'évêque, et celle qui ne comporte que des civils justifiant des diplômes requis, particulièrement du brevet de capacité (1).

(1) Il se compose de trois degrés : le minimum est le troisième degré, il correspond aux candidats ayant satisfaits les épreuves de lecture, d'écriture et de calcul. Le second degré est délivré à ceux qui ont réussi les épreuves de calcul, de calligraphie et d'orthographe. Le premier degré, le plus important correspond à la passation de toutes les épreuves.

De nombreux critiques du clergé, comme Guizot, Cousin, Royer-Collard et même Lamennais, dénoncent en termes violents les abus commis. Cournot, là-aussi, demeure discret sur cette question politico-religieuse. Cela n'empêche pourtant pas l'enseignement de se développer relativement bien, notamment dans le secteur primaire !

La monarchie de Juillet s'étend de 1830 à 1848. Elle conserve le principe de la liberté de l'enseignement et, avec lui, maintient la querelle entre laïcs et religieux. La seule solution possible, compte-tenu de la situation politique, c'est le maintien de la co-existence entre l'Eglise et l'Etat puisque la liberté se trouve réclamée à la fois par les anciens et les modernes. Mais chacun possède sa propre conception de la liberté en matière scolaire et tente de se l'approprier à son profit. L'enseignement primaire devient un terrain de lutte pour le développement de l'instruction primaire. Certains pensent que l'enfant ne doit recevoir que des rudiments scolaires nécessaires à son insertion dans la société capitaliste en pleine extension. D'autres, au contraire, conçoivent l'instruction comme une promotion sociale, une possibilité de s'émanciper à sa condition d'origine, par une démocratisation culturelle et le nivellement des classes sociales. L'ordonnance de Guernon-Ranville, de février 1830, ne sera pas appliquée. Elle promettait une amélioration du sort des instituteurs et devait leur conférer un statut stable, un salaire décent, une prise en charge conjointe par l'Etat et la commune.

Le nombre d'établissements, pourtant, ne cesse de s'amplifier. Cournot rappelle, en outre, que 1830, c'est aussi l'année de deux tentatives ridicules : la précision Saint-simonienne et la prétendue église catholique française de l'abbé Châtel(1). On peut lui reprocher d'associer sous l'étiquette de "ridicules" le saint-simonisme et l'érection d'une doctrine religieuse. La monarchie de Juillet ne peut être limitée à ces deux détails.

Cournot, qui garde ses attributions de professeur à la faculté de Lyon, estime que les choses n'ont pas évolué. Pourtant, dans ses Souvenirs, il s'avoue étonné de conserver ses fonctions lorsque Poinot succède à Poisson au Ministère de Victor Cousin, tout comme certaines personnalités du Conseil Royal, Saint-Marc Girardin ou Rossi (2).

-
- (1) Cournot se trouve pourtant en accord avec la théorie organiciste développée par Saint-Simon dans son livre de Physiologie sociale, publiée en 1813, mais en ce qui concerne l'histoire sociale et non la réalité scolaire. Cournot différencie les deux domaines.
- (2) Le personnage de Saint-Marc Girardin suscite une grande admiration chez Cournot. Professeur d'histoire et membre des différents Conseils d'instruction publique durant un demi-siècle (il sera membre avec Cournot de 1853 à 1856 du Conseil Impérial) il est également député de la Corrèze. Louis Philippe l'envoie en Allemagne pour enquêter avec V. Cousin sur l'enseignement intermédiaire (sorte de préparation aux professions industrielles et commerciales). Il préconise un enseignement identique en France. Traitée de sceptique voltérien, il défendra toujours le corps enseignant contre le clergé notamment en s'opposant au grand-maître de l'université à propos de l'affaire Bersot. Cournot est sensible à son Rapport sur le projet de loi sur la liberté de l'enseignement paru en 1836.

Il pense avec justesse que l'on ne peut lutter contre l'influence pédagogique de l'Eglise lorsqu'il s'agit des études latines, organisées en fonction des exigences du clergé. C'est la position qu'il soutient devant Parieu, alors ministre de l'instruction publique en 1830. Il lui fait remarquer que le gouvernement de Louis-Philippe, bien que d'origine bourgeoise, a cependant beaucoup fait pour les ouvriers et les populations rurales. Il a notamment développé l'instruction primaire dans toutes les classes sociales. Il regrette que le personnel enseignant n'ait pas montré plus d'estime pour ce gouvernement. Il reconnaît cependant que les querelles incessantes d'hommes illustres comme Guizot, Thiers, Odilon-Barrot ont contribué à atténuer sa foi dans la royauté parlementaire. Cela l'amène à douter de l'efficacité politique en matière d'instruction publique; lui-même demeure incertain sur le choix de tel ou tel parti. Il s'intéresse aux faits, aux réalisations concrètes, aux résultats obtenus, non aux projets multiples qui ne servent que la classe politique. Il se dit profondément déçu par le comportement arriviste de personnalités pourtant dévouées à la cause scolaire. L'histoire de l'éducation ne reflète que l'histoire politique des projets et des échecs. Aussi marque-t-il sa méfiance envers les prises de position d'universitaires, qu'il assimile à des politiciens en puissance. Il insiste à plusieurs reprises sur la loi Guizot de juin 1833, mais passe sous silence ses finalités, notamment les aménagements du Primaire. Or, pour

~~pour~~ Guizot, l'enseignement a pour fonction de développer l'esprit, nourrir les intelligences et maintenir la Monarchie. C'est pour cette raison qu'il revalorise, en priorité, le métier d'instituteur en insistant sur la tâche culturelle et morale de celui-ci : "vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen. La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission de l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer... La paix et la concorde qu'il maintiendra dans son école doivent, s'il est possible, préparer le calme et l'union des générations à venir"(1). Cournot commence le second chapitre de son ouvrage sur l'éducation par un long extrait des Mémoires pour servir la l'histoire de mon temps, de Guizot, pour conclure qu'il s'agit désormais d'être réaliste, de délaisser les théoriciens de la Révolution au passé idéologique. Soucieux de comprendre la position de l'Eglise, il lui paraît nécessaire, socialement et psychologiquement, d'unir le clergé et l'Etat dans une fonction éducative complémentaire, même si l'Eglise semble plus portée vers les questions relatives à l'esprit. Mais la situation scolaire n'apparaît pas clairement précisée, l'Ecole n'est toujours pas gratuite et obligatoire. Le maître désormais dispensera une éducation morale et religieuse, en plus des rudiments élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul.

(1) GUIZOT : Mémoires pour servir à l'histoire... T.III
pages : 344 - 350 PARIS 1860

Les écoles Normales se multiplient. On en compte soixante cinq en 1833. Mais Cournot ne parle pas de la loi Pelet ou de celle de Guizot en juin 1836. Pourtant, elles introduisent des nouveautés intéressantes : les écoles primaires de filles sont créées; les institutrices, bien que ne possédant pas de centres de formation, doivent disposer des mêmes titres que leurs collègues masculins : le brevet de capacité et le certificat de bonne vie et moeurs. Quelques départements acceptent d'ouvrir une école normale d'institutrices. Parallèlement, les salles d'asile se développent et sont particulièrement destinées aux enfants de deux à six ans. Durant cette année 1836, Marie-Pape Carpentier conçoit, pour la première fois dans la pédagogie, une méthode d'éducation pour les très jeunes enfants. Elle poursuit les travaux des pionniers en la matière, Denis Cochin ou Mme Depestret. Guizot instaure en février 1835 un corps d'inspecteurs pour les établissements primaires et les Ecoles Normales. Ceux-ci se trouvent désignés par le ministre de l'instruction publique.

Les chiffres montrent la progression de l'enseignement primaire. En 1832, on compte 42.000 écoles ; en 1840, 55.342 ; en 1863, 68.761 (1). On remarque cependant que la fréquentation scolaire reste très aléatoire car il demeure, durant la monarchie de juillet, un pourcentage important d'illettrés,

(1) D'après A. PROST : Histoire de l'enseignement en France-Ch IV

environ 50% des français. On peut consulter à ce sujet quelques études consacrées, par exemple, aux signatures des époux lors du contrat de mariage (1).

Les évènements de juin 1848, d'origine sociale plus que politique, mettent en place un nouveau régime, la seconde république, et, surtout, une assemblée nationale constituante qui a pour fonction d'élaborer une nouvelle constitution. Les discussions permettent de faire le point sur l'état, ou plutôt sur l'idéologie, de l'enseignement public. Parmi les nombreux acteurs des évènements socio-politiques du XIX^e siècle, on peut relever les noms de Thiers, Montalembert, Lacordaire, Dupanloup, Falloux (2). L'assemblée reprend les idées de Carnot sur l'enseignement, particulièrement en ce qui concerne la nouvelle réunion de l'instruction publique et des cultes, et la nécessité, pour l'instituteur, de devenir le porte-parole de l'unité nationale dans la religion catholique. Il se trouve contraint de développer tout particulièrement l'éducation morale et civique. Cet intéressant projet de loi vise à combler les lacunes de la loi Guizot, particulièrement en ce qui concerne un enseignement gratuit, obligatoire et à tendance laïque, puisque l'éducation religieuse serait dispensée en dehors des heures de cours.

(1) Les registres d'état-civil des mairies et des églises constituent des sources d'informations voir par exemple G. DUVEAU : les instituteurs

(2) Mais aussi Cousin, Dubois, Fresneau qui composent la commission extra-parlementaire chargée d'élaborer un projet de loi pour le primaire et le secondaire.

Les écoles primaires devraient se multiplier, le salaire des instituteurs augmenter, mais les titres, comme le certificat d'aptitude, deviendraient obligatoires. Au comité de surveillance s'ajouteraient les inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire et les inspecteurs généraux de l'enseignement. Ce projet effraya la bourgeoisie, qui se rangea alors dans le camp des religieux. Il se forma "l'association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes" du côté des laïcs.

Louis-Napoléon, sur proposition de Montalembert, choisit Falloux comme ministre de l'instruction publique et des cultes. Mais la prise de conscience, par les classes défavorisées, de la nécessité de supprimer les inégalités sociales comme le prône le socialisme, va engendrer une réaction, qui se traduit par la création d'un "Parti de l'Ordre", qui va lutter contre cette proposition. Les différentes tendances anti-socialistes se regroupent sous l'autorité du clergé, qui devient désormais le seul garant des libertés et de l'ordre moral, donc social. La loi Falloux est le résultat de la collaboration de quatre hommes : Montalembert, Thiers, Dupanloup, Parieu (1).

(1) Cependant, la place de l'évêque Dupanloup se révèle primordiale car il est le seul à participer aux deux sous-commissions pour l'enseignement. Falloux qui l'admire exclut, volontairement, et pour ne pas le blesser, Veuillot. Il va s'imposer par des déclarations fracassantes : "Vous avez fait la révolution de 89 sans nous et contre nous, mais pour nous. Dieu le voulait ainsi malgré vous... La Révolution a commencé par la déclaration des droits de l'homme elle finira par la déclaration des droits de Dieu" dans De la pacification religieuse - Quelle est l'origine des querelles actuelles ? Quelle peut en être l'issue? p : 289. Paris. 1845

Cournot ne prend pas position ; il remarque cependant, que les réformes tant attendues ont été décevantes, ce qui implique, une remise en cause de ce qui avait été établi précédemment sous la Monarchie de juillet, et surtout les tentatives avortées des projets de loi de 1844 et de 1847 ; pourtant, le gouvernement avait obtenu la liberté de l'enseignement primaire, inscrite dans la Charte : "La réaction s'annonça par la nomination de M. de Falloux, le jeune et brillant orateur de la droite, l'une des plumes du parti néo-catholique, au ministère de l'instruction publique et des cultes... Vint enfin la loi du 15 mars 1850, à laquelle le clergé, par l'organe surtout de M. de Parisis, alors évêque de Langres, prit une part principale. Comme on devait s'y attendre, cette loi tant réclamée tant ajournée, n'eût pas, à beaucoup près, tous les résultats qu'on s'en promettait... La loi du 1850 reconstruisait de fond en comble le système de l'administration de l'instruction publique, en vue d'y renforcer partout l'influence de l'épiscopat..(1)

Avec l'augmentation croissante des écoles primaires et l'accentuation de la liberté de l'enseignement, le clergé en retire des avantages considérables. Thiers se range d'ailleurs du côté de la droite et ses discours expriment la nécessité de collaborer à l'oeuvre nouvelle élaborée par l'Eglise. Il dénonce l'émancipation de l'Ecole et, particulièrement, de l'instituteur "Que vois-je en effet, dans chaque commune ? un laïque,

(1)A. COURNOT : Des institutions... (p : 175)

qui, vous aurez beau vous y prendre, sera toujours mécontent de la position qui lui est faite ; avec un traitement moins élevé que le curé, dont il n'a pas la résignation, parce qu'il n'a pas, comme lui, la foi, il estime qu'il n'est pas assez rétribué et, par conséquent, il a dans le coeur la haine d'une société qu'il estime égoïste et injuste à son égard... Je dis qu'il faut bien regarder avant d'étendre démesurément partout l'instruction primaire et surtout avant de lui donner une extension trop grande... Lire, écrire, compter, voilà ce qu'il faut apprendre ; quant au reste, cela est superflu. Il faut bien se garder d'aborder à l'école des doctrines sociales qui doivent être imposées aux masses, la religion par exemple. Penser à leur faire accepter par le raisonnement ces grandes vérités serait une insigne folie".

Thiers, tout comme Cournot, craint le développement de l'instruction élémentaire, car elle peut engendrer, à long terme, une prise de conscience de l'inégalité sociale par les classes défavorisées. Ils contestent la démocratisation culturelle en s'appuyant sur des conceptions racistes de classes : le peuple n'est pas intelligent, il ne peut donc s'émanciper sans danger ! Aussi l'intermédiaire entre les classes pauvres et la culture, l'instituteur, fait-il l'objet d'une surveillance étroite : "je demande fortement autre chose que ces détestables petits instituteurs laïques, je veux des frères,

bien qu'autrefois j'ai pu être en défiance contre eux" (1).
Cournot ne propose pas la substitution des religieux aux instituteurs, mais pense nécessaire de limiter leur pouvoir et leur statut afin de mieux les contrôler et diriger. Ce sont des auxiliaires pédagogiques plus que des enseignants. Cournot pense-t-il alors à sa conception philosophique du hasard et du déterminisme ? Sommes-nous déjà orientés dans notre existence sociale par le hasard de notre milieu ? (2)

Cette réserve générale, que l'on retrouve dans les conceptions pédagogiques de nombreux administrateurs, peut être mise en relation avec une peur de destabilisation du corps enseignant, déjà peu solidaire. L'instituteur devient le contestataire, le révolutionnaire, le socialo-communiste.

(1) THIERS : Dans G. CHENESSEAU : Procès-Verbaux de la commission extra parlementaire du 10 janvier 1849 - 3^o séance pages 30 - 33. Cournot a très bien compris qu'il s'agit davantage d'un problème politique, plutôt que pédagogique. A. PROST remarque que cette situation est insoluble, chacun des antagonistes, les laïcs, le clergé, restant sur ses positions !

(2) L'appartenance à une société implique déjà un certain système de pensée, une culture commune à chaque membre. C'est ce qu'on trouve exprimé dans les chapitres I et II des Considérations. Mais l'éducation a pour fonction d'épanouir ce qui existe à l'état latent, chez chaque enfant. Elle se borne à constater, confirmer, cette inégalité naturelle, biologique, psychologique et intellectuelle.

On retrouve cette assimilation non seulement chez Thiers ou chez Cournot, mais parmi les personnalités telles que Montalembert, qui n'hésite pas à affirmer "qu'il y a en France deux armées en présence. Elles sont chacune de 30 à 40.000 hommes, c'est l'armée des instituteurs et l'armée des curés. A l'armée démoralisatrice et anarchique des instituteurs, il faut opposer l'armée du clergé" (1). Il s'agit d'un véritable combat entre deux armées dont, accessoirement, l'enfant constitue l'enjeu. L'instituteur devient le bouc-émissaire car il n'a plus besoin, pour être admis, de présenter le brevet de capacité, mais un certificat de stage (qui consiste à avoir exercé pendant trois ans au moins) ou un diplôme tel que le baccalauréat. Il est toujours désigné par le conseil municipal et continue à faire l'objet d'une étroite surveillance de la part du maire, du curé et des délégués cantonaux. Des tentatives sont menées pour le remplacer progressivement par des religieux. On essaie de supprimer les écoles normales. Les débats dans les journaux et à l'Assemblée deviennent particulièrement violents et passionnés. L'enjeu semble de taille car c'est l'avenir de la jeunesse qui se trouve mise en cause. Le projet de loi soumis aux autorités le 18 juin 1849 se trouve reporté et modifié car un nouveau ministre, Parieu est nommé le 2 janvier 1850.

Les débats se multiplient avec une rare agressivité, notamment entre Mgr Dupanloup, Victor Hugo, D'Olivier, Mgr Cazalis. L'opinion publique réagit passionnément, le climat social con-

(1) MONTALEMBERT : Discours prononcé à la Chambre des Pairs. (1844).

testataire est entretenu par une presse en pleine expansion, soit religieuse, soit laïque (1). Les points de discussion concernent en particulier la nécessité d'un enseignement obligatoire et gratuit, laïc ou religieux, et la formation et la sélection des instituteurs. Thiers se déchaîne contre les laïcs qui dirigent les écoles primaires et les maîtres non croyants. Il estime qu'ils perturbent la formation morale de l'écolier et ne font pas leur travail. Pourtant, des religieux, comme les frères des écoles chrétiennes, défendent le corps enseignant laïc.

Cournot ne prend pas position. Il ne cite pas une seule fois les interventions de Victor Hugo sur la querelle de l'enseignement primaire. Pourtant, elles se trouvent au coeur du débat. Celui-ci réalise la synthèse des problèmes et tente d'apporter des solutions : " je veux donc la liberté d'enseignement, mais sous la surveillance de l'Etat, et je n'admets pour personnifier l'Etat dans cette surveillance si délicate et si difficile, qui exige toutes les forces vives du pays,

(1) Comme le National de tendance laïque ou l'Univers de Mgr. Veuillot, ou l'Ami de la religion de tendance catholique. La révolution de février mais surtout celle de juin 1848 qui sont des révolutions sociales, ont engendré un retournement de la part de nombreux membres de la classe dirigeante et bourgeoise. Ceux-ci se sont rangés du côté de l'Eglise, considérée comme le meilleur rempart de l'ordre social. Les notables du parti de l'ordre dénoncent l'Université mais surtout les instituteurs, tenus pour responsables de la diffusion des idées révolutionnaires parmi les classes populaires.

je n'admets que des hommes appartenant sans doute aux carrières les plus graves, mais n'ayant aucun intérêt, soit de conscience, soit politique, distinct de l'unité nationale... Je veux l'enseignement religieux de l'Eglise, et non l'enseignement religieux d'un parti. Je le veux sincère et non hypocrite... (1) Il repousse le projet de loi Falloux en précisant : "je repousse votre loi, je la repousse parce qu'elle confisque l'enseignement primaire, parce qu'elle dégrade l'enseignement secondaire, parce qu'elle abaisse le niveau de la science, parce qu'elle diminue mon pays" (2). Durant le Second Empire, jusqu'en 1860, cette situation se développe : privilèges exorbitants accordés au clergé, surveillance renforcée et permanente, prolifération des établissements religieux, assujettissement des instituteurs au clergé. Pourtant, le désir d'instruction n'a jamais été aussi fort, d'un point de vue non seulement professionnel mais aussi culturel.

L'opinion publique réagit de plus en plus au monopole du clergé. Le coup d'état du 2 décembre 1851 attise l'antagonisme des partis, la répression se développe. Fortoul règne en despote et s'acharne contre les contestataires, universitaires surtout.

(1) Victor HUGO : D'après HEBERT et CARNEC : la loi Falloux et la liberté de l'enseignement . La Rochelle. 1953. p : 85-87

(2) Victor HOGO : D'après HEBERT et CARNEC : La loi Falloux et la liberté de l'enseignement . La Rochelle. 1953. p : 85-87

En 1851, c'est le serment de fidélité que doivent prêter les professeurs envers leur Empereur. Beaucoup refusent, comme V. Cousin, Michelet, J. Simōn, d'autres acceptent sans critique (1). Une chasse à l'insoumission s'organise. Non seulement les instituteurs se trouvent désormais nommés par le Préfet et non plus par le Conseil académique, mais "les instituteurs publics et laïques pour s'endimancher et se rendre à leurs réunions devaient porter l'uniforme, pantalon noir, gilet et redingote, casquette noire avec de même couleur avec boutons dorés et palmes sur les revers de la redingote, casquette noire avec aussi palmes sur le devant. La même circulaire interdisait aux instituteurs de laisser pousser leur moustache ATTENDU QU'IL IMPORTE QUE LES DERNIERES TRACES D'ANARCHIE DISPARAISSENT. Des conférences auxquelles ils étaient tenus de se rendre, costumés réglementairement, furent organisées de 1855 à 1860"(2).

Concernant le contenu de la loi de 1851, on ne mentionne pas l'obligation ni la gratuité pour tous mais la possibilité pour une école libre de tenir lieu d'école publique. La base essentielle du programme scolaire est constituée par l'instruction morale et religieuse. Le maître se trouve nommé par le conseil municipal, qu'il soit laïc ou religieux.

(1) Ce sera le cas de Cournot qui se rendra en délégation le 1er janvier pour présenter ses vœux au nouveau ministre. Ce qui ne l'empêchera pas de le critiquer dans ses écrits.

(2) G. DUVEAU : Les instituteurs (p : 95)

Mais de grandes facilités sont offertes au membre du clergé. Pourtant, une cassure apparaît au sein du "parti catholique", Mgr Dupanloup se déclare l'ennemi de Veuillot. Le Pape devra intervenir pour rétablir l'ordre et faire en sorte que le texte de loi soit accepté par tous. L'opinion publique, curieusement, ne prendra pas fortement position. La gauche se fera discrète. "La plupart des journaux de l'époque rassurent l'opinion en lui montrant que la loi ne compromet pas l'avenir parce que, n'étant pas viable, elle ne sera pas exécutée. Et en définitive, au lendemain du vote du 15 mars 1850, peu nombreux sont ceux qui ont compris le sens profond et les conséquences qui vont découler du texte de loi qui vient d'être adopté". (1)

La loi Fourtoul, en 1852, instaure un pallier d'orientation ou bifurcation en 4^e année, ce qui implique une voie scientifique, une autre littéraire. Bien que cette réforme ait été demandée et souhaitée par tous les membres du corps enseignant, elle se trouve systématiquement critiquée et rejetée. Il semble qu'il s'agisse là d'une critique idéologico-politique, plus que pédagogique. Cournot insiste avec raison sur cette interprétation, en précisant que cette loi correspondait à une nécessité scolaire, mais le climat psychologique était tel que n'importe quelle mesure aurait, de toute façon, été contestée par la majorité du corps enseignant.

(1) P. CHEVALIER & C^o : L'Enseignement français... (p : 95)

E) L'EMPIRE LIBERAL ET LES REFORMES DU PRIMAIRE :

Avec Rouland, successeur de Fortoul, de 1856 à 1863, au ministère de l'instruction publique et des cultes, la situation des instituteurs s'humanise, psychologiquement, financièrement et statutairement. Un enseignement féminin devient réellement organisé et structuré. L'Empire libéral succède à l'Empire autoritaire. Napoléon III remet en question une partie de sa politique, notamment de 1860 à 1870. On constate que, dans l'index des noms de personnes cités par Cournot, Rouland ne se trouve pas mentionné. Pourtant, avec lui, s'ouvre l'ère des réparations : "Sans doute, Rouland fût-il un ministre de transition mais son successeur lui-même, Victor Duruy, jugea son oeuvre indispensable. Le 8 juillet 1863, ouvrant la session du Conseil Impérial de l'Instruction Publique, il ne craindra pas d'affirmer "si, comme je l'espère nous parvenons à aller plus loin, c'est que M. Rouland aura commencé à nous déblayer la route". Il ne s'agit pas là de simples paroles de courtoisie. Rouland, de 1856 à 1863, prend très au sérieux son rôle de défenseur des intérêts universitaires. Il veut tout d'abord rendre au corps universitaire son prestige et son indépendance matérielle" (1).

La situation scolaire, directement liée au problème religieux, devient plus précise "le corps enseignant, livré jusqu' alors à la concurrence de l'enseignement privé bénéficie du gal-

(1) P. GERBOD : La condition universitaire... (p : 361)

licanisme politique de Rouland. Celui-ci établi sur les congrégations religieuses une surveillance sévère... Il n'hésite pas à s'opposer à la création de collèges congréganistes dont il redoute la concurrence pour l'enseignement public" (1) . Ces modifications apparaissent essentielles pour l'enseignement primaire, presque exclusivement aux mains des religieux. C'est avec lui que l'on commence véritablement à s'orienter vers les lois Jules Ferry, émancipatrices de la tutelle cléricale. Mais on sait que Cournot ne contestait pas cette prédominance du clergé en matière d'instruction primaire.

En 1864, Napoléon III place à la direction de l'instruction publique un ministre libéral, V. Duruy, qui dirigera ce ministère jusqu'en 1869. Bien qu'étant considéré comme un personnage contestataire, il a voté non au plébiscite de 1851; sa carrière peut être considérée comme particulièrement brillante. Le décret du 2 septembre 1863 modifie, en partie, l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. En ce qui concerne le premier, il remarque que la scolarisation présente de nombreuses carences. Une enquête effectuée au niveau national révèle un absentéisme considérable, des motivations inexistantes, un délabrement des infra-structures malgré les mesures instaurées par Rouland, enfin, un taux d'analphabètes considérable, puisqu'il se situe parmi les plus élevés d'Europe.

(1) P. GERBOD : La condition universitaire... (p : 362)

Il instaure l'enseignement primaire comme un service public et, comme tel, les charges relèvent désormais de la commune et des collectivités. Il pense que le seul moyen efficace de valoriser l'Ecole primaire est d'établir un enseignement obligatoire et gratuit. Mais il ne parvient pas à faire voter ces modifications révolutionnaires. Il améliore néanmoins le traitement de l'instituteur et crée l'enseignement primaire féminin, en le plaçant hors de la sphère d'influence du clergé, Ces mesures ne font pas l'unanimité. La loi du 10 avril 1867 oblige toutes les communes de plus de cinq cent habitants à créer une école primaire féminine et de nommer une institutrice, rémunérée comme les hommes. Un logement de fonction lui est attribué. La troisième république s'engagera sur la voie tracée par Duruy et Jules Ferry, concernant particulièrement la laïcité, l'obligation scolaire, la gratuité. Ces derniers constitueront la synthèse des propositions élaborées durant le XIX^e siècle.

Au moment où Cournot publie son ouvrage sur les Institutions d'instruction publique, il ne prévoit pas ce mouvement d'émancipation de l'enseignement que l'on retrouvera dans les lois Jules Ferry. Pourtant, l'oeuvre de la III^e république, s'inscrit dans la continuité logique avec les événements qui l'ont engendrés. Il est vrai que les travaux de Cournot datent de 1863 et que l'oeuvre de Duruy n'a pu encore se manifester. Il ne se trouve cité qu'une seule fois dans son ouvrage pédagogique.

Mais on sait qu'il était opposé à un enseignement féminin. Comme le rappelle Kremer-Marietti "Cournot se montre réfractaire à l'enseignement des jeunes filles ; son argumentation porte sur le coût des dépenses qui y seraient nécessaires, pour les communes, les départements et l'Etat. Ce n'était pas le cas de Condorcet qui, dans son Premier Mémoire sur l'Instruction publique, avait établi avec force que les femmes devaient partager l'Instruction donnée aux hommes. La loi du 10 avril 1867 présentée par Duruy, organisera les Ecoles primaires de filles"(1).

La Ligue de l'enseignement créée par Jean Macé en 1866 prépare les grandes lois scolaires de 1881/1882. Elles reflètent les aspirations de la population à un véritable enseignement national et démocratique. Cette organisation se trouve cependant contestée par le clergé, qui voit là un affaiblissement considérable de ses prérogatives: "la ligue était en effet très violemment combattue. C'est que après avoir annoncé, en 1866, qu'elle se tiendrait "sur un terrain neutre, politiquement et religieusement parlant", et qu'elle ferait sa propagande pour l'obligation et la gratuité, elle avait ajouté à son programme la laïcité.

(1) Note de Kremer-Marietti dans les Institutions... (p : 359)
On remarque que Cournot était préoccupé par les dépenses occasionnées par les innovations. Cela ne signifie pas qu'il s'agisse de la seule explication à son conservatisme en matière pédagogique, mais elle joue un rôle certain. La thèse de SAINT-SERNIN expose en partie, ce problème.

Et elle était chaleureusement appuyée par la franc-maçonnerie et par l'Internationale. Le clergé s'émut. L'évêque de Metz lança un mandement contre le Cercle messin. L'Eglise condamna la Ligue ; les évêques interdirent d'y adhérer (1873). C'était au moment de la grande bataille pour le régime politique. Une grande pétition nationale fut organisée. Gambetta, Flammarion, Paul Bert donnèrent leur appui : Le Siècle, le Temps, le Rappel, le National, recueillirent des signatures. En une manifestation imposante J. Macé alla déposer le 19 juin 1872, à l'Assemblée Nationale à Versailles, les 115 paquets contenant 1 million 267.267 signatures" (1).

Grâce à la personnalité de Jules Ferry et à son expérience de la scène politique et de la pratique pédagogique (2), il contribue efficacement à convaincre l'opinion publique de la nécessité du changement. Son discours sur l'égalité en matière d'éducation, prononcé à la salle Molière le 10 avril 1870, marque la III^e république du sceau de la modernité et de la démocratie. Il associe alors réforme politique et pédagogique :

"Non, nous ne sommes pas une société en décadence, parce que nous sommes une société démocratique ; nous avons fait ces deux grandes choses ; nous avons affranchi le droit de vote et le droit

(1) J. LEIF : Histoire des institutions scolaires. (p : 181)

(2) Il est élu député à l'assemblée législative, membre du gouvernement de la Défense Nationale, membre de la Chambre des Députés, maire de Paris. Il est également journaliste, historien, et spécialiste en économie politique.

au travail... je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de coeur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. L'inégalité d'éducation est, en effet, un des résultats les plus criants et les plus fâcheux, au point de vue social, du hasard de la naissance. Avec l'inégalité d'éducation, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits, non l'égalité théorique, mais l'égalité réelle, et l'égalité des droits est pourtant le fond même et l'essence de la démocratie... Dans une société qui s'est donnée pour tâche de fonder la liberté, il y a une grande nécessité de supprimer les distinctions de classes. Je dis qu'il en existe encore : il y en a une qui est fondamentale, et d'autant plus difficile à déraciner que c'est la distinction entre ceux qui ont reçu l'éducation et ceux qui ne l'ont point reçue. Or, messieurs, je vous défie de faire jamais de ces deux classes une nation égalitaire, une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font la force des vraies démocraties, si entre ces deux classes, il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école" (1).

(1) Cité par L. LEGRAND : L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Paris. Rivière. 1961 (p : 217)

Cette conception nouvelle de l'éducation apparaît à l'opposé de celle que soutient Cournot. Mais elle se conçoit et s'explique en fonction des finalités : à quoi sert l'enseignement ? pour qui et pourquoi ? Tant que des réponses à ces interrogations ne seront pas données, on recherchera des solutions ou des explications ailleurs. Si, pour l'opinion publique, la défaite de 1870 est due, fondamentalement, à une mauvaise instruction du peuple français, pour le clergé la cause apparaît tout autre ; il faut chercher les raisons dans la vague de contestataires qui visent à s'émanciper dangereusement de la tutelle de l'Eglise (1). J. Simon, ministre de l'instruction publique, essaie de concilier les deux tendances, conservatrice et républicaine mais, désormais, l'épreuve de force est engagée et l'une des deux devra disparaître. La loi du 18 mars 1880 élaborée par J. Ferry ne correspond qu'à un aboutissement logique des tentatives de réformes qui se multiplient durant tout le XIX^e siècle. L'Etat, seul, confère les grades universitaires. Cela implique notamment l'uniformisation des programmes, des horaires de classe, des examens, de la formation pédagogique des enseignants. La loi du 9 août 1879 concerne particulièrement le Primaire : elle met en valeur le rôle des écoles normales et oblige chaque département à posséder une

(1) C'est surtout en comparaison avec le système pédagogique allemand et son efficacité que le système français se trouve contesté : ainsi, les maîtres sont mieux rémunérés, mieux intégrés et considérés, l'enseignement reste gratuit, fonctionnel. Mais la principale revendication des républicains en France demeure la laïcité, elle touche le domaine socio-culturel, politique et économique.

école normale de filles. On améliore la qualité de l'enseignement dispensé, tout en rehaussant le statut de l'instituteur.

En 1881 est appliquée une profonde réforme de cet enseignement primaire. On avait constaté l'assiduité trop aléatoire des enfants, soumis aux rythmes saisonniers, mais également la formation trop médiocre des enseignants. Certains choisissent ce métier pour échapper au service militaire. Désormais, on exige un brevet de capacité prouvant la formation pédagogique du candidat. Ferry espérait ainsi faire disparaître la lettre d'obédience et les privilèges du clergé. A la gratuité scolaire instaurée par la loi du 16 juin 1881 s'ajoute le 28 mars l'obligation scolaire : "l'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de six à treize ans. Elle peut-être donnée soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles libres, soit dans la famille ; le caractère effectif et l'efficacité de l'enseignement par et dans la famille est contrôlé. Une commission municipale scolaire est instituée pour encourager et surveiller la fréquentation des écoles, les infractions étant à cet égard sanctionnées par des pénalités de simple police pouvant aller jusqu'à neuf jours d'emprisonnement. En somme l'instruction est obligatoire, mais l'école publique ne l'est pas, puisque les familles peuvent opter pour l'école libre ou l'éducation familiale, celle-ci étant donnée par le père de famille ou par toute personne de son choix, l'on ne saurait

concevoir le régime plus largement ouvert" (1).

Pour atteindre un enseignement véritablement national, il apparaît nécessaire de se placer au-delà des références religieuses et des idéologies. L'instruction religieuse se trouve remplacée par l'instruction civique et morale. La loi d'octobre 1886 achève la réalisation du programme élaboré par les républicains en instaurant, outre l'obligation scolaire et la gratuité, la laïcité. Cournot ne dissimulait pas sa préférence pour cette dernière, mais à condition que l'instruction morale développe chez le jeune écolier la notion d'appartenance à une collectivité sociale et lui fournisse les grandes lignes de ses droits et devoirs. L'enseignement primaire se constitue d'une façon plus équilibrée, en établissant non seulement des activités intellectuelles mais aussi physiques (2). Sans doute peut-on voir là l'influence des pédagogues qui occupent une place de plus en plus importante dans les réformes du système scolaire. Ils ne font que reprendre d'anciens modèles de pédagogie, élaborés par Montaigne et Rousseau, notamment.

(1) M. RECLUS : Jules Ferry. Paris 1947

(2) L'enseignement technique fait l'objet de préoccupations particulières, en relation d'ailleurs, et en partie, avec le développement industriel et technologique. Le besoin de formation correspond à une réalité concrète, dans un circuit parallèle à celui de l'enseignement littéraire. J. Ferry ayant compris l'importance de ce problème de formation tente d'intégrer les écoles primaires supérieures dans un système économique. Les diplômes délivrés, brevet élémentaire et brevet d'études primaires supérieures, sont reconnus comme valables pour l'entrée en apprentissage et métiers concernant le commerce et l'industrie. Ils permettent également d'accéder à l'Ecole Normale. Des travaux pratiques se trouvent intégrés aux programmes à des fins non seulement d'apprentissage et d'acquisition de techniques, mais aussi pour permettre le dépistage des aptitudes des enfants et faciliter, par conséquent, leur orientation scolaire ou professionnelle.

Mais Cournot restait très méfiant envers ces idéologues et ne voyait pas possible l'application de leurs théories. Un conseil départemental contrôle administrativement la bonne marche des établissements du primaire. Les écoles primaires supérieures deviennent progressivement des sortes d'établissements professionnels, et les élèves sont considérés comme de futurs apprentis. La durée d'étude est de deux ans (parfois un an); cependant le statut reste régional, c'est à dire lié aux besoins et aux nécessités de la région, mais aussi aux aspirations des enfants. (1)

Ainsi, couronnant l'ensemble de ces mesures, la loi d'octobre 1886, appelée du nom du successeur de Ferry au ministère de l'Instruction Publique, loi Goblet, apparaît comme la charte de l'enseignement primaire. C'est l'acte le plus important du troisième ministère Freycinet, et peut-être celui qui compte le plus depuis l'avènement des républicains.

(1) Ces écoles primaires supérieures bien accueillies dans l'ensemble, par le public, correspondent à une demande générale : ne pas couper la formation professionnelle d'une culture globale. Il s'agit de les revaloriser en évitant leur assimilation à des écoles techniques et manuelles. Cependant, certaines personnalités dénoncent leur prolifération et souhaitent leur suppression totale : "L'enfant a besoin d'être destiné tout jeune à l'industrie et façonné tout jeune à la pratique du métier... Mais vous réclamez au nom de l'instruction, au nom de la culture intellectuelle. Comptez-vous donc pour rien cette intelligence complète d'une industrie, que nous entendons donner aux enfants des écoles techniques " ? G. OLLENDORF : Rapport à la commission mixte (1887) in R. LEBLANC : L'enseignement professionnel en France au XX^e siècle. Paris. E. Cornely 1905 (pages 231 - 234)

Plusieurs dispositions essentielles s'y trouvent rassemblées : successivement, elles délimitent la distinction entre écoles publiques et privées, laïcisent le personnel enseignant, réglementent l'inspection et organisent les écoles maternelles" (1). L'inspection relève des inspecteurs d'état et non plus des ministres des cultes, qui sont d'ailleurs remplacés par un Conseil d'enseignement primaire par département. Elle est la même pour les écoles privées ou publiques et concerne non seulement l'enseignement proprement dit, mais les conditions matérielles de travail et d'hygiène. La laïcité s'installe aussi dans le conseil de sélection, généralement tenu, auparavant, par des religieuses ou les ministres des cultes. Ces conseils délivrent le certificat d'aptitude pédagogique à la fonction d'instituteur (trice).

L'enseignement primaire devient la clé de voûte d'un vaste système de formation générale. Mais il lui fallait affirmer son utilité, sa nécessité sociale. "Les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens... Séparer dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national... Assez de l'ancien enseignement primaire, du nom et de la chose. Nous avons trop longtemps conçu l'enseignement primaire comme une branche à part de l'enseignement général, comme une catégo-

(1) P. CHEVALLIER - B. GROSPERRIN - J. MAILLET : L'enseignement français.... (p : 125)

rie indépendante ou un cycle fermé. Il n'est, il ne doit être qu'un début, un point de départ". (1) L'École devient un service public, non coupé du monde, comme le pensait Cournot. (2) Il s'agit de la situer sur un plan civique, comme le confirme Zeldin : "il reste que le coeur du nouvel enseignement primaire mis en place par la Troisième République fût à la fois la morale et l'instruction civique. Les réformateurs les considéraient comme leur contribution la plus originale ; ce sont elles qui soulevèrent les plus grandes controverses chez leurs opposants et, paradoxalement, ce fût peut-être la partie du programme qui eût le moins d'effet pratique"...(3). Il n'en demeure pas moins qu'un processus de démocratisation est amorcé ; il se développera constamment, malgré les difficultés d'application et les querelles incessantes concernant le contenu des programmes, le système de sélection, la formation des maîtres.

(1) L'Université nouvelle par les Compagnons. Tome I Les principes Paris. Fischbacher. 1918 XI - 189 (pages 21 - 26)

(2) Cournot pensait aussi à l'intégration fonctionnelle de l'École à la société, mais dans une certaine optique : l'éducation publique, comme la politique ou comme la religion, rentre dans ce fond d'idées communes sur lesquelles chacun se permet de disserter, dans les salons et dans les journaux. Peu s'en faut que l'homme de métier ne soit déclaré incompetent et que, qui pis est, ridicule, justement parce qu'il est de métier" in Des Institutions... (p : 131)

(3) Th. ZELDIN : Histoire des passions françaises. Tome II (pages : 201 202)

CONCLUSION :

La conception pédagogique de Cournot concernant l'éducation primaire correspond avant tout à un conservatisme sécurisant, face au progrès et aux changements en matière scolaire. Il peut sembler paradoxal qu'un philosophe, qui a étudié particulièrement l'histoire des sociétés et des civilisations, en essayant de réfléchir sur les événements historiques et culturels, sur la place du hasard et du déterminisme, refuse une quelconque revalorisation de l'institution primaire. On remarque qu'il utilise fréquemment et abondamment les références juridiques, textes et lois. Il propose peu de solutions pour réformer cet enseignement, tant du point de vue des élèves que des maîtres ou des programmes. Il est significatif qu'il se penche essentiellement sur les processus d'évaluation, en fonction des finalités sociales et non des potentialités de chaque enfant (1).

(1) Pour LOBROT l'enseignant vit dans une telle crainte de l'inspection et de la conformité au programme, le processus de surveillance est si intense, qu'il n'a pas d'autre choix que de rechercher l'application des règles qu'on lui demande de respecter : "que lui importe au fond la formation véritable des enfants ? Pourquoi irait-il se demander si les connaissances qu'il livre sont durables et solides, puisqu'on ne le juge pas là-dessus ? Pourquoi chercherait-il à former la personnalité des enfants ? Pourquoi viserait-il une éducation véritable ? Pourquoi voudrait-il donner le goût du Savoir, de la Recherche, l'Esprit critique ? Et d'ailleurs qui s'est jamais préoccupé de savoir ce qui reste, au terme des études, quelles qu'elles soient". Dans La Pédagogie institutionnelle. (page : 3)

Il a de la difficulté à séparer ces différents éléments de l'enseignement, du système éducatif général. En cela il se situe en conformité avec ses préoccupations philosophiques et historiques. Il met au premier plan l'évolution générale des sociétés, le déroulement de l'histoire, comme on la rencontre dans la philosophie de l'histoire de Hegel. L'individu se trouve sacrifié au profit de la collectivité ; il n'a de signification et de réalité que dans la société. Mais il apparaît une contradiction entre le privilège donné à la reproduction et au conformisme scolaire et la nécessité de croire au progrès social, donc à l'avènement du bonheur par et dans la société.

Cournot se situe en conformité avec la hiérarchie de l'éducation prônée par Napoléon. Si tout reste prévu, du haut jusqu'en bas, l'enseignement primaire ne constitue que le sous-bassement de la pyramide scolaire. Il ne peut être l'objet d'une grande attention puisqu'il concerne une masse encore peu déterminée et peu structurée. Cette population scolaire n'est pas encore socialisée. La sélection établie au fur et à mesure de la progression scolaire permet de mieux connaître et orienter les élèves, en fonction de références déterminées par l'Etat. Car chaque individu fait partie de cette vaste machine sociale et contribue à son développement. L'Ecole servira de centre de formation, et d'instruction. Elle révèle son utilité et détermine les tâches des élèves ; apprendre les bases de la connaissance sociale, intégrer le plus rapidement possible une des différentes catégories sociales, se révéler productif dans l'écono-

mie nationale. Il situe l'enseignement primaire par rapport à l'ensemble du système éducatif, mais également à une philosophie de l'histoire. Il analyse aussi les faits éducatifs a posteriori, ce qui lui permet dans un premier temps de soulever des hypothèses, dans un deuxième temps de confirmer ses dires, puisque l'histoire lui donne raison.

Mais il est également capable de prévisions remarquables concernant les méfaits d'une politique éducative non respectueuse des réalités sociales. Une mauvaise sélection scolaire, une mauvaise préparation des enseignants, des programmes inadaptés entraînent inévitablement, à long terme, l'échec scolaire. Les facultés intellectuelles doivent être en relation avec les facultés morales : "toutefois, ces données positives sur la nature éducable de l'homme, et sur le devoir qui en résulte de le soumettre à une éducation appropriée, rencontrent cependant une limite et un sens que précise Cournot, en niant tout à coup que l'instruction suffise à l'éducation... La fusion entre instruction et éducation n'est que théorique ; si elle est acceptable sur le plan individuel, sur le plan collectif et public, elle est niée par Cournot... Cournot en tire la notion du déterminisme absolu qui pèse sur chaque individu, et sur lequel, par conséquent, il serait vain de croire produire une éducation, là même où il reçoit une instruction" (1). Ainsi,

(1) A. KREMER-MARIETTI : Les problèmes pédagogiques... (p : 53)

sa conception de l'histoire se limiterait à un déterminisme qui trouve sa source chez Saint-Simon et Comte.

Si le peuple se trouve doué de médiocres connaissances, il ne peut espérer une amélioration de sa situation dans une société en constante mutation. L'école primaire, en particulier, a donc pour fonction de révéler les inégalités biologiques et psychologiques des individus. L'instrument de mesure et d'évaluation sera les examens, les notes constitueront le critère de réussite ou d'échec. Finalement, la catégorie sociale la mieux préparée à la formation de l'enfant reste encore le clergé. Cournot préfèrerait qu'elle fût confiée à une autre instance mais, devant la carence du recrutement et les problèmes économiques posés, il en accepte le principe, tout en regrettant que les non-croyants délaissent les établissements laïques. Les statistiques confirment ses appréhensions. En 1850, les écoles congréganistes pour garçons représentent seulement 5% de l'ensemble des établissements mais regroupent 16,3 % des enfants. En revanche, en 1867, si le nombre d'écoles congréganistes a doublé, les effectifs ne sont plus que de 20,7 %. En ce qui concerne les filles, les résultats apparaissent bien différents : en 1850, 41,6 % d'écoles religieuses, fréquentées par 44,2 % de la population scolaire. En 1867, elles passent à 52,3 % et reçoivent 55,2 % des élèves (1).

(1) F. FURET et J. OZOUF : Lire et écrire . p: 304

On peut remarquer que l'Eglise bénéficie d'une large proportion d'élèves dans les régions où le degré d'instruction se trouve peu élevé et la pratique religieuse relativement importante. Il faudrait tenir compte du problème ville-campagne car la situation scolaire ne peut y être appréciée de la même façon. Or Cournot établit un amalgame entre toutes ces données. Il semble qu'il n'ait pas véritablement perçu l'importance du phénomène au sein des campagnes et des classes défavorisées. Il en parle en tant que théoricien et tombe dans les approximations qu'il dénonce pourtant chez les idéologues de l'éducation.

La situation religieuse apparaît fondamentalement en relation avec l'éducation, en bien ou en mal, car elle se trouve liée au pouvoir politique : "l'école a été perçue, dès l'origine par l'Eglise catholique, comme un moyen de contrôle social et intellectuel, et par conséquent comme un pouvoir dont il ne fallait ni abandonner, ni même partager l'exercice... Un siècle avant la Révolution, l'école est donc au coeur du conflit religieux, instrument d'un parti contre l'autre. Il n'y a rien d'étonnant à ce que la Révolution en fasse à son tour son drapeau contre l'ancien monde, et investisse sur elle l'espoir de transformer les esprits... puisque l'école, toute puissante sur des jeunes esprits, unanimement conçus comme totalement malléables, n'est par là jamais neutre."(1)

(1) F. FURET & J. OZOUF : Lire et écrire (p : 349/350)

L'Ecole constitue donc un enjeu capital, tant politique que culturel ou économique. Cournot en avait-il conscience ? Dans une certaine mesure certainement, puisqu'il la conçoit en terme d'intégration sociale et d'évolution culturelle. Mais il ne semble pas possible de saisir vraiment sa conception. Sa prudence concernant le rôle du clergé dans l'institution éducative témoigne d'une certaine ambiguïté. La relation que l'on peut établir entre les fonctions de l'Eglise et le pouvoir politique soulève un certain nombre d'interrogations lorsqu'il s'agit de l'Ecole. Cournot ne peut répondre en terme global. Ce serait dévoiler une pensée politique. Il préfère analyser la situation différemment en ce qui concerne les éléments constitutifs de l'ensemble, c'est à dire l'enseignement primaire, séparé du secondaire, lequel est distinct du supérieur. L'historique de l'enseignement secondaire permet de mieux comprendre sa finalité et le rôle particulier qu'il occupe au sein du système éducatif.