

III° P A R T I E

L' E N S E I G N E M E N T S E C O N D A I R E

C H A P I T R E I

HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

Pour Cournot, l'enseignement primaire, secondaire ou même supérieur correspond à un héritage des siècles passés. Le réveil de l'Europe s'effectue au XI^e siècle, en France notamment. On assiste alors au développement des études de théologie et de l'enseignement de la scolastique appliquée à la théologie. Les écoles s'agrègent et forment l'Université, dont seule celle de Paris subsiste. Des établissements secondaires préparent à l'entrée de l'Université. Mais, compte-tenu de la carence des établissements, les religieux vont en ouvrir un grand nombre, avec succès, car ils intègrent le système de l'internat. Il a, notamment, pour fonction de mieux préparer les élèves, d'ordonner leur travail et de leur fournir les moyens nécessaires à la compréhension des cours dispensés et des thèmes abordés. L'aspect pratique n'est pas négligeable puisqu'il permet à tous les élèves et étudiants de régions éloignées, et même pour les moins riches, de bénéficier de ces services. D'où la création des collèges. A ce moment, ils sont considérés comme des égaux des Universités,

et non comme des subalternes. Le corps enseignant apparaît soudé efficacement; l'ensemble constitue une harmonie certaine. Cela ne sera plus le cas au XIX^e siècle (1). Il n'existait pas encore de rivalité entre clercs et laïcs.

Au XVI^e siècle, se créent des collèges de jésuites sur tout le territoire, et non pas seulement dans les grands centres urbains. C'est ce qui fait leur force et leur cohésion : "des collèges de jésuites s'élevèrent, là où il n'y avait eu auparavant que des moyens d'instruction très bornés, très insuffisants pour ceux que n'animait pas une vraie vocation. Non seulement des capitales de province, mais de petites villes de quatre ou cinq milles âmes eurent leurs collèges de jésuites, avec classes au grand complet, depuis la cinquième jusqu'à la seconde année de philosophie inclusivement" (2). L'enseignement devient alors non seulement gratuit mais de qualité. Cela explique le nombre important d'étudiants de classe bourgeoise ou plus modeste reconnaissant aux jésuites le bienfait de leur enseignement.

(1) Cournot pense qu'il est primordial de redonner au système scolaire son unité, sans quoi aucun progrès ne pourra avoir lieu. C'est également ce que pense P. GERBOD : "sans esprit de corps il n'est guère permis de l'espérer. Maîtres mécontents et fonctionnaires satisfaits de leur condition se côtoient chaque jour dans le même établissement. Ils se divisent en "clans" religieux et politiques. Leur hiérarchisation en catégories professionnelles, jalouses les unes des autres, achève de rendre problématique la résurrection d'un véritable esprit de corps". Dans La condition universitaire... (p : 113)

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 155)

Cournot le constate mais ne prend pas position, alors qu'il adoptera une attitude critique lorsqu'il s'agira du XIX^e siècle : "le succès des collèges et jésuites a tenu en grande partie à ce nouvel instinct bourgeois et réciproquement, il a beaucoup contribué à le développer. En aidant à fabriquer tant d'avocats et à faire descendre le goût de la littérature dans les rangs si modestes au sein de la société laïque, les jésuites ont beaucoup contribué à l'avènement de la philosophie du dix huitième siècle et à la révolution dont ils auraient tant détesté les principes" (1). Malgré ce succès scolaire, les jésuites, porteurs de doctrines ultramontaines, ne sont guère appréciés, surtout par les parisiens appartenant à la bourgeoisie. On crée donc à Paris des collèges avec internat, pour les concurrencer sur le même terrain. ~~Mais~~ cependant on leur reconnaît leur efficacité pédagogique. C'est essentiellement leur compromission avec les régimes politiques successifs au cours des siècles qui leur a donné cette image de marque négative. "Alors l'avènement de la philosophie cartésienne, des beaux esprits et des savants, avait achevé de reléguer parmi les vieilleries pédantesques le culte d'Aristote et ce qui avait fait le suc et la moelle de l'Université parisienne du moyen-âge. Les humanités étaient en pleine efflorescence.

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 155)

Les écrivains de Port-Royal, les Duguet, les Rollin avaient fait des livres didactiques et publié des traités sur l'éducation, marqués de ce sceau de gravité, de vigueur et de netteté, qui caractérise les temps classiques de notre littérature" (1).

Une juridiction nouvelle s'instaure, concernant particulièrement les droits et les obligations des établissements publics et privés. Loin de supprimer cette concurrence, Richelieu fait en sorte de la développer. Elle se propage jusqu'au XIX^e siècle. On fonde au XVIII^e siècle le prix d'honneur, ancêtre du concours général, ce qui contribue à rehausser la qualité de l'enseignement dispensé et à instaurer une unité scolaire qui n'existait pas jusqu'alors. Mais cela entraîne une nécessaire revalorisation de l'Université de Paris car elle recueille tous les lauriers, ou presque, au détriment des facultés de province. On comprend la préférence de Cournot pour l'enseignement parisien, et la centralisation des grandes écoles dans la capitale. Il conçoit d'ailleurs la nécessité de dégager une élite culturelle nationale, ce qui implique un développement en conséquence. Mais, par contre-coup, il sous-estime le rôle des établissements de province.

L'enseignement supérieur n'a jamais subi l'influence de la religion, à l'exception des universités catholiques. Le cas est différent en ce qui concerne le Primaire et le Secondaire, comme le révèle l'histoire de l'éducation.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 156)

D'où cette nécessité, pour Cournot, d'analyser l'évolution historique. Ainsi, au XVIII^e siècle, se développent les germes de l'enseignement supérieur moderne et, par conséquent, du Secondaire, puisque la pyramide scolaire a été constituée en France non pas en fonction de la base (le primaire) mais du sommet (le supérieur). La révolution française et la réorganisation des études, comportant notamment la création de l'université impériale, confirmèrent ce mouvement. Cournot s'enthousiasme pour cette période qui a su équilibrer les nouvelles composantes historiques, politiques et éducatives avec celles qui existaient précédemment. Il rappelle les nombreux projets comme ceux de Talleyrand à l'Assemblée Constituante, de Condorcet à l'Assemblée Législative, de Daunou à la Convention (1).

(1) Cournot estime que le rôle de la Révolution de 1789 est considérable. L'un des principaux objectifs de son livre consiste à montrer ce qu'elle a tenté en matière d'instruction publique, ce qu'elle a réalisé concrètement, ce qu'elle aurait pu faire de 1789 à 1800. Il passe en revue, en utilisant en référence l'ouvrage de Guizot : Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps, les caractéristiques des trois assemblées qui se sont succédées, la Constituante, la Législative, et la Convention. Il étudie leur porte-parole respectif en matière d'éducation, Talleyrand, Condorcet, Daunou. Mais il ne s'agit là que des projets. Seul celui de Daunou lui paraît réaliste car il crée des établissements en fonction des besoins sociaux nouveaux, comme les Ecoles Normales, Polytechniques... Concernant les Ecoles Centrales qui ont favorablement retenues l'attention de nombreux pédagogues, Cournot demeure sceptique, tout en reconnaissant certains aspects positifs. Il se situe d'ailleurs d'une façon générale, contre la prolifération des établissements sur tout le territoire, sauf en ce qui concerne le Primaire. Comme la liberté de l'enseignement n'a pas été remise en cause, les écoles privées ont surgi rapidement !

Mais il précise qu'il s'agissait de projets et non de réalisation, ce qui l'entraîne à parler avec ironie d'idéologues de l'éducation comme Condorcet. Pourtant, de nombreux changements apparaissent, surtout en éducation, car il s'agit de former un nouveau type de citoyen en non pas de permettre à une classe privilégiée d'avoir, seule, accès à la culture. Il devenait donc urgent de créer de nouvelles institutions pour répondre aux orientations scientifiques, reflet des motivations de l'époque. Ainsi, à la fin de la Convention, sont créés le Muséum d'histoire naturelle et les Ecoles Normales Polytechnique et Centrale.

La Convention établit, par la loi du 25 octobre 1795 la formation des Ecoles Centrales, une par département. Les communes qui n'en posséderaient pas pourraient, mais à leurs frais, les créer. Malheureusement, remarque Cournot, ces initiatives vont engendrer les écoles libres, dont le rôle devient prématuré. Le décret instituant en 1793 la liberté d'enseignement est maintenu. L'Ecole Centrale se propose de répartir l'enseignement en trois degrés ou sections, d'une durée minimale totale de six ans. Chaque section définit un âge minimal d'entrée : douze ans pour la première, quatorze pour la seconde, seize pour la troisième. Des petites écoles fonctionnant avec les instituteurs pourraient préparer les enfants à l'entrée dans ces établissements. L'enseignement porte sur des notions élémentaires de lecture, d'écriture, de calcul, d'histoire et de géographie.

L'Etat ne prend plus en charge la troisième section, qui accueille les enfants de seize, dix-sept ans, laquelle fait fonction de faculté de province. Les classes supérieures de l'enseignement secondaire sont gagnées par le fléau du baccalauréat. Cournot dénonce cette aberration car les spécialisations doivent commencer en faculté et non dans le Secondaire. D'autre part, il remarque qu'il vaut mieux tenir compte des besoins socio-économiques réels du pays et diminuer le rôle de l'enseignement classique, notamment des langues anciennes, comme le latin et le grec. En fait, il n'admet pas que les lycées de province puissent exercer un rôle identique à ceux de la capitale : "Combien de fois ne s'est-on pas plaint de la sotte vanité des petites villes, qui veulent avoir un collège de plein exercice, un collège rival des lycées, un collège faisant des bacheliers, plutôt que d'affecter leurs médiocres ressources à fonder un bon établissement, soit pour un enseignement purement français, soit pour la préparation aux classes supérieures des lycées" (1).

Le gouvernement consulaire rompt avec les Ecoles Centrales et rétablit, sous le nom de lycées, les anciens collèges, mais en les sécularisant. Le système d'internat permet une discipline militaire, préservant toute tentative de contestation. Mais les "grandes tendances du siècle" sont arrêtées au profit d'un retour à la tradition et à la conformité de la reproduction

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 164)

socio-politique. La loi du 1^o mai 1802 réorganise donc le système de fonctionnement des lycées mais redonne au clergé une importance considérable (1). Ces lycées, qui s'appellent, sous le gouvernement Louis-Philippe, collèges royaux, avant de retrouver en 1848, leur appellation d'origine, deviennent l'objet d'une attention particulière et d'une planification sans cesse remise en cause. L'enseignement donné est fonction d'un programme strict portant sur les Lettres (langues anciennes, rhétorique, logique et morale) et les Sciences (mathématiques et physique). Chaque cour d'appel doit posséder au moins un lycée. Mais il peut exister des écoles secondaires, dont la création se trouve encouragée par le gouvernement. Elles sont tenues par des particuliers ou subventionnées par les communes. On y enseigne, principalement et sommairement, la géographie et l'histoire, le français et le latin, et les mathématiques. En avril 1805, un système de subventions et de bourses permet à 150 élèves boursiers d'avoir accès à un lycée, et cela pour chacun d'eux. En cette période, on compte trois établissements à Paris et trente trois dans les départements mais, en 1811, on en a

(1) Fourcroy, afin de prévenir tout abus, oblige proviseurs et censeurs à être mariés ou l'avoir été. Cela entraîne comme conséquence immédiate l'exclusion des religieux. Il sera démissionné au profit de Fontanès, dévoué à la cause cléricale, en 1806. Celui-ci tente de revenir à un système pédagogique classique, d'avant la Révolution, mais en excluant les novateurs du XVIII^o siècle. Pour Cournot, ses sympathies royalistes le situaient inévitablement en dehors du XIX^o siècle, ce qui explique son limogeage en 1815.

cent, en 1813 cent vingt et, en 1864, Paris en possède cinq .Ces établissements sont entretenus et pris en charge par les villes ou les départements, le cas échéant.

Le système d'internat pose de nombreux problèmes : le prix élevé de la pension élimine les classes de la moyenne bourgeoisie et des petits propriétaires. Mais les parents riches refusent pour d'autres raisons d'envoyer ainsi leurs enfants dans les lycées ; la promiscuité ne correspond pas à leur idéologie socio-politique. "Il ne restait donc que la classe commerçante, les gens d'affaires, habitués à gagner assez gros pour ne pas regarder à une économie de deux ou trois cents francs sur la pension de leurs fils, et assez porté par opinion politique à vouloir un enseignement laïc. Aussi les lycées les plus florissants appartenaient-ils aux grandes villes de commerce ; et ils florissaient, comme d'autres languissaient dans des conditions différentes, sans que le mouvement du personnel y fit grand chose. Aujourd'hui, le progrès des affaires tend à généraliser par toute la France ce qui faisait ci-devant le caractère de quelques localités privilégiées". (1)

Cournot prédit une longue existence aux lycées et pense que les études, loin de dépérir, vont connaître un nouvel essor, au détriment des établissements religieux. Il envisage comme chimérique une éducation qui deviendrait nationale "propre

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 164)

à exalter le patriotisme ou à servir une institution purement politique, ne pouvant plus guère paraître qu'une belle chimère par le temps qui court". (1) Mais la centralisation excessive, se développant tant au niveau administratif que ministériel, impose une collaboration plus importante avec les autres services de l'Etat. Cournot entrevoit déjà certains problèmes inhérents à l'éducation nationale au XX^e siècle !

Les écoles secondaires communales vont se multiplier en 1802 sur toute l'étendue du territoire. On en compte 230 environ, qui deviennent en 1808 les collèges communaux. Mais ceux-ci se transforment, à leur tour, en lycées. Selon les statistiques fournies par Cournot, on les estime à 249 en 1864. Fontanès, entouré de gens d'église, forme une sorte de corporation scolaire, admettant complémentirement religieux et laïcs, appelée "Université Impériale", qui regroupe tous les enseignants mais l'expérience a fait voir que les moeurs du siècle se prêtaient mal à la résurrection d'un esprit de corporation. On pouvait créer et l'on a créé en effet un corps de fonctionnaires, mais qui n'ont jamais eu qu'à un faible degré l'esprit de corps, et qui, surtout, n'ont jamais été animés de ce souffle de vie commune qui constitue le véritable esprit de corporation" (2)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 165)

(2) A. COURNOT : Des institutions ... (p : 167)

Si l'on admet en 1808 que l'Université prend pour base de son enseignement les préceptes moraux de la religion catholique, Cournot remarque que ceux-ci se concilient mal avec la liberté des cultes et la séparation des pouvoirs. Cela peut s'expliquer, en partie, par l'entourage de Fontanès, composé de personnages nostalgiques du passé, notamment du XVII^e ou du XVIII^e, ou de catholiques fervents, rêvant de rétablir l'université des Rollin et des Lebeau. Mais la province ne connaît pas encore les traditions universitaires de Paris, et les étudiants maîtrisent mal l'assimilation du latin et du grec, réservé à une élite. Les préoccupations se révélèrent donc très diverses, tout comme la conception même de l'enseignement.

Fontanès ne dissimule pas son désir de revenir à des études plus classiques car, auparavant, dans les lycées, il devait y avoir six classes spécialisées dans l'enseignement du latin et six classes orientées vers l'étude des mathématiques. L'élève avait la possibilité de suivre deux classes par an. Mais l'Université Impériale s'oriente vers un retour à la tradition, réorganisé en fonction des impératifs socio-politiques. Le 9 septembre 1809, les écoles fonctionnent sur le principe suivant : deux années de grammaire (cinquième et quatrième), deux années d'humanités (troisième et seconde) une année de rhétorique, et, parfois une année de philosophie, dans les lycées chefs-lieux d'Académie. Le niveau des mathématiques étant trop élevés (notamment les mathématiques transcendantes), on préfère développer l'enseignement de la philosophie.

On demande, en 1809, aux enseignants de "se pénétrer de ce qu'il y a de meilleur dans Platon, Aristote, Cicéron, Bacon, Descartes, Pascal, Port-Royal, Locke, Leibniz, Malebranche, Fénelon, Clarke, Wolff, St. Gravesande, Burlamaqui, Condillac, Euler et Charles Bonnet. La liste est curieuse : on n'y voit point figurer le nom de Bossuet, que l'on ne s'était pas encore accoutumé à considérer comme un philosophe, ni aucun écossais, ni aucun Allemand postérieurs à Wolff, mais elle offre encore assez de variété et d'impartialité pour donner l'idée d'un éclectisme antérieur à celui de M. Cousin". (1)

En 1811, les collèges sont divisés en deux catégories, selon leur degré d'enseignement autorisé "on a voulu relever, par la qualification de collèges de plein exercice, ceux où tout l'enseignement universitaire serait donné, jusqu'à celui de la philosophie inclusivement, et où il n'y aurait point de classes doublées, c'est à dire réunies sous le même régent, comme la cinquième et la sixième, la troisième et la quatrième". (2)

Mais les parents ne veulent à aucun prix intégrer leurs enfants dans un établissement qui ne continuerait pas les études jusqu'à la terminale, c'est à dire jusqu'à la préparation au baccalauréat. La même année, on crée des classes élémentaires de 6° et de 5° préparatoires à la classe de grammaire. Cournot rappelle que c'est pour une raison d'organisation des établissements que la durée des études secondaires se trouve allongée.

(1) A. COURNOT : Des institutions.. (p : 202)

(2) idem : (p : 198)

Il relève une maladresse commise par le gouvernement : elle concerne la taxe ou rétribution universitaire devant être acquittée par tout élève, laïc ou religieux. L'université n'avait pas trouvé d'autre moyen pour rémunérer professeurs et employés. On interpréta cette mesure comme destinée à freiner la démocratisation de l'enseignement, alors qu'il s'agissait, seulement, pour l'Etat, de réaliser des économies en faisant participer les élèves ! Les Bourbons, qui succèdent à Napoléon, vont violemment critiquer cette décision. Louis XVIII crut faire un geste noble en prenant à sa charge cette rétribution ;

elle sera pourtant maintenue durant des décennies. L'Université perd de son importance à la suite de son éclatement en dix-sept universités provinciales. Fontanès, considéré comme pro-jésuite, est remplacé par une commission de l'instruction publique composée de cinq membres : Royer-Collard, le président, qui fait l'admiration de Cournot, Cuvier, De Sacy, Frayssinous, Gueneau de Mussy. Elle rassemble différentes tendances : royalistes, catholiques et jésuites. Elle deviendra en juillet 1820 le Conseil Royal comportant sept membres. Frayssinous, ardent partisan des jésuites et réactionnaire notoire (il fera fermer l'Ecole Normale et supprimer les cours des écoles de médecine), devient le grand maître de l'Université, avant de cumuler son poste avec celui de ministre des cultes en août 1824. (1)

(1) En septembre 1822, Cournot, comme ses camarades de l'Ecole Normale, se trouve rejeté de cette institution à la suite de sa fermeture, décidée par le grand-maître de l'Université. Il s'agissait, par cette mesure, de ralentir le recrutement des enseignants laïcs pour les lycées au profit des religieux. Il dénoncera toujours cette incursion du clergé dans les établissements laïcs secondaires

Si en mai 1818 était instaurée des postes de professeurs d'histoire et de géographie, en 1821 on déclare au contraire que les bases de l'enseignement ne doivent pas être élargies mais constituées par la religion et la monarchie. Cournot se prononce violemment contre l'instauration de ce type de régime oligarchique, qui émane du pouvoir ou d'un ministre, alors que, au contraire, "dans l'enseignement secondaire ou supérieur, là où il y a plus de motifs de renforcer la tradition et de se défendre des innovations hasardées, il faudrait que l'initiative du ministre représentat l'esprit d'innovation et de réforme dans les grandes occurrences, dans celles qui appellent ou même qui nécessitent l'intervention des grands pouvoirs de l'Etat, et que l'initiative des applications techniques ou des opérations de détail appartint à une autorité scolaire dans laquelle la tradition se conserve, de manière à n'avoir pas à redouter une révolution à chaque changement de ministre" (1). Il devient indispensable de combiner l'autorité d'un ministre avec celle d'un conseil, sous peine de tomber dans des querelles individuelles, particulièrement nombreuses durant le XIX^e siècle. Comme certains personnages influents souhaitent revenir à l'Ancien Régime, on décrète l'enseignement des sciences dangereux, car pouvant déboucher sur une remise en cause de la pensée religieuse.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 167)

En mai 1818, pourtant, sous l'impulsion de l'historien-ministre Royer Collard, un arrêté instaure des professeurs spéciaux d'histoire et de géographie. Cela satisfait pleinement le philosophe Cournot et explique, en partie, son admiration pour lui. En Septembre 1821, on modifie certaines dispositions et, en avance sur les mesures de Fortoul, on autorise les étudiants, dès la fin de la 3^e, à choisir entre la classe de philosophie et celle des sciences mathématiques ou physiques. Mais, si le cours de philosophie se déroule bien sur deux ans, il est dispensé en latin. "Ce parti clérico-royaliste voulait revenir de tout point à l'ancien régime, remettre en honneur une scolastique surannée, on se méfiait de l'enseignement des sciences et on voulait le cantonner" (1). Ces modifications vont, encore une fois, être remaniées ; le 16 septembre 1826, tous les élèves doivent suivre les cours de mathématiques, pendant trois ans pour les candidats bacheliers es-lettres, et quatre pour ceux qui aspirent au baccalauréat es-sciences. En septembre 1826, on arrête cette expérience jugée peu satisfaisante, et on établit une sorte de tronc commun, comportant un enseignement conjoint de mathématiques et de philosophie. Cournot remarque que la chute du ministre Villèle, en 1827, entraîne le rétablissement d'un ministère des affaires ecclésiastiques avec Feutrier. Il est distinct de celui de l'instruction publique, qui revient à Vatimesnil, ce qui semble, d'une certaine façon, le satisfaire.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 203)

Celui-ci, par ordonnance du 26 mars 1829, instaure le développement de l'enseignement des langues, allonge la durée des cours d'histoire, jusqu'en classe de rhétorique, et confirme officiellement l'enseignement de la philosophie en langue française, et non plus en latin. Mais le Ministre s'applique également à freiner la main-mise du clergé sur le système institutionnel scolaire. Le résultat n'est pas celui escompté, puisqu'il déclenche une vague de sympathie populaire envers les jésuites. Du côté des laïcs, comme du clergé, on réclame la liberté de l'enseignement, mais Cournot remarque que les motivations sont différentes, voire opposées, de même que les finalités. Précisément, la révolution sociale de 1830 amène cette question parmi les priorités. Mais le va-et-vient ministériel ne permet pas une application rigoureuse de la liberté de l'enseignement et chaque tentative de réforme se trouve systématiquement ajournée. Les manifestations d'anticléricisme n'atteignent pas le monopole universitaire. La bourgeoisie demeure très attachée à la morale chrétienne (1).

(1) On assiste également à la même situation dans les collèges. On maintient deux catégories, les collèges bourgeois, généralement jésuites, préparent efficacement au baccalauréat mais ils sont limités en ce qui concerne le matériel scientifique, ce qui explique leur spécialisation dans le littéraire. L'autre catégorie caractérise les collèges mal dotés, pauvrement installés, plus ou moins bien organisés, tant en ce qui concerne le matériel que les enseignants. Ces établissements se trouvent délaissés par la population, mais se maintiennent cependant.

Or, Tocqueville et Guizot ne contestent pas la place de la religion dans le fonctionnement social; ils sont les révélateurs de la pensée bourgeoise (1). Cette pensée se retrouve dans l'esprit de l'enseignement au lycée. Pourtant, sous la Monarchie de Juillet, on assiste à la multiplication des établissements secondaires laïcs. Mais la plupart des projets de réforme de l'enseignement resteront inappliqués. Seule la liberté de l'enseignement se trouve instaurée officiellement. Quelques mesures proposées par Guizot (égalité des grades pour les chefs d'établissement, droit d'inspection de l'Etat, décisions administratives...) préliminaires à une vaste réforme générale, passent dans les faits, mais de justesse, car le gouvernement tombe en février 1836.

Le nouveau ministre de l'instruction publique, Salvandy, instaure une différenciation entre collèges et lycées, et au sein même des collèges. Parmi ces derniers, on distingue ceux qui dispensent un enseignement long (collège en plein exercice) et ceux, aux moyens plus limités, qui offrent un enseignement

(1) "La culture de l'élite, dans la première moitié du XIX^e siècle, se présente comme la synthèse plus ou moins harmonieuse, c'est à dire plus ou moins réussie, d'éléments empruntés à l'Antiquité classique (rhétorique et juridique) au christianisme (sa morale surtout, influencée par les courants jansénistes en France, et puritains dans les pays anglo-saxons) à la Renaissance (individualisme et esthétisme) à l'esprit classique du XVII^e siècle (goût de l'ordre et de la mesure) à la philosophie rationaliste du XVIII^e siècle, peut-être aussi, mais c'est moins net, à la science positive" Dans M. CRUBELLIER : Histoire culturelle de la France (p : 103)

général; les classes sont alors regroupées sous l'autorité d'un seul maître. Salvandy poursuit cette discrimination en distinguant les enseignants selon leurs diplômes et selon leur qualification. La rétribution est fonction de leur grade. Il semble, d'après Cournot, que l'administration centrale ait voulu la suppression de ces types d'établissements, au profit des seuls lycées. Il constate également d'autres discriminations : ainsi, les collèges communaux bourgeois, tenus par des jésuites, jouissent d'un prestige constant. Ces derniers utilisent des méthodes considérées comme traditionnelles, mais les résultats obtenus se révèlent généralement meilleurs que ceux des lycées. Indépendants des établissements laïcs nationaux, ils ne sont pas tenus d'appliquer les réformes pédagogiques. Parallèlement, les collèges communaux se multiplient mais leur seul intérêt véritable consiste à servir d'internats, aux maigres subventions cependant. D'où le manque de moyens et de dynamisme. On peut y trouver, parfois, un enseignement satisfaisant, mais sans prestige. Tous ces types d'établissements vont se maintenir pour faire face à l'accroissement considérable des enfants en voie de scolarisation. Cournot remarque que l'on se garde "vouloir introduire une uniformité qui n'a jamais été, qui ne serait jamais fictive, parce qu'elle est contre-nature" (1). Il revient à plusieurs reprises sur ce thème.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 200)

Le nivellement démocratique lui apparaît irréalisable, dans les faits. On pourrait le concevoir, dans une certaine mesure à l'école primaire, et encore, la généralisation est, elle, conditionnelle. Il ne doit exister dans les lycées et collèges car les inégalités deviennent trop réelles et s'accroissent au fur et à mesure de la hiérarchie scolaire des études. De même, on ne peut réaliser un service éducationnel identique pour tous, notamment au niveau des études classiques, qui correspondent à une orientation précise : "l'idée du maintien d'un type d'études classiques et uniformes venant d'être écartée, l'idée d'une éducation nationale, propre à exalter le patriotisme ou à servir une institution purement politique, ne pouvant plus guère paraître qu'une belle chimère par le temps qui court, il resterait encore l'idée d'un enseignement sécularisé et progressif, au moins en ce sens qu'il s'accommode aux changements continuels que la société subit" (1).

Historiquement, le système pédagogique ne peut être remis en cause. Cependant, les structures de fonctionnement peuvent varier en fonction de l'évolution sociale. Le lycée demeure l'instrument le plus efficace de la scolarisation des élèves, mais en fonction d'une sélection effectuée au préalable. Cela ne compromet pas, selon Cournot, l'instauration de ces établissements sur tout le territoire national. Mais il dénonce leur multiplication dans les grandes agglomérations, au détriment des petites villes de province.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 195)

Il apparaissait que la fréquentation des établissements était fonction des aspirations des classes sociales et que seules certaines catégories se sentaient concernées. Ce sont essentiellement les enfants de commerçants qui constituent la majorité des effectifs des lycées et collèges de province. Dans la mesure où le développement économique ne touche plus seulement quelques zones privilégiées mais tout le pays, cette classe se retrouve aussi bien dans les grands centres que dans les autres villes. D'où l'instauration d'un lycée par département. Cournot établit une étude précise sur le coût du développement des établissements, en démontrant que si, initialement, l'Etat distribuait une subvention annuelle à tous les établissements scolaires secondaires, il ne s'intéresserait bientôt plus qu'aux seuls établissements nécessaires. Cela entraîne donc une redistribution annuelle des subventions. La centralisation, malgré des aspects négatifs, a permis cependant de régler les conflits, en évitant notamment les mauvaises gestions et les expériences malheureuses. On distingue de Paris, et cela pour toutes les écoles, les ouvrages scolaires, les meilleurs commerçants, les fabricants, etc. Mais on n'est pas à l'abri des caprices d'un ministre, imposant tel matériel coûteux ou tel ouvrage qu'il vient de publier.

En décembre 1846, Salvandy lance une enquête sur l'Etat de l'enseignement scientifique, et les besoins permettant une amélioration du système scolaire. Celle-ci révèle la

nécessité urgente d'instaurer une direction plus pratique, plus concrète, en relation avec les nécessités socio-économiques, afin d'orienter la majorité des élèves. Les plus doués, sélectionnés par les enseignants, pourraient poursuivre leur scolarité dans des écoles spéciales, afin de se présenter au baccalauréat dans les meilleures conditions possibles. Mais il s'agit là essentiellement des scientifiques. Salvandy tente d'instaurer en mars 1847, dans les collèges royaux et communaux, un enseignement spécial, comportant un cours triennal, dès la classe de troisième. Il serait distinct de l'enseignement des lettres, et plus particulièrement orienté vers les disciplines scientifiques mais, si le latin se trouvait réduit, les langues vivantes conserveraient une place importante. Cournot ne dissimule pas sa sympathie pour un tel projet, qui satisfait l'élève comme la collectivité. Mais il constate que la demande n'est pas suffisante, même si le ministre, en novembre 1848, promet une éducation professionnelle.

Cournot n'insiste pas sur les événements de 1848 et leurs répercussions dans l'institution scolaire. Il constate que la République consolide l'Université et son personnel enseignant. Un membre influent du parti néo-catholique, passé au ministère de l'Instruction Publique, Falloux, s'emploie, ainsi que les autres membres de sa commission (Montalembert, Thiers, Cousin), à réaliser dans les faits la liberté de l'enseignement. Deux ans plus tard, la loi de 1850 renforce l'influence de l'épis-

-copat. Les rectorats départementaux, créés par cette loi, comme les Conseils académiques s'avèrent inefficaces : " la chaleur de parti s'est calmée. L'épiscopat et le clergé, maîtrisés par la marche des idées et par le cours des événements, ont vu surgir des questions politiques et religieuses d'une bien autre portée, en face desquelles la dispute pour quelques collègues redevient mesquine. Dans l'ordre des idées pures, le néo-cartésianisme, l'éclectisme spiritualiste, la théorie de la raison impersonnelle (dont on avait fait tant de bruit pour réchauffer une querelle de plus ancienne date) deviennent des doctrines d'une orthodoxie édifiante, ou tout au moins peuvent passer pour des doctrines inoffensives en comparaison de ces nouveaux systèmes philosophiques éclos d'un côté du Rhin ou de l'autre..." (1).

Cournot comprend que la mode de certains philosophes (comme Hegel) ou de systèmes philosophico-politiques (comme le socialisme) constitue un danger pour la société française, surtout lorsque ces systèmes s'infiltrèrent dans l'enseignement en corrompant les élèves ou les étudiants. Il devient impératif que le clergé et l'Université s'unissent au lieu de se rejeter mutuellement. L'affaiblissement des études classiques, constitue une preuve de changement de mentalité.

(1) A. COURNOT : Des institutions...p: 175-176

Fortoul, en 1850, établit un nouveau plan d'étude, très détaillé, dont l'élément principal concerne la bifurcation ou apparition de deux séries d'études parallèles, commençant à partir de la quatrième ; l'une concerne les sciences l'autre les lettres. Pour Cournot, l'erreur de Fortoul aura été de consolider, ou de tenter de développer les études littéraires classiques, qui intéressaient de moins en moins de monde, au lieu d'établir un programme unique, comme celui d'auparavant, tout en le modernisant et en laissant une place importante aux nouveautés scientifiques. Il s'oppose au clergé en proposant un nouveau système, qui aurait dû entraîner sa perte. Il parvint au résultat inverse.

Cournot remarque que, de toutes les façons, il a été dépassé par l'évolution socio-culturelle et économique : " l'affaiblissement progressif des études classiques sous la Restauration, sous le gouvernement de 1830, sous le régime actuel, est un fait social qui tient essentiellement à l'entraînement du siècle, à la spécialisation des carrières, au besoin du gain, résultant du progrès du luxe, du nivellement des conditions et de l'éparpillement des fortunes "(1).

(1) A. COURNOT : Des institutions...p: 177

En 1852, Fortoul reprend le projet de bifurcation de 1847 (1). Il s'attaque aux établissements spécialisés dans la préparation aux grandes écoles ou écoles spéciales. Pour lutter contre ce fléau, il ouvre l'enseignement scientifique à toutes les sections préparant aux grandes écoles. L'enseignement littéraire conserve une place importante dans le cursus des études scientifiques. On retrouve même, dans les cours du soir, un enseignement commun aux deux sections, littéraires et scientifiques. Cournot se prononce plutôt pour une spécialisation dans la préparation au concours général, qui serait réservée à certains établissements ou lycées de la capitale. Il estime que les autres devraient conserver, au contraire, une orientation plus moderne, c'est à dire plus conforme aux besoins socio-

(1) Cournot a toujours marqué une préoccupation prononcée pour les programmes scolaires, plus que pour la pédagogie proprement dite et encore moins pour les nouvelles, comme l'enseignement mutuel. Il détaille le projet de bifurcation, en précisant qu'il s'agit d'une reprise de celui de 1847. La section scientifique, distincte de l'enseignement "spécial" accepte désormais les candidats aux écoles spéciales du gouvernement afin de concurrencer les établissements privés. D'autre part, la section scientifique inclut toujours un enseignement important des lettres, même si on modernise le contenu. Cournot se déclare pour un enseignement commun, qui n'excluerait pas pour autant certaines spécialisations dans les lycées parisiens. Il raconte une anecdote, à propos d'une réunion où l'on discutait de l'intérêt, ou non d'une telle réforme : "j'y soutenais, contre M. Leverrier, le principe d'un enseignement commun, et M. Dumas, qui d'abord y était contraire, semblait, à mesure que la discussion s'animait disposé à s'y rallier. Le lendemain, M. Leverrier lui-même se déclarait converti... en le défendant, j'avais pour arrière-pensée qu'un moment viendrait où l'on reconnaîtrait, comme en 1847, la nécessité de cours spéciaux pour la préparation des candidats aux écoles spéciales, où l'on se préoccuperait un peu moins de prétendues applications usuelles ou industrielles... J'aurais souhaité que l'on composât avec le présent et que l'on ménageât l'avenir". Cournot dans Des Institutions... (p : 206-207)

économiques et professionnels. La culture "classique" continuerait d'être dispensée dans la capitale, c'est à dire réservée à une élite. En mai 1852 apparaissent les bases d'un nouveau système, qui officialise la bifurcation. Il approuve la formation de deux baccalauréats distincts (1).

Cependant, Cournot dénonce l'application de programmes inadaptés aux finalités sociales et la trop grande facilité des concours pour les élèves des établissements d'Etat. Il souhaite un enseignement professionnel long, d'une durée de quatre ans, parallèle à un enseignement de type classique destiné particulièrement aux enfants de douze à seize ans. Ces derniers pourraient choisir une profession agricole, industrielle ou commerciale. Il admet qu'il devrait exister également un enseignement strictement professionnel pour les ouvriers. Ainsi surgiraient deux types d'enseignement distincts. Mais les écoles seraient réparties sur tout le territoire, en fonction des besoins économiques et départementaux.

(1) Il révèle son véritable intérêt car les autres points importants concernant notamment, l'histoire, sont esquivés : "je passe sous silence bien d'autres réformes. Il y avait un mouvement de réaction contre l'enseignement de l'histoire, avec ses trop longues ou trop chatouilleuses réactions ; contre l'enseignement de la philosophie, avec ses aperçus et ses développements plus périlleux encore... Le plan des études classiques, bifurqué ou non bifurqué, ne peut pas davantage satisfaire aux besoins qui ont fait introduire, dans les sept huitièmes des lycées et dans tous les collèges communaux, ces cours dont il nous faut chercher le nom, chaque fois que nous avons à les nommer"... A. COURNOT : Des institutions... (p : 207)

Réaliste, il constate "qu'en thèse générale", la séparation des deux ordres d'établissement est impossible. Ce n'est pas seulement par insuffisance actuelle de fonds qu'il est impossible de décréter, en règle commune, deux lycées par département, l'un classique, l'autre professionnel : c'est parce que les deux établissements n'auraient pas la population d'élèves nécessaires pour se soutenir convenablement, à titre d'établissements d'Etat". (1)

Derrière les préoccupations essentiellement économiques se dissimulent chez Cournot, comme chez les différents ministres de l'éducation, le désir d'opérer une sélection scolaire : "le système de la bifurcation doit permettre de former les élites dont la France à désormais besoin. Il brise la toute puissance des lettres classiques, réduit le rôle de la philosophie et de l'histoire et donne à l'enseignement scientifique une place importante dans les programmes... En quelques mois, l'ancien système universitaire est démentelé et le corps enseignant "reconverti" par une succession de décrets, d'arrêtés et de circulaires. Et aucune résistance sérieuse ne s'affirme au sein de l'opinion publique. L'offensive ministérielle ne rencontre aucun obstacle. (2) Cournot demeure perplexe en ce qui concerne la fréquentation des écoles, devant la démocratisation de l'enseignement. Si la proportion d'élèves non-latinistes, externes,

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 209)

(2) P. GERBOD : La condition universitaire... (p : 289 - 290)

fréquentant les quatre premières années du secondaire, venait à augmenter, les aristocrates, formant l'élite de la culture et du concours général, se réfugieraient dans les collèges de jésuites. Il estime alors nécessaire de moderniser les programmes et de supprimer ce qui devient périmé. C'est en ce sens que la décision du ministre lui semble contestable, bien qu'elle corresponde à une modernisation du système scolaire secondaire.

En 1854, Fortoul crée les grands rectorats, dans un souci de décentralisation, mais il se heurte au conservatisme pédagogique des enseignants et de la société en général. A sa mort, en 1856, on innove peu et l'on se contente de développer certaines réformes instaurées durant le XIX^e siècle. On rentre progressivement dans ce que Cournot appelle la "phase du ministérialisme pur". Malgré les vicissitudes de l'institution scolaire, elle demeure toujours structurée d'une façon pyramidale, le sommet, l'enseignement supérieur, dirigeant les destinées de l'instruction secondaire alors que le primaire demeure la parente pauvre du système : Cournot arrête son analyse des institutions d'instruction publique en France à la fin de la réforme Fortoul concernant la bifurcation. Il ne parlera pas de l'Empire Libéral ni des réformes Duruy, alors que son ouvrage est publié en 1864. Seuls les discours de rentrée de

l'université de Dijon, annexés à la fin de la réédition Vrin, et portant sur les périodes 1854 ; 1855 ; 1856 ; 1857 ; 1858 ; 1859 ; 1860 et 1861 permettent de prolonger sa pensée pédagogique sur une époque contemporaine, qu'il appréhendait sans doute d'analyser. Si sa philosophie consistait à embrasser de vastes périodes, en globalisant les étapes successives, notamment dans les Considérations, il n'en est pas de même en ce qui concerne sa pensée pédagogique. Il privilégie au contraire l'évènement, particulièrement les institutions administratives scolaires, les textes, décrets et nominations, les programmes, plus que les idées, les pratiques éducatives ou les innovations importantes. Le respect de la tradition, les modèles hérités du passé impregnent ses discours de rentrée, même s'il est tenu de suivre l'évolution de la société : "nous vivons dans un siècle où tout se meut et se transforme avec une promptitude merveilleuse, souvent effrayante. Hier, nous poursuivions tel but avec ardeur ; aujourd'hui, nous nous surprenons à craindre de l'avoir dépassé. De là, des revirements d'opinions, des changements dans les idées, qu'il ne faut pas imputer à notre seule inconstance, mais plutôt à la force supérieure qui nous entraîne, et, pour trancher le mot, à l'ignorance où nous sommes tous du terme final vers lequel la main de la providence nous conduit, à travers tant d'agitations" (1).

(1) A. COURNOT : Discours aux facultés de Dijon - 15 novembre 1854

A) PROCESSUS D'EVALUATION ET FINALITE SOCIALE :

Cournot a toujours été préoccupé par le système des examens et de l'évaluation. En avance sur la docimologie, il remarque que les composantes intervenant dans le processus d'estimation des connaissances ne sont pas suffisamment révélatrices d'une réalité culturelle individuelle et sociale. D'ailleurs, l'histoire de l'éducation au XIX^e siècle est l'histoire des méthodes d'évaluation. Fortoul va développer plus ou moins sélectivement ce système d'examen essentiel puisqu'il ouvre la porte à la promotion sociale. Il confirme la hiérarchie socio-culturelle, donc la sélection de classe, même si Cournot y trouve un critère de démocratisation : "un jeune homme de fortune médiocre se fait-il remarquer dans son collège de province par des dispositions littéraires exceptionnelles ? Il se trouvera à Paris un chef d'institution disposé à le prendre aux meilleures conditions dans son établissement. Dans le système bien simple que je prends la liberté de proposer, il n'y a pas d'intérêt légitime qui ne trouve effectivement satisfaction". (1)

L'enseignement doit correspondre à une certaine finalité, qui se décide en fonction de l'appartenance de classe puisque l'école ne semble pas destinée à tous les enfants, en ce qui concerne le Secondaire et encore plus le Supérieur.

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (page 211)

Cournot confirme la nécessité de conserver des établissements de prestige, se situant essentiellement à Paris, centre du rayonnement intellectuel et culturel. D'où son préjugé négatif envers la province, envers un lycée ou une élite provinciale. A qui s'adresse l'enseignement ? est-il perçu de la même façon en ce qui concerne la tradition ou la modernité ? Quelle durée lui consacrer, c'est à dire en fonction de quelle finalité socio-économique ? Il se range du côté du gouvernement lorsqu'il s'agit d'opérer sélection sur sélection afin de dégager une certaine élite : "il faudra bien aussi prendre un parti sur le système d'enseignement classique, et d'abord reconnaître franchement que la préparation pour les écoles spéciales, auxquelles on arrive par la voie du concours reste en dehors de l'enseignement commun". (1).

On se demande si l'instruction doit et peut être la même à Paris qu'en province. Cela ne se peut pas, réplique Cournot. "Parlez-vous du corps ou de la tête, des lycées et des collèges de province, formant ce qu'on appelle encore l'Université de France, ou des lycées de la capitale, confédérés par le concours général en Université de Paris" ? (2) Pourtant, si la sélection s'effectue, on peut toujours se demander sur quelle base elle repose, car l'édifice scolaire semble de plus en plus inadapté : "revenons au bon sens ; conservons tout ce que nous pouvons conserver du vieil arbre classique ; retranchons les

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 210)

(2) idem : idem (p : 210)

branches que le temps à rongées au point de n'en plus laisser subsister que l'écorce ; et dédommageons-nous de cette perte en greffant sur le tronc, pendant qu'il a encore assez de vie pour cela, ces rameaux plus jeunes où circule avec vigueur la sève de la civilisation moderne". (1)

L'enseignement a-t-il pour fonction de placer la France à un niveau élevé ou correspond-il à une instruction qui est fonction de nombreuses carences sociales? S'agit-il de l'épanouissement de l'être humain ou de celui de la société ? La réponse de Cournot apparaît clairement : "Que s'il s'agit des lycées de Paris et du concours général, avec ses lauréats humanistes, j'accorde bien volontiers qu'il ne faut brutalement retrancher rien de ce qui conserve une fleur de goût, rien de ce qui contribue au lustre du pays. J'aime au contraire à voir la politique de la France représentée aux yeux de l'étranger, par un ministre qui a cueilli dans son temps, au concours général des lycées de Paris, les palmes littéraires"... (2) Pourtant, dans la partie théorique de son ouvrage, Cournot affirme le contraire, à savoir qu'un diplômé de l'enseignement supérieur ne devient pas nécessairement un bon ministre, car les qualités de l'un ne se révèlent pas identiques à celles de l'autre. Ainsi, pour lui, comme pour les différents ministres de l'instruction publique, le système des examens constitue donc bien la base de l'édifice scolaire. La promotion sociale passe par l'obtention du bacca-

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 210)

(2) idem : (p : 210)

lauréat, seul garant de la reproduction culturelle scolaire. Il n'en est pas des critiques auxquelles donne lieu l'institution des concours pour les écoles spéciales, comme celles qui s'adressent à l'examen final connu sous le nom de baccalauréat. On peut nous pensons même qu'on devrait supprimer le baccalauréat". (1)

Il considère que l'examen est périmé, car il reflète une époque révolue. Il l'estime historiquement, mais non pédagogiquement. Il rappelle que c'est le décret organique de 1808 qui structure le système scolaire. Pour se présenter à l'examen du baccalauréat, le candidat doit être âgé au moins de seize ans, et capable de répondre sur tous les sujets développés dans le cursus des études secondaires. Le diplôme obtenu permet l'accès aux facultés des lettres, des sciences ou celles de droit. Pourtant, les meilleurs élèves des établissements de l'Empire, s'en désintéressaient. Seuls, ceux qui semblaient motivés par le métier d'enseignant ou désireux de poursuivre une formation en médecine ou en droit s'en préoccupaient. Mais le niveau de l'examen n'apparaissait pas très élevé, notamment en ce qui concerne la philosophie. D'où un certain manque de dynamisme pour cette discipline en fonction de ses finalités, car elle "n'exige pas que l'on ait attentivement écouté pendant un an

(1) A. COURNOT : Des institutions... (page 114) Il revient sur cette proposition dans la conclusion générale de son ouvrage "le parti décisif ne peut consister selon nous que dans la suppression du baccalauréat et dans le retour au certificat de maturité, sous la forme que nous avons indiquée ou sous tout autre équivalence".... (p : 312)

un professeur de philosophie, et la fréquentation des cours n'étant plus nécessaire pour le succès des examens, il arrive généralement qu'on s'en dispense, à moins d'une vocation spéciale pour la philosophie, qui est devenue une chose bien rare de notre temps". (1)

On tente de valoriser cet enseignement en septembre 1818, lorsque la commission d'instruction publique décrète l'obligation de fournir un certificat de participation à la classe de philosophie et de rhétorique ou d'apporter la preuve que le candidat a bien été élevé par un père, un frère, ou un instituteur, d'où le nom de certificat paternel qui devient le certificat d'études. Mais Cournot ne se fait pas d'illusion, sur l'avenir de la philosophie dans les classes des lycées car "tout s'use et surtout les morts ne reviennent pas. Puisque la scolastique a péri, même dans les collèges, on ne peut pas songer à la faire revivre : toute la question est de savoir, quelle place un enseignement philosophique, accommodé au temps présent, peut occuper dans le système de l'enseignement public".(2)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 80 - 81)

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 74) Il insiste sur l'utilité de l'enseignement de la philosophie, dans son discours de rentrée du 15 novembre 1860 aux facultés de Dijon : "Ce qui mérite effectivement le nom de philosophie quelque rang qu'il faille lui assigner, d'après l'enthousiasme des uns ou d'après le superbe mépris des autres, est quelque chose qui ne peut guère s'enseigner ni s'apprendre au collège : on passe sa vie à l'apprendre, on meurt sans l'avoir l'apprise". (p : 343)

En juillet 1820, le gouvernement décide que cet examen garantit l'accès aux emplois civils, en opérant une sélection suffisante et efficace assurant par la même occasion une préparation et une intégration. "On impose donc à l'examen des formes plus rigoureuses, on recommande la sévérité, on consacre l'obligation des certificats de philosophie et de rhétorique dans les collèges ou dans les institutions autorisées." (1)

Ceux qui choisissent de poursuivre des études médicales doivent obtenir le baccalauréat scientifique. En octobre 1821, l'examen tel que nous le connaissons est presque conçu. On introduit les disciplines scientifiques, comme les mathématiques et la physique, ainsi qu'un système de tirage au sort pour les questions. En février 1830, sous l'impulsion de Guizot, on apporte quelques modifications : l'examen de philosophie se déroule désormais en français, et non plus en latin, les épreuves écrites sont instaurées en février 1830. Mais on accepte toujours le certificat paternel, même lorsque l'on sait que l'élève vient d'un établissement religieux où la philosophie n'est pas dispensée. Cournot remarque que la préparation "industrielle" à l'examen se développe, les cours préparatoires se

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 218) Cournot reviendra plusieurs fois dans son ouvrage, sur ce thème de l'examen du baccalauréat. Il le considère comme un phénomène caractéristique d'une détérioration de la qualité de l'enseignement du XIX^e siècle. Il faut attendre juillet 1820 pour qu'il acquière une certaine importance car auparavant, il était boudé par les meilleurs élèves.

multiplient. En janvier 1847, devant les plaintes croissantes des religieux et des familles, on supprime les commissions des lettres et, désormais, seules les facultés se trouvent autorisées à décerner le diplôme.

En mars 1850, le certificat d'études est supprimé et le programme du baccalauréat allégé. "La loi de 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). Mais ni les rectorats départementaux, ni les conseils académiques n'eurent de véritables pouvoirs. Les vrais problèmes se trouvent ailleurs, comme le remarque Cournot : "enfin le clergé a dû commencer à s'apercevoir, d'après l'affaiblissement ou la désertion des études classiques dans ses propres établissements qu'il s'agit moins, au point où nous en sommes, d'une lutte entre l'enseignement universitaire et l'enseignement clérical, que de défendre contre les tendances du siècle, contre la maladie du baccalauréat, contre les suites de la suppression du certificat d'études, tant réclamée par le clergé, des pratiques scolaires qui appartiennent également à l'Université et au clergé... (2)

En avril 1852, un certain nombre de possibilités se trouvent offertes aux candidats bacheliers selon leur orientation vers les lettres, les sciences, ou les grandes Ecoles ; On forme deux séries de classes parallèles dès la quatrième, selon l'orientation littéraire ou scientifique.

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

(2) idem : idem (p : 176)

Cournot remarque qu'on aurait du laisser le choix aux étudiants candidats aux facultés de lettres, de droit ou de médecine d'opter pour l'un des baccalauréats possibles. L'éducation moderne faisant de plus en plus appel aux références scientifiques, il apparaît souhaitable d'alléger l'ancien bagage classique mais "cette idée si simple si facile à appliquer, dans un moment où toutes les résistances des vieilles coteries universitaires étaient brisées, ne pouvait cadrer avec les vues des personnes influentes à qui les circonstances avaient remis le sort de la question. D'une part, on insistait sur le caractère scientifique de l'époque, sur son caractère pratique surtout, comme si la véritable pratique pouvait avoir quelque chose à démêler avec des études de collège, et d'autre part, M. Fortoul, en sa qualité de littérateur, tenait infiniment à ce que le plan signé de lui fût réputé renforcer les études littéraires, bien loin de les affaiblir. Il est mort de cette illusion".(1)

L'administration avait pensé que les élèves délaisseraient systématiquement le baccalauréat es-lettres, pour des raisons pratiques, ce qui aurait eu comme conséquence d'affaiblir l'enseignement classique au profit des sciences. Cela ne s'est pas vérifié par la suite. En 1858, on impose aux étudiants en médecine la double obligation d'un baccalauréat es-lettres et un autre es-sciences restreint pour la partie mathématiques.

(1) A. COURNOT : Des institutions (p : 177)

Mais, à vouloir faire rentrer un peu de tout, pour l'intérêt de la profession, on arrive à un résultat négatif. La conséquence "était du reste, aisé à prévoir qu'on aurait peine à constituer un baccalauréat es-sciences unique en son genre comme le baccalauréat es-lettres l'est dans le sien, et qui fût également à l'usage de l'officier, de l'ingénieur, du manufacturier, du médecin. La partie littéraire du baccalauréat es-sciences, c'est à dire les notions de latin, d'allemand ou d'anglais, d'histoire et de géographie, de littérature de logique offrent bien un caractère d'unité ou d'utilité commune ; il en est autrement des notions scientifiques" (1). Ainsi, par exemple, il n'apparaît guère utile d'apprendre les mathématiques pour un métier quelconque à moins d'en faire une spécialité. Le baccalauréat es-sciences, d'autre part, comporte une part de mathématiques d'un niveau insuffisant pour entrer à Polytechnique.

En décembre 1859, on établit une autre difficulté, sous forme d'une nouvelle scission dans le baccalauréat es-sciences : un baccalauréat es-sciences complet, un baccalauréat es-sciences restreint (pour les médecins) un baccalauréat es-sciences restreint scindé (1° partie) un baccalauréat es-sciences restreint scindé (2° partie), un baccalauréat es-sciences complémentaire de celui es-lettres.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 221)

L'expérience échoue et on y renonce définitivement en 1863. Cournot souhaite que l'expérience ne se renouvelle pas pour les Lettres, bien que certains y soient favorables. Le baccalauréat de 1863/64 devrait donc disparaître pour restaurer celui de 1808.

Il dénonce le développement encyclopédique des connaissances exigées pour les candidats. Chaque enseignant, désireux de voir sa discipline représentée à un niveau élevé, attache une importance excessive à la spécialisation, ce qui devient une aberration pédagogique. Certaines matières, comme l'histoire ou la géographie, couvrent des domaines illimités, d'où l'arbitraire de l'interrogation écrite ou orale. On demande désormais que soient définies les règles et le contenu de l'investigation au cours de l'examen. La procédure apparaît, en tout cas, impopulaire, et les allègements demandés (l'amélioration du tirage au sort sous forme de boules noires ou rouges, ou de demi-boules, ne permet pas de grands changements). La moyenne d'admission se situe au moins à 45% des candidats inscrits, sous peine de contestation sociale impopulaire. Tous ces éléments extra-scolaires vont précipiter la chute des études classiques.

Cournot ne voit pas d'autres solutions que la suppression pure et simple du baccalauréat. Il propose à la place un système de certificat comme il en existe déjà dans de nombreux pays. Cela consiste à délivrer, par le professeur lui-même, un diplôme dans chacune des classes, à la fin de l'année scolaire et en fin d'études.

On éviterait l'exclusion accidentelle des bons candidats, cela permettrait une compréhension plus juste et plus humaine de chaque enfant, selon sa personnalité et sa culture. L'inspecteur d'académie serait présent pour la remise des diplômes et superviserait l'opération. Chaque candidat devrait ainsi pouvoir passer ses trois dernières années dans un lycée. Un examen d'entrée attesterait qu'il est pourvu des connaissances suffisantes pour suivre sa scolarité dans le second cycle du secondaire. Mais Cournot se rend compte de la difficulté d'application car "nos moeurs permettent moins que jamais de frapper en quelque sorte d'interdit, en fait d'études et de professions réputées libérales, à la fois les classes les plus riches et les classes les plus pauvres de la société".(1)

Un enfant appartenant à une famille aisée peut, pour raison de santé, rester chez lui, tout en suivant des études secondaires puis en fin d'année, se présenter au baccalauréat. La présence en classe ne constitue donc pas véritablement un critère fiable. On pourrait conserver l'idée d'un certificat de maturité délivré par les enseignants en fin d'études secondaires, mais accepter qu'un enfant qui n'a pu, pour différentes raisons, suivre une scolarité en classe, se présente à un examen spécial, contrôlé par une commission qui le jugerait en toute impartialité. Ce certificat serait délivré non seulement par les lycées mais également par les collèges ou les établissements libres.

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 225)

Ces mesures devraient permettre la relance des études classiques. En cas d'échec, toute innovation se trouverait condamnée. Mais Cournot, partisan de la suppression du baccalauréat, ne s'oppose pas à ces réformes possibles ou, encore mieux, à l'instauration d'un nouveau type de baccalauréat qui porterait le nom de maîtrise es-arts. Il en est question au moment où il propose cette solution. Il faudrait alors instaurer des collèges "latin " et "français", où la durée des études serait de 7 ou 8 ans, alors que, dans les cas précédents, elle ne portait que sur 4 ans. Mais il faudrait éviter de retomber dans les mêmes erreurs et permettre à chaque établissement de délivrer le certificat de maturité. Cela permettrait de freiner l'hyper-spécialisation pour les concours. Non pas, par souci, chez Cournot, d'égalité, mais afin de distinguer un diplôme littéraire culturel d'un diplôme professionnel et/ou technique : "restons donc dans le vrai, et ne fondons point le succès de l'enseignement professionnel sur une assimilation fictive, pour ne pas dire mensongère". (1)

Cette manifestation de franchise dans ses opinions est remarquable, compte-tenu de son statut social et de son rôle professionnel. Cependant, il se trouve particulièrement bien placé pour observer les conséquences des innovations, des tentatives de réformes plus ou moins démocratiques.

(1) A. COURNOT : Des institutions (p : 228)

Mais, quel que soit l'objet analysé, il en revient toujours au statut des établissements privés. Car, de lui dépend le développement ou non des établissements laïcs. Ainsi, il voit dans le baccalauréat une occasion pour le privé de réaliser un meilleur résultat que les autres. D'où ses préoccupations justifiées.

B) LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES RELIGIEUX OU LIBRES

Ces écoles sont théoriquement réservées à ceux qui se consacrent à la religion, ou souhaitent le faire. Il semble normal, dans ces conditions que l'autorité soit religieuse (évêque par exemple) et non laïque (Etat). Mais, lorsque ces établissements accueillent des enfants non destinés à la prêtrise et seulement intéressés par une préparation efficace aux concours et examens, il y a malhônneteté. Surtout lorsque l'on sait que ces élèves ne font pas l'objet d'un contrôle, pas plus que l'établissement, puisqu'ils ne relèvent pas de l'inspection générale. En effet, au début du siècle, en 1808, le décret organique reconnaît les institutions libres qui dispensent pratiquement le même programme que celui des collèges, et les pensions qui donnent un enseignement d'un niveau plus élémentaire.

Le décret du 9 avril 1809 ouvre la voie à de nombreux abus et encourage l'ouverture d'établissement scolaires, dans les départements ou les villes, par les autorités religieuses. Il jus-

- tifie appellation d'écoles secondaires ecclésiastiques, encore appelées petits séminaires. On assiste à une prolifération d'établissements mixtes, religieux ou non, qui ont la particularité de n'être pas soumis au régime des collèges communaux. Pourtant, il était spécifié, en 1808, que les villes ne possédant ni lycée ni collège ne pouvaient dispenser un enseignement supérieur à celui des classes d'humanité. De même une école religieuse secondaire ne pouvait-elle se développer dans une ville où existait déjà un lycée ou un collège laïc. Cournot critique le règlement de ces établissements religieux, concernant, par exemple, le port obligatoire de la soutane, qui symbolise plus le personnage religieux que l'éducateur ou l'élève en situation d'apprentissage social : "nous verrons dans le décret de 1811... qu'une débauche de despotisme"(1)

Cette attitude se confirme dans l'orientation générale de l'éducation. Mais comment concurrencer le clergé dans ce domaine ? La société demeure conservatrice, tout au moins dans certaines structures. Aussi repousse-t-elle les enseignements de la Révolution et de la philosophie qui l'a accompagnée, pour un retour sécurisant à la tradition, et aux valeurs ancestrales. Les grandes tendances du siècle et le foisonnement d'idées n'ont pu s'épanouir et se révéler dans l'éducation.

(1) A. COURNOT : Des institutions (p : 214)

Fourcroy, ministre de l'instruction publique désigné et dirigé par Napoléon, comprit pourtant la nécessité de moderniser un système archaïque et négatif, tout en freinant l'ascension irrésistible du clergé dans le domaine scolaire. Napoléon, percevant le changement d'orientation de son ministre, le disgracie et le remplace par Fontanès, qui lui demeure dévoué. Celui-ci, au contraire de son prédécesseur, va tout faire pour favoriser le rapprochement avec l'Eglise et les jésuites. Il développe l'idée de Napoléon concernant l'instauration de l'Université Impériale en 1806. Mais il demande que les préceptes de la religion catholique en constituent les bases. L'erreur aura été de croire que l'on pouvait créer un esprit de corps universitaire, en réunissant les différentes composantes du système scolaire, alors qu'il ne s'agissait ni plus ni moins que de réunir ses fonctionnaires. L'entourage de Fontanès l'encourage à prendre en aversion la philosophie du XVIII^e siècle comme celle qui surgit après la révolution de 1789, pour en revenir aux modèles traditionnels des Horace et Virgile.

Certains rêvent de rétablir la foi religieuse en France et de réinstaurer une Université dirigée par l'esprit religieux. Mais cela ne correspondait plus à la réalité sociale et économique. Culturellement, le pays avait également changé et le retour à la tradition n'allait pas jusqu'à rétablir des structures inadaptées aux nécessités de l'époque.

Cournot ne prend pas fermement position dans la querelle entre laïcs et religieux concernant l'enseignement secondaire. Mais certaines expressions révèlent sa pensée : " en exécution de la loi du 1^o mai 1802, un arrêté consulaire à la date du 10 décembre suivant, développait le plan d'enseignement, dont le premier article consistait dans ces excellentes et courtes paroles, trop oubliées depuis : On enseignera ESSENTIELLEMENT dans les lycées le latin et les mathématiques. En effet, ainsi que nous avons eu déjà l'occasion de le dire, que peut-on enseigner de mieux au collège que ce qui, généralement parlant, ne s'apprend qu'au collège ? "(1). Cela permettrait la réunion de la foi et de la pensée scientifique, l'esprit de corps et le progrès. Cournot reste cependant discret sur l'historique des écoles religieuses bien qu'il y consacre un chapitre dans son ouvrage pédagogique. Il constate qu'il existe encore une certaine souplesse entre les lois qui ont été votées et leur application. Il ne blâme d'ailleurs pas cette tolérance mais laisse le problème en suspens. Il demeure encore loin des préoccupations pédagogiques et de la formation du futur citoyen dans une société en pleine mutation industrielle et culturelle. Pourtant, il reconnaît que malgré la formation plus poussée des enseignants, les livres mieux faits, les conditions de travail meilleures, les études secondaires rentrent dans une phase de déclin, dans les écoles libres comme laïques.

(1) A. COURNOT : Des institutions...p: 201

Cournot regrette d'autant plus cette situation que ces établissements, notamment les petits séminaires, jouent un rôle de sélection des élèves. Il est, en effet, tenu-compte de la situation personnelle de chaque enfant, de l'origine socio-culturelle et professionnelle des parents des possibilités financières de poursuivre des études plus approfondies. Mais les ressources dont disposent ces institutions permettent de baisser le prix de la pension, ce qui a pour effet de favoriser les enfants d'origine modeste. C'est aussi parmi eux que l'on peut rencontrer le plus de vocations religieuses.

Cournot dénonce également certains responsables d'écoles privées qui ne pensent qu'à former une élite intellectuelle au détriment de la religion, et au profit de leur promotion publicitaire ! Cela entraîne, à court terme, un affaiblissement de ce type d'établissement car il va centraliser une certaine fraction de la population scolaire. On assiste ainsi à une querelle violente entre l'Ecole privée et l'Ecole laïque. En 1850, la situation n'aura guère changé puisqu'elle existe encore. On se contente de préciser que l'Ecole privée ne doit pas faire double emploi en portant préjudice ou à l'Etat, ou au clergé, selon le type même de son développement, Cournot se range du côté de la loi Fortoul, qui maintient une certaine tolérance, tout en regrettant qu'elle n'ait pas gardé la distinction entre petits séminaires et institutions libres (1).

(1) Les établissements libres sont considérés comme présentant moins de garanties morales et culturelles que les écoles privées.

Les écoles jésuites sont pourtant réouvertes. On demande également à l'Autorité civile de prendre ses responsabilités envers le mode de surveillance et d'inspection des petits séminaires, ce qui signifie qu'elle doit se révéler discrète et peu fréquente !

Cournot revient à plusieurs reprises sur les problèmes de l'enseignement et de la religion. Il se place directement sur ce terrain ambigu, qui voit s'affronter les éducateurs et les politiciens durant tout le XIX^e siècle, c'est à dire entre les partisans ou les adversaires de l'enseignement libre. Cette situation devait entraîner la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905, prolongement logique des lois Jules Ferry.

Dans ce contexte, il lui apparaît difficile de se prononcer radicalement car les enjeux sont multiples : religieux, politiques, éducationnels. Les plans d'étude pour les lycées et collèges prévoyaient en 1821, avec le parti clérico-royaliste, le retour de la scolastique et la méfiance envers les sciences. Il s'agissait alors d'un projet de société à long terme. L'éducation devenait le prétexte à une formation socio-politique. Cournot se rend compte de la situation et dénonce les dangers dans une critique violente de l'enseignement secondaire.

CHAPITRE II

CRITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cet enseignement représente pour Cournot une étape vers le Supérieur. Il doit donc faire l'objet d'une attention particulière, tant dans la formation des élèves que dans la préparation aux études supérieures. Cela explique la minutie avec laquelle il analyse les composantes de cette institution, notamment au niveau des programmes, des concours et examens, de la formation des enseignants. Ainsi, "les temps semblent passés où l'on étudiait pour l'amour même de l'étude ou par respect pour des traditions héréditaires. On étudie maintenant pour passer un examen, pour avoir un grade, et finalement pour avoir une place " (1). L'aspect réaliste, dans un contexte politique capitaliste, prend le pas sur l'humanisme. Peut-on, dans ce cas, espérer concilier les deux ?

Cette clé de voûte du système éducatif doit cependant être analysée différemment selon les établissements. L'enseignement secondaire n'a pas la même finalité dans les écoles laïques ou religieuses et d'autre part les disciplines enseignées deviennent, au gré des événements ou des fantaisies des ministres, tantôt privilégiées, tantôt rejetées comme matières annexes. Certaines d'entre elles, comme l'histoire-géographie, seront purement et simplement supprimées, d'autres, comme les sciences, plus ou moins dévalorisées.

(1) A. COURNOT : Discours de rentrée à la faculté de Dijon.
15 novembre 1854.

Il rappelle que l'éducation agit sur les individus en faisant germer ou en développant ce qui existe déjà à la naissance. On peut comprendre qu'il s'agit d'une éducation sélective par classe. Tout en reconnaissant l'existence de l'inné, il précise que ces caractères ne peuvent se développer que s'ils correspondent aux besoins sociaux et aux nécessités du moment. En ce sens, Cournot qui parle beaucoup, en philosophie, du rôle et de l'apparition du hasard l'applique involontairement en éducation, en fonction de cette appartenance de classe. Le rôle de l'histoire sociale devient fondamental car il intervient dans le devenir de la société de type socialiste ou de type capitaliste : "si les causes extérieures peuvent être abandonnées au cours fatal des événements pour les être humains, ils sont dirigés par l'expérience, par le raisonnement, l'art... Le mot d'éducation s'applique surtout à l'art de diriger ainsi, dans un but déterminé et préconçu, l'influence des causes externes". (1) Autant l'école primaire présentait comme fonction essentielle d'informer à un niveau élémentaire, autant le secondaire confirme et accentue le processus de socialisation et d'intégration. Il s'agit ici d'une véritable formation sociale plus que d'une éducation scolaire reposant sur un contenu strictement livresque.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 6)

"Il y a un itinéraire pour ceux qui veulent arriver au terme de leur voyage, par la voie la plus rapide, la moins coûteuse et la plus commode ; il y en a un autre pour ceux qui tiennent davantage à ramasser sur leur route tout ce qui peut piquer leur curiosité et leur procurer des distractions agréables, enfin, il y en a un autre pour ceux qui ne se proposent dans leur voyage qu'un exercice salutaire" (1).

Cournot dénonce avec une remarquable acuité le caractère spéculatif de l'instruction. Dans la mesure où les élèves poursuivant leurs études dans le Secondaire ont déjà été l'objet d'une sélection, les motivations finales se révèlent variables et multiples. Il commence par analyser les finalités du système éducatif secondaire, puis les composantes telles que les disciplines (grammaire, littérature, histoire, mathématiques, physique, chimie, philosophie) les manuels, les systèmes d'évaluation, la formation des maîtres.

L'éducation apparaît fonction des finalités, notamment la recherche d'une profession, mais elle peut correspondre également à un désir de culture générale. Cournot en distingue de deux sortes : une éducation libérale (ou humanités) et une éducation supérieure. Le mieux, dit-il, serait de réaliser l'une et l'autre : "on a répété mille fois, ce qui est vrai, que les études classiques sont une sorte de gymnastique intellectuelle, qu'elles assouplissent et fortifient l'esprit ;

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 36)

que, sans ouvrir précisément de carrière à la jeunesse, elles préparent à toutes les carrières ; que, lors même qu'elles ne semblent pas laisser de traces durables, du genre de celles qu'un examen peut constater, leur influence secrète et prolongée est telle, que l'on reconnaît presque toujours dans le commerce le plus ordinaire de la vie, ceux qui ont fait des études même très imparfaites, et ceux qui n'en ont point fait du tout"(1).

Il s'oppose au rentabilisme systématique, et conçoit à la fois une culture générale par élévation de l'esprit et une formation pratique. Cela lui fait préférer les modèles hérités du passé plutôt que la référence à l'actuel (2). Mais il reste conscient de la distance qui peut parfois s'instaurer entre le modèle et la réalité, sous forme de déformation de la société actuelle.

Les classes sociales demeurent fortement distinctes, mais la classe bourgeoise se différencie suffisamment des classes défavorisées pour ne pas avoir la même culture ou les mêmes préoccupations. Cependant, lorsque la distance est moindre, comme cela se produit au XIX^e siècle, la démocratisation vise à applanir les différences de niveau. Cela , pour Cournot, n'est

(1)A. COURNOT : Des institutions... (p : 28-29)

(2) Cela constituera un des thèmes fondamentaux de l'ouvrage de G.SNYDERS : Pédagogie progressiste : "l'enseignement traditionnel devient intenable si ses modèles ne suscitent pas, ne peuvent pas susciter intérêt, joie, enthousiasme de la part des élèves et aussi des maîtres. Le problème est de contenu, et non pas simplement de méthode".

pas sans danger, car on travaille à l'école non pour se cultiver et perpétuer sa classe sociale, mais pour obtenir un métier. La faute en incombe non à la bourgeoisie, mais à la classe défavorisée, car elle contamine, par souci d'efficacité et de rentabilité, le système scolaire et sa finalité. Dans la mesure où l'apprentissage concret et pratique s'effectue plus rapidement que celui qui vise à développer un humaniste, la durée des études se trouvera abrégée de moitié par rapport à un enseignement dit "classique". Cournot propose alors la distinction entre un enseignement littéraire et un enseignement "usuel". Mais, dans ce dernier cas, on peut trouver des disciplines qui ne concernent pas directement la profession comme, par exemple, l'histoire ou la géographie. Il adopte la solution proposée par L. Quicherat, qui conçoit l'enseignement secondaire comme une instruction dépassant l'instruction primaire sans être pour autant un enseignement classique.

Le programme des études secondaires est fonction d'une finalité essentielle, les examens. Cournot, très lucidement, pose le problème de cet enseignement : "il y a un itinéraire pour ceux qui veulent arriver au terme de leur voyage par la voie la plus rapide, la moins coûteuse et la plus commode ; il y en a un autre pour ceux qui tiennent davantage à ramasser sur leur route tout ce qui peut piquer leur curiosité et leur procurer des distractions agréables ; enfin, il y en a un autre pour ceux qui ne se proposent dans le voyage qu'un exercice salutaire et qui vont chercher, ceux-ci une douce température, ceux-là un air vif et fortifiant" (1).

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 38)

Auparavant, un certain nombre de disciplines n'existaient pas dans le système scolaire, comme les sciences ou l'histoire. Aujourd'hui, l'assujettissement aux sciences est, semble-t-il, devenu très important, soit comme valeur spéculative, soit comme référence "scientifique" irréfutable. Mais les finalités pédagogiques se trouvent modifiées avec le développement de la société. Cournot rappelle une ambiguïté : l'essence des sociétés se situe-t-elle dans la nature et dans son évolution, ou dans la religion ? Auquel cas la connaissance scientifique serait en contradiction avec le devenir naturel de toute institution .

A) L'ETUDE DES LANGUES :

Dans l'Antiquité, certaines langues étaient fréquemment utilisées, comme le latin ou le grec. Mais, pour les besoins de l'éducation, on inventa la rhétorique ; plus tard, on développe, avec les clercs au Moyen-âge, la logique, puis la métaphysique, qui engendrent la scolastique. A la Renaissance, celle-ci devient l'instrument-symbole des études classiques supérieures. Mais, plusieurs siècles après, un décalage s'opère. Ce qui était considéré comme essentiel devient annexe, jusqu'à entraîner, au XIX^e siècle, la refonte du système scolaire, non pas dans ses structures de base mais dans son contenu. L'enseignement des humanités et de la grammaire se maintient à peu près d'une façon identique. Cournot soulève alors la question : "Pourquoi ce système (des études classiques) s'est-il maintenu à peu près intact pendant trois siècles qui en valent trente, dans l'histoire de l'humanité ?

... Pourquoi ne sait-on aujourd'hui, ni comment s'en accommoder, ni comment s'en passer" ? (1). L'étude grammaticale et littéraire d'une langue est ce qui se prête le mieux au développement des facultés intellectuelles de l'enfant. Elle permet la formation de la mémoire, de l'esprit logique, du jugement, de la classification et de l'ordre. Mais, toutes les langues ne permettent pas un tel développement car, corollairement à la langue, apparaît la littérature qui la met en valeur. Les langues nationales peuvent être issues de langues anciennes, et se rapporter à des littératures anciennes. C'est en ce sens que l'enseignement doit permettre la connaissance de ses origines par l'intermédiaire de l'analyse linguistique.

Les deux références occidentales sont constituées par le grec mais, surtout, par le latin, qui a engendré au cours des siècles la littérature. Il doit former la clé de voûte du système des études secondaires actuelles, comme cela s'est jadis produit dans l'Antiquité. Cournot insiste fréquemment sur le fait qu'il doit représenter la référence privilégiée de l'enseignement classique. Il ne semble pas favorable à l'allemand dans la mesure où, de toute façon, l'enfant ne pourra pas le parler, sa formation se révélant trop sommaire. De même, il s'oppose au retardement de l'apprentissage du latin et estime, au contraire, qu'il faut commencer le plus tôt possible afin de permettre le développement de l'intelligence et de la culture ainsi que l'esprit

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 38)

critique et le style. Cette richesse doit se retrouver ailleurs que dans la langue maternelle, ce qui explique la co-existence de deux systèmes de références. L'apprentissage du latin n'a pas pour fonction de permettre à l'élève de le parler mais de développer sa culture générale. Cournot privilégie, par exemple, les vers latins "de même qu'il faut distinguer dans une langue le vocabulaire, la grammaire et la littérature, de même on y doit reconnaître et étudier une prosodie, une métrique, véritable appareil organique sur lequel s'épanouit cette fleur brillante et délicate entre toutes, qu'on appelle la poésie". (1)

Il remarque que l'on pourrait trouver déplacée l'étude en classe d'une pièce de théâtre en vers alors que, dans l'Antiquité, il apparaissait naturel de l'aborder. Cette situation n'est pas tout à fait exacte puisque l'on a toujours étudié des pièces de Racine, Corneille ou Molière. Mais Cournot précise que la véritable utilité de cette analyse ne peut se révéler en dehors d'une culture latine. Or, comme elle ne se trouve plus en vigueur, il se rend à l'évidence et admet son délaissement bien que l'on continue la composition latine.

Compte-tenu des exigences de l'époque, il rappelle qu'il devrait nécessairement exister deux types d'établissement, l'un dispensant "un enseignement commun", l'autre "une spécialité humaniste" qui maintiendrait la tradition classique. On pour-

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 45)

-rait ainsi réaliser un compromis, ouvrir l'Ecole sur le monde extérieur et tenir compte des réalités socio-culturelles, politiques et économiques, mais aussi perpétuer la tradition, émanation de la culture classique qui constitue la base du système éducatif. A défaut d'introduire chez l'élève cette double référence, on devrait tout au moins faciliter cette co-habitation sans qu'elle soit perçue systématiquement en terme négatif.

L'enseignement de l'histoire apparaît très ancien, même s'il ne fait pas l'objet d'une discipline en particulier. On le rencontre par exemple sous forme de mythe ou de légende, quelles que soient les sociétés. Contrairement à certaines matières, on la retrouve aussi bien dans l'institution scolaire qu'à l'extérieur de l'Ecole. Elle s'apprend durant l'enfance, l'adolescence mais aussi pendant toute la vie. On ne peut échapper à l'histoire, mais on lui donne n'importe quel sens par interprétation abusive, tendancieuse. On peut lui consacrer une place importante ou non : " D'ailleurs, jusque dans ces temps reculés on observe une grande inégalité entre les diverses races civilisées, quant à la richesse ou la précision des annales et au développement du goût ou du sens historique. La religion, la poésie, la spéculation philosophique ou mystique étouffent l'histoire chez les populations de l'Inde, tandis qu'en Chine toute la littérature, la philosophie, la morale sont pour ainsi dire imprégnées d'histoire... Depuis l'apparition des grandes religions prosélytiques qui se sont partagé le monde, en abolissant

les vieux cultes nationaux et les religions indigènes, partout où elles ont pu pénétrer, l'histoire de la religion, si haut qu'elle remonte et si loin qu'il en faille rechercher les origines, est devenue une partie intégrante de la tradition historique orale ou écrite "(1).

L'histoire a donc toujours existé avec les premières formes de sociétés. Cournot rejoint en cela les conceptions structuralistes de Lévi-Strauss, par exemple dans son ouvrage Race et histoire. Celui-ci distingue les sociétés stationnaires ou cycloiques, fondées et articulées sur un mythe qui se perpétue, et les sociétés cumulatives, de type capitaliste, reposant sur un phénomène d'accumulation en prévision du futur, sur le devenir social, économique et culturel. Pour Cournot, l'histoire des sociétés commençant avec la religion révèle bien souvent une seconde époque historique et non la première, que les missionnaires appellent "les temps d'ignorance". Dans l'Antiquité classique, on étudie davantage les historiens que l'histoire, on n'a pas l'idée de succession et des faits historiques ordonnés selon une chronologie. Cela tient également au fait que l'histoire, par sa nature propre, ne possède ni limite ni mesure. On peut mettre dans un volume l'histoire universelle, et dans vingt volumes l'histoire d'un règne de quinze ans, pour laquelle

(1) A. COURNOT : Des institutions... p:48

il y a encore quelques milliers de volumes à consulter"...(1)
Avant l'époque moderne, l'enseignement de l'histoire se faisait occasionnellement, c'est à dire ne se trouvait pas encore institutionnalisé. Même Rollin, qu'on peut considérer comme un précurseur de l'historien moderne, n'a jamais conçu un enseignement sous forme de cours d'histoire, et encore moins des professeurs d'histoire. Il fallait, pour que cette conception prenne naissance, qu'une structure de base soit précisément déterminée, synthétisant à la fois des traditions nationales religieuses et littéraires et le progrès général de l'espèce humaine, le tout ordonné d'une façon scientifique, à l'aide de plans, de lois et de formules.

Cette préoccupation historique coïncide généralement avec le réveil du nationalisme, comme cela a été le cas au XIX^e siècle (2). Mais la question fondamentale pour Cournot consiste à connaître le rôle et la finalité véritable de l'histoire, et les faits sur lesquels elle doit porter. Rejoignant la problématique actuelle de la nouvelle histoire, il pose clairement la nécessité de repenser son enseignement : "Des écrivains d'un grand talent nous ont prouvé naguère que nous nous étions trompés de quatre ou cinq siècles sur la date de notre nationa-

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 49)

(2) Pour Cournot, et il rejoint en cela les historiens comme J. de MAISTRE, l'histoire n'est pas réglée précisément sur les siècles; ainsi le XIX^e siècle commence en 1815 après l'épopée napoléonienne, laquelle appartient au XVIII^e

lité. Pourquoi faut-il qu'un Bas-Breton oublie ses annales bretonnes, à l'effet d'apprendre des éléments d'histoire de France, composés pour l'usage des enfants de Paris ?...

Quand on aura dit à un jeune paysan que l'on veut dégrossir un mot de la féodalité, un mot des croisades, un mot des guerres de religion, un mot des états généraux et des parlements, un mot de la révolution française, que signifiera ces mots mis au bout les uns des autres et quel chaos n'en résultera-t-il pas dans sa tête, s'il veut y attacher une valeur telle quelle"?(1)

L'histoire abrégée ne donnera jamais une vision générale, pas plus que l'accumulation de détails ne définira l'ensemble. La conception de l'histoire relève de l'idéologie de l'historien ou de la société. De même, les éléments historiques peuvent se rencontrer en dehors de l'école, comme cela est le cas des légendes. On ne peut populariser l'histoire, comme celle de la France. L'intérêt pour les établissements Primaires apparaît inexistant, alors qu'il a sa place dans le Supérieur. Le public, déjà averti, peut ainsi se perfectionner, comparer et cela durant toute l'existence, de l'âge de l'adolescence à la vieillesse. D'autre part, chaque société, chaque siècle remanieront l'histoire en fonction des idées et des préoccupations nouvelles. (2)

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 51)

(2) "... de siècle en siècle, l'histoire des temps passés est reprise, remaniée, refondue, appropriée aux idées et aux vues des générations nouvelles, sans qu'il y ait de terme à ce continuel travail de critique et de synthèse, de démolitions et de constructions alternatives, chaque génération se faisant une histoire comme elle se fait des maisons...." COURNOT " Des Institutions... (p : 52)

Dans l'enseignement secondaire, l'histoire doit occuper une place importante, mais elle se prête mal aux examens, base du système pédagogique, de même qu'à la discipline scolaire. Apprendre par coeur ne met en jeu que la mémoire. Prendre des notes, des résumés d'un cours, conduit à la simplification outrancière, au lieu de l'assimilation. Cournot dénonce à l'avance l'abus des mémentos, des aides-mémoire, des procédés mnémotechniques, que l'on retrouvera un siècle plus tard dans le système du bachotage. D'autre part, si l'on demande aux étudiants non de réciter par coeur mais de juger, c'est à dire d'exercer une sorte de philosophie de l'histoire, ils n'en ont ni les moyens ni l'expérience. Mais cette philosophie se rencontre inévitablement chez le professeur d'histoire, obligé de la synthétiser, de la personnaliser. Ce n'est donc pas l'enseignement de l'histoire qui se trouve critiqué, mais sa réglementation, ses programmes, ses examens. De même ne peut-on concevoir un même type d'enseignement pour un jeune enfant et un adolescent : pour le premier, il serait plutôt souhaitable d'embrasser l'histoire toute entière, en général, et d'une façon très sommaire, puis de l'aborder, pour le second cas, plus précisément et plus philosophiquement. Mais cela ne résoud pas, comme le remarque Cournot, les questions telles que : "Où doivent s'arrêter les programmes officiels ? Quelle est la limite de l'histoire ? La révolution est-elle finie ? Il faut donc une certaine prudence, et il vaut mieux céder à la demande

que d'aller au devant de la demande, c'est à dire d'imposer (1). Dans l'enseignement, la différence entre le Primaire et le Secondaire se trouve au niveau du dosage, non des procédés. Il en est de même pour la géographie et la chronologie dont on a dit qu'elles constituaient les deux yeux de l'histoire. Il devient nécessaire de concrétiser les informations ; ainsi, pour la géographie, de noter les éléments pratiques et utiles (structures des sols, richesses naturelles, industrie et commerce, moeurs et coutumes des populations) concernant des pays qui nous sont proches, et avec qui nous avons le plus d'affinités.

Des problèmes analogues vont se rencontrer dans l'enseignement scientifique. Historiquement, si l'enseignement des mathématiques apparaît très ancien, puisqu'on le rencontre chez les Grecs, associé à la philosophie, il n'est transmis à l'Europe que bien plus tard, les romains l'ayant dédaigné. Même lorsqu'on reconnut leur utilité, à partir du XV^e siècle, on ne sût comment les intégrer au système scolaire. Cournot affirme fort justement (2) que leur enseignement se révèle délicat chez

(1) L'histoire ne manque pas d'exemples comme cela est le cas pour les français en Algérie. Une partie de l'opinion publique s'indigna, en 1982, lorsque l'on voulut ré-intégrer dans le corps de l'armée, les anciens généraux d'Algérie.

(2) C'est ce qui a été mis en évidence par les récents travaux en psychologie de l'enfant, particulièrement ceux de Piaget. Certaines notions abstraites, notamment en mathématiques, ne peuvent être assimilées que tard, dans le développement de l'enfant, surtout lorsqu'elles sont en relation avec le raisonnement.

les enfants qui ne sont pas encore capables de raisonner dans l'abstrait ni de pratiquer des démonstrations. On ne devrait les enseigner que dans le second cycle du secondaire, c'est à dire dans les trois ou quatre dernières années. Cependant, la mode veut, au XIX^e siècle, que l'on développe l'enseignement des sciences alors que, au contraire, pour Cournot, elles n'apparaissent pas utiles à ceux qui suivent plus particulièrement

la physique, alors que l'on devrait plutôt privilégier la philosophie. Cela entraînerait ainsi un allègement des programmes dans la filière littéraire. Cependant, les mathématiques doivent être dispensées en dehors de toute finalité professionnelle. Il vaut mieux respecter l'ordre naturel de l'apprentissage plutôt qu'un ordre artificiel. Certaines notions de calcul devraient être dispensées très tôt, au lieu de se trouver incluses dans un programme de terminale, mais à condition de changer de méthode, d'en rechercher une plus simple, plus concrète, plus générale aussi, c'est à dire plus intelligible, comme la méthode statistique ou le calcul des surfaces.

L'enseignement commun des mathématiques, lorsqu'il n'est pas destiné à des spécialistes, devrait s'effectuer selon un ordre naturel. Une chose est la démonstration arithmétique d'un maître, autre chose est l'application pratique d'un énoncé par un étudiant. On ne peut légitimement s'attendre à la même fonction. Mais pourquoi cet enseignement de mathématique est-il particulièrement redouté des étudiants ?

"Quoi de plus étrange que l'ignorance où sont chez nous tant d'hommes instruits, tant d'hommes distingués, voire même tant d'érudits et de littérateurs de profession, sur ces grands phénomènes qui étaient pour les prêtres, les poètes et les philosophes de l'antiquité la première chose à connaître, la clé de toute doctrine ? Quoi de plus regrettable que la difficulté qu'on éprouve à faire accepter à la jeunesse lettrée de nos écoles l'enseignement le plus propre, à ce qu'il semble, à parler tout à la fois à son imagination, à ses souvenirs classiques et à sa raison ? Il faut bien qu'il y ait quelque défec-
tuosité dans les procédés qu'on emploie, et je crois qu'elle tient à l'abus de cette scolastique"... (1)

Ainsi, ce n'est pas tant l'enseignement des mathématiques qui se trouve remis en cause que son contenu et sa méthode, de même que tous les procédés didactiques. Indirectement, la contestation porte sur la recherche et les moyens mis en oeuvre. Cela se reproduira au XX^e siècle avec la réforme des mathématiques transformées en mathématiques modernes. Dans tous les cas, Cournot pose le problème de la finalité : si cet enseignement doit servir à quelque chose, il faut l'adapter à la réalité socio-professionnelle, et non le cantonner dans une structure de dépendance avec les autres disciplines, l'ensemble définissant l'enseignement secondaire.

Les sciences physico-chimiques ont souvent constitué le corollaire des mathématiques. De la même façon, il s'agit,

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 65)

dans le système scolaire, d'informer et de développer les facultés de l'enfant. Le programme doit s'établir en conséquence. L'histoire révèle que la physique générale comprenait la métaphysique, la mécanique générale, ainsi que la physique spéciale, les notions d'optique, les propriétés des aimants, et les notions d'électricité. Dans l'enseignement secondaire moderne du XIX^e siècle, on retrouve la physique-chimie non seulement dans la seconde année de philosophie, mais plus généralement en fin d'études secondaires. Là également, la compréhension semble difficile pour un jeune enfant, alors que, au contraire, pour un étudiant, selon le métier qu'il envisage (et qui est de plus en plus en relation avec l'industrialisation croissante du XIX^e siècle), il se révèle nécessaire.

Cette discipline, par l'ouverture d'esprit qu'elle engendre, apparaît positive : "Au fond cependant, et pour la généralité des élèves qui ne sont appelés, ni à faire de la science pure, ni à en suivre les applications dans l'industrie, l'enseignement des théories fondamentales de la physique et de la chimie est précieux, surtout comme échantillon du développement de quelques-unes des facultés logiques de l'esprit, pour montrer comment une théorie se construit à l'aide d'une bonne direction donnée à l'esprit d'observation et d'expérience".(1)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 67)

Cournot demande d'inclure les découvertes récentes, tout en évitant de tomber dans l'erreur qui consiste à décrire des appareils compliqués, ou de déflorer le sujet jusqu'à ce qu'il ne reste rien !

Il se montre très critique envers les sciences naturelles. Il ne voit pas de continuité entre les sciences physiques et naturelles : "Qu'y a-t-il dans les sciences naturelles, en fait de théories, sinon des théories transcendantes, plutôt philosophiques que vraiment scientifiques... Peut-on songer à faire ou à simuler dans une classe des expériences de physiologie (animale ou végétale, n'importe) comme on fait ou comme on simule des expériences de physique ou de chimie" ? (1)

Les manipulations auraient pour fonction de dissiper l'attention des élèves en démobilisant leur concentration. Elles correspondraient davantage à une récréation improductive qu'à une formation pédagogique. Elles se révèlent donc très contestables. Il est, en cela, en conformité avec une majorité d'universitaires, qui privilégie la théorie par rapport à la pratique. Au contraire, les mouvements de rénovation pédagogique mettront l'accent sur l'importance de la participation et des centres d'intérêt dans la motivation de l'enfant. Cournot semble également rejeter l'utilité des expérimentations, soit parce qu'elles sont d'un réalisme gênant, "un réalisme d'un autre genre", soit parce qu'il faut utiliser un microscope et déformer ainsi la

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 68)

réalité en agrandissant et en analysant les éléments constitutifs de l'ensemble.

Il critique les livres qui, techniquement bien faits, détournent cependant l'attention de l'élève. Pour lui, améliorer et intensifier l'information scolaire en la rendant plus attrayante, apparaît anti-pédagogique. Faut-il en revenir à des manuels austères, dépourvus de réalisme, donc de vie ? Non, car il trouve cependant un intérêt à l'étude des classifications, des définitions des fonctions et des descriptions des organes. Encore faut-il que cet enseignement ne se pratique qu'en dernière année de cours classique, à moins qu'on l'utilise en dehors de la classe, sous forme de récréation. Mais, dans ce cas, les sciences naturelles perdent leur fonction de discipline scolaire. D'autre part, il ne comprend pas l'application de ces sciences à l'exploitation de l'agriculture, du jardinage, de la zootechnie. La finalité même de l'éducation se trouve ainsi remise en cause. Comment, de cette manière, peut-on concevoir le progrès pédagogique et la revalorisation de l'enseignement ? Doit-on maintenir des structures anciennes seulement parce qu'elles ont donné des résultats à un certain moment ? Est-il nécessaire d'éviter toute innovation sous peine de dénaturer la fonction éducative et, par là même, la société ? Son rejet, non fondé, semble révéler ce conservatisme universitaire qui se manifeste face aux bouleversements sociaux, techniques et culturels .

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de trouver l'explication possible de cette prise de position dans la conception philosophique et religieuse de Cournot. Non pas directement, car il demeure très discret sur ses opinions, mais par l'intermédiaire de ses écrits sur l'enseignement de la philosophie et sur la question religieuse. On remarque que son jugement apparaît en relation avec une conception générale de l'homme et de la société, voire de l'Univers.

B) L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LE PROBLEME DE LA RELIGION :

Cet enseignement philosophique peut être perçu comme complémentaire de celui des sciences, mais son importance est moindre, car nécessairement limitée. Aussi Cournot l'envisage-t-il plutôt comme discipline à enseigner en fin d'études secondaires. Il soulève alors la question de l'utilité de son enseignement dans le cursus scolaire. Il relève d'abord une pluralité de possibilités : certaines personnes la situent comme une spéculation distractive de l'esprit, d'autres la considèrent comme une discipline scientifique, certaines encore lui reconnaît un intérêt historique, lorsqu'il s'agit d'étudier sa place dans une dimension diachronique sociale.

Cournot estime que la philosophie ne constitue pas une science, même si on peut parfois la situer comme corollaire, dans la mesure où son essence est différente. Cela explique qu'

"elle n'avance pas à la manière des sciences, en s'enrichissant continuellement par l'acquisition incontestable de faits nouveaux et de vérités jusque là inaperçues, mais elle se perfectionne d'une autre façon, par l'arrangement dans un meilleur ordre, selon leurs connexions essentielles, de questions que l'esprit humain ne peut éviter"... (1)

Le champ d'investigation de la philosophie demeure considérablement plus élargi que celui des sciences. Il existe, cependant, une complémentarité entre les sciences et la philosophie, à plusieurs degrés. Les sciences abordent souvent des problèmes touchant la philosophie. Cournot connaît particulièrement bien le problème. Il a analysé scientifiquement les phénomènes du déterminisme, du hasard et des probabilités, que l'on retrouve également en philosophie. Le point sensible concerne la place des sciences par rapport à la religion : Pour lui, le temps où les vérités religieuses ou considérées comme telles faisaient référence, est révolu. Les limites imposées par la religion doivent être franchies et étudiées

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 71)

De même que pour les disciplines scientifiques, Cournot manifeste sa méfiance envers l'enseignement. Il conçoit le système scolaire comme une préparation, une initiation progressive à la connaissance. Aussi, ne veut-il pas que l'on donne aux enfants et aux parents, l'impression que l'on forme des spécialistes. L'évolution est d'abord globale, générale, avant d'être orientée vers une spécialisation que l'on trouve à l'Université. Il ne faut surtout pas donner une impression de facilité. Or la philosophie peut-être perçue en termes vagues, comme étant un art de la discussion, une révélation de l'esprit, voire même une rhétorique permettant de briller en société. Il a précisément donné l'exemple contraire, puisqu'il est venu à la philosophie après une solide formation scientifique.

scientifiquement : "on peut être sûr que dorénavant, toute question susceptible d'être scientifiquement instruite et jugée recevra une solution scientifique, devant laquelle toutes les convictions religieuses devront s'incliner finalement, sans scrupule. Comment, en effet, la religion et la science pourraient-elles se heurter de front, puisqu'au fond elles n'ont rien de commun ? (1) La philosophie peut alors intervenir pour relier dans un accord satisfaisant les deux références, malgré l'impossibilité actuelle des sciences à mesurer ou appréhender tel phénomène et à l'envisager comme réalité présente ou absente. Si le religieux se trouve dans l'obligation de s'incliner, le cas échéant, devant tel phénomène scientifiquement expliqué, il n'est pas tenu de le faire devant un raisonnement philosophique. Celui-ci peut se poser différemment au cours de l'histoire. Mais, alors, le problème soulevé par Cournot concernant l'enseignement de la philosophie devient fondamental : "S'il y a une religion d'Etat, il serait fort extraordinaire que la philosophie enseignée au nom de l'Etat se trouvât en désaccord avec cette religion : s'il n'y a point de religion d'Etat, il apparaîtrait peut-être encore plus étrange qu'il y eût une philosophie d'Etat" (2).

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 72)

(2) idem : idem (p : 72)

L'influence exercée par la religion se répercute nécessairement sur la philosophie, consciemment ou inconsciemment. La religion, engendrant le dogme, a utilisé la théologie comme corollaire d'une certaine philosophie, telle que celle d'Aristote. Cette théologie scolastique a pu se perpétuer jusqu'à l'époque moderne. Cournot dénonce cette récupération de la religion par un certain nombre de philosophes, comme De Maistre ou Bonald, parallèlement à l'exploitation des écrits traditionnels servant de base à la formation des religieux. La scolastique a formé des générations de religieux et constitue la composante fondamentale de l'enseignement en ce qu'elle forme l'esprit et la logique. Même si, progressivement, son pouvoir s'atténue, elle continue d'être utilisée et enseignée à titre historique : "Cependant, tout s'use et surtout les morts ne reviennent pas. Puisque la scolastique a péri, même dans les collèges, on ne peut pas songer à la faire revivre : toute la question est de savoir quelle place un enseignement philosophique, accommodé au temps présent, peut occuper dans le système de l'enseignement public". (1)

L'enseignement de la philosophie peut correspondre à une demande culturelle précise ; il manifeste alors son utilité mais on ne doit pas l'imposer à ceux qui le refusent. Dans

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 74)

ce cas, le problème consiste à savoir si on peut, ou si on doit, le dispenser dans le cursus des études secondaires, ou si on le maintient comme spécialité dans le Supérieur.

L'enseignement de la logique peut parfaitement convenir pour le Secondaire, en ce qu'il complète l'éducation scientifique. En ce sens, on revient à la législation de 1802, qui prônait dans les lycées l'enseignement de la morale et de la logique, et préparait l'ère de la science, ou de l'esprit scientifique.

Pour Cournot, "pourquoi, au lieu de vagues généralités sur les méthodes, ne montrerait-on pas comment, sinon chaque science, du moins chaque grande famille de sciences se construit sa méthode et sa logique propres" ? (1) Il préconise une complémentarité entre chaque discipline, et non, comme cela fut le cas fréquemment, un cloisonnement, voire une opposition, entre les matières étudiées. La philosophie, enseignée en dehors d'applications possibles ou d'hypothèses fructueuses reliant telle ou telle discipline, n'est que vaine spéculation, dépourvue d'utilité.

Il s'agit de laisser de côté les chapitres périmés, archaïques (ou les intégrer dans une histoire générale qui sera étudiée par des spécialistes) et de moderniser ceux qui présentent encore un intérêt. Ainsi, certains thèmes du cours de morale, abordant la morale générale et la morale particulière, restent d'actualité.

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 76)

La morale générale se propose de rechercher, de comparer et de classer les divers principes moraux, tout en posant la question de savoir s'ils sont innés ou acquis, s'ils résultent d'une éducation, d'une habitude ou de traits primitifs ? D'autre part, sont-ils utiles pour l'individu, concernent-ils seulement la société ou, éventuellement, les deux ? En étudiant "la grande morale", on rejoint l'enseignement de la tradition littéraire classique. Elle correspond à cette recherche de l'idéal, chez l'adolescent. Cournot pense que l'on doit utiliser Epicure et terminer par Bentham. Le cours de morale particulière devrait ainsi donner des notions conformes à la civilisation dans laquelle nous vivons comme le progrès des idées morales dans l'histoire, jusqu'à aujourd'hui. Il révélerait l'affaiblissement des inégalités sociales, du développement des communications entre les peuples et du progrès pertuel.

D'autres composantes définissent la philosophie, mais se révèlent inintéressantes dans le programme d'études secondaires. C'est le cas de la métaphysique, de la psychologie, voire de la religion. Développer l'esprit critique chez l'élève devient néfaste car il engendre le scepticisme. Cournot bannit avec force l'enseignement de la psychologie. Il le trouve excessivement basé sur l'introspection. Il ne permet ni l'unité de pensée, ni l'établissement d'une théorie valable scientifiquement.

De même, les questions de philosophie, posées pendant l'examen de fin d'année demeurent souvent trop générales, trop vagues pour être débattues en quelques minutes. Aussi les candidats apprennent-ils par coeur certains thèmes et réponses suffisants pour une appréciation sommaire. Ils prennent ainsi l'habitude de délaissier les cours de philosophie non rentables pour leur formation personnelle, et pour les examens de fin d'année.

Cette carence théorique s'accroît avec les faibles moyens pratiques mis à la disposition des élèves. Ils concernent essentiellement les ouvrages scolaires. Instrument complémentaire du cours, le manuel apparaît comme une composante essentielle de l'éducation scolaire. Sans lui, l'enseignement théorique demeure une abstraction figée, plus ou moins bien assimilée. Cournot met en évidence son rôle, en lui consacrant un chapitre à part dans son ouvrage pédagogique. Il insiste notamment sur l'adéquation entre les finalités de l'enseignement et les instruments utilisés :

C) LE PROBLEME DES LIVRES :

Parallèlement à sa fonction pédagogique, le livre apparaît sous des aspects divers : économique , industriel , politique , moral , intellectuel . Selon les gouvernements et les intérêts en jeu, certains de ces aspects prédominent. Une fois

éliminées les causes évidentes d'offense à la moralité publique, au gouvernement, à la religion, aux lois, les critères de sélection demeurent variables. Il paraît difficile de se prononcer sur les critères qui font qu'un ouvrage se trouve considéré comme meilleur qu'un autre. D'ailleurs, au XIX^e siècle, et contrairement à ce qui se passera plus tard, les écoliers ne possèdent pas tous le même ouvrage de référence par discipline. Cela dépend autant des professeurs que des parents d'élèves. Cournot s'étonne qu'un pays qui aime l'uniformité, notamment en ce qui concerne les établissements scolaires et les programmes d'études, ne puisse arrêter une liste de livres scolaires. Les religieux procèdent d'une façon beaucoup plus efficace; ils se réunissent, évaluent et sélectionnent, puis établissent une liste d'ouvrages de référence qui se transmettent de génération en génération. Le public s'inspire de cette liste, qui sert de caution morale. Mais en réalité, lorsqu'on juge un livre, on se prononce sur l'auteur ou l'éditeur, rarement sur le contenu.

Lorsque l'on a affaire à des établissements tenus par l'Etat, la sélection doit se révéler impitoyable, plus encore que celle des écoles libres : " lorsqu'il s'agit d'écoles tenues au nom de l'Etat, il est clair que le droit de censure et d'interdiction, de la part des pouvoirs publics comporte bien autrement de latitude. C'est non seulement un droit, mais un devoir pour l'Etat, d'empêcher l'introduction

dans ses écoles de livres qui contiennent des erreurs grossières, des fautes palpables contre les bonnes méthodes, dont la rédaction est diffuse, embarrassée, incorrecte. De plus, il y a telles insinuations, telles tendances religieuses ou politiques, que le principe de liberté veut qu'on respecte dans les écoles libres, et que le gouvernement, qui a bien aussi quelques droits à la liberté commune, n'est pas tenu de souffrir dans les établissements qui lui appartiennent. (1)

Cournot opère une distinction nette entre les écoles libres et les écoles d'Etat ; il en est de même pour les ouvrages de référence. Mais un seul homme, même ministre, ne peut prendre la responsabilité de contrôler de sanctionner ou de sélectionner un ouvrage. Cela doit relever d'un comité, d'un organisme comme le Conseil de l'instruction publique qui, d'ailleurs, grâce à la loi du 15 mars 1850, en possède juridiquement les moyens. Il est composé de personnages importants agissant à la fois comme les garants des intérêts généraux de la société et comme protecteurs des intérêts généraux de l'Etat et de l'instruction publique.

Malheureusement, il faut tenir compte de l'aspect commercial des ouvrages scolaires ou considérés comme tels. Parmi ces derniers, certains, fort médiocres, sont pourtant devenus des classiques.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 93)

Le lancement publicitaire et le développement de la presse au XIX^e siècle y jouent pour une grande part. Mais "il ne faudrait pas conclure de là que tout livre qui ne se vend pas est excellent (l'amour-propre des auteurs y trouverait trop son compte) ni qu'il suffit d'éditer un livre médiocre pour qu'il se vende bien, ce qui faciliterait par trop la profession d'éditeur". (1) Il faudrait que les livres retenus par l'Etat pour être utilisés dans les écoles tombent dans le domaine public mais que leurs auteurs n'en profitent pas pour faire fortune et multiplier d'autres publications.

Il se révèle nécessaire de laisser un certain délai avant de décider le changement du ou des manuels, en utilisant, par exemple, une sorte de concours qui sélectionnerait les meilleurs. Ainsi, s'il est établi que l'administration scolaire ne peut prescrire des ouvrages, elle a cependant la possibilité de recommander et de permettre ou non leur usage.

Un Conseil Impérial ne peut à lui tout seul décider. Il lui faudrait des mois de lectures, de débats, de comparaisons pour prononcer un jugement définitif. Aussi Cournot laisse-t-il le soin à l'autorité scolaire et à l'administration de décider. Il ne répond pas véritablement à la question, il la laisse en suspens. Il montre, ainsi, qu'un jugement individuel, ou un jugement collectif, apparaît toujours criticable et que l'enseignement en subit les conséquences.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 95)

Les programmes scolaires, les manuels de référence, sont directement en relation avec les institutions sociales, culturelles et économiques, en fonction des finalités sociales. Mais l'éducation suppose plusieurs composantes qui interviennent directement ou non ou, tout au moins qui passent au second plan. Cependant, nécessaires, elles ont, à ce titre, une fonction à remplir. C'est le cas des établissements qui dispensent l'enseignement ; il faut pourtant tenir compte du cadre géographique et du contexte de référence dans lesquels ils fonctionnent. Au XIX^e siècle, la société ne se trouve pas uniformisée et de grandes disparités entre régions apparaissent.

D) LES PROBLEMES DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES :

Lorsque l'enseignement n'était encore que très limité et éparpillé, il n'y avait pas lieu de se préoccuper des établissements. Seuls certains faisaient référence et groupaient l'ensemble des écoliers. Progressivement, avec la nécessité de l'instruction, non seulement élémentaire mais secondaire, il a fallu développer des infrastructures, recruter du personnel, construire des écoles et instaurer un système d'internat pour accueillir les élèves habitant parfois à plusieurs dizaines de kilomètres. Dans la mesure où ces établissements étaient encore peu nombreux, ils ne pouvaient se situer dans chaque agglomération, ville ou village, d'où le développement de l'immigration

et de l'internat. Cournot note que, généralement, les écoliers qui fréquentent l'internat appartiennent à la classe moyenne, ou supérieure. Les plus défavorisés ne possèdent pas les moyens de verser une pension. Pourtant, les choses vont évoluer rapidement et, de plus en plus, les familles paysannes ou ouvrières envoient leurs enfants dans les collèges ou, à condition qu'ils soient acceptés comme internes, dans un pensionnat. Cournot remarque que, si l'instruction primaire peut et doit être gratuite, il n'en est pas de même pour l'enseignement secondaire. Il ne situe pas le problème sur le même plan et constate que le niveau des bacheliers se trouve particulièrement bas. Dans ces conditions, les préoccupations du gouvernement devraient porter plutôt sur l'amélioration de l'enseignement que sur des résultats quantitatifs.

Prenant position pour un enseignement de classe, il ne cache pas que la démocratisation dans l'éducation devient un leur : "il est évident que, dans l'organisation de nos sociétés, l'aptitude à certaines fonctions sociales dépend de la situation de la famille, au moins autant que du genre d'instruction reçu dans une école ; et que, par conséquent, il faudrait refondre la société au gré de certains utopistes, avant que de songer à mettre ainsi, sur une grande échelle, l'instruction secondaire au concours" (1).

(1) A. COURNOT : Des institutions... p: 84

Ainsi, l'instauration de la bourse devient une nécessité, mais on peut la considérer comme un mode d'assistance ou comme un mode de récompense, selon sa finalité sociale. Il faut que le boursier sente l'honneur et la confiance que l'on place en lui, et non pas une faveur qu'il faut exploiter, sans vergogne, comme cela se fait bien souvent. "En écartant pour le moment tout ce qui a, comme les bourses, le caractère de faveur ou de récompense personnelle et exceptionnelle, la grosse question est de savoir si l'enseignement secondaire doit rester ce qu'il est depuis tant de siècles, l'objet d'une dispensation, d'une dotation, d'une protection, d'un encouragement de la part des divers pouvoirs qui représentent et gouvernent la société, ou si au contraire, dans la nouvelle phase industrielle où entrent les sociétés, il convient d'abandonner ce genre de production à la libre concurrence, qui règlera les prix selon la demande des consommateurs" (1).

Il situe l'école comme une sorte d'industrie, dans le cadre de la société capitaliste, à la différence qu'elle ne rapporte rien et coûte cher. L'enseignement est différemment perçu selon qu'il se trouve dispensé par un précepteur ou dans une école payante, ou gratuite, ou par les parents.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 85)

Un autre problème apparaît dans les finalités de tel ou tel enseignement : s'agit-il d'un enseignement pratique, destiné à l'apprentissage d'un métier, manuel par exemple, ou technique, ou d'une instruction permettant, à long terme, l'obtention d'une culture générale, non directement exploitable. cependant. Cournot dénonce la dénaturation de cet enseignement général, hérité de l'humanisme du XVIII^e qui, désormais, apparaît comme synonyme de préparation aux concours et de rentabilité. Dans l'intérêt de la société, de la culture sociale, de l'humanité, il importe de sélectionner ceux qui doivent progresser dans l'enseignement secondaire. On remarque souvent que les plus motivés et les plus intéressants sont issus de classes défavorisées : "aussi la doctrine du laissez-faire économique, en matière d'enseignement secondaire, n'a-t-elle jamais été du goût de ceux qui aspirent à exercer, sur les forces vives de la société, une action qu'ils croient utile à ses progrès futurs, à son éducation politique, et qui pensent que le régime de protection et d'encouragement sous lequel les sociétés modernes se sont transformées, par l'avènement des classes moyennes au pouvoir, est encore ce qu'il y a de mieux pour amener les transformations qu'ils désirent. Nous ne partageons pas, à beaucoup près, toutes leurs espérances"... (1)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 85) Cette doctrine du laissez-faire se retrouve mise en évidence d'un point de vue économique dans l'ouvrage de Claude MENARD : La formation d'une rationalité économique : A.A. COURNOT . Mais, ce qui se valable en économie ne l'est pas nécessairement en éducation.

Il ne s'agit donc pas de permettre une démocratisation systématique de l'enseignement, pas plus que de prôner la gratuité absolue, ni de se cantonner à une éducation réservée à une seule classe. Cournot se révèle partisan d'un certain métissage, à condition qu'il ait lieu sous forme de sélection, opérationnelle, efficace. Cette sélection serait effectuée par l'Etat et non par les institutions religieuses ou certaines personnalités influentes. C'est d'ailleurs l'Etat et les administrations locales, départementales et communales qui orchestrent l'enseignement secondaire dans les différentes régions de France, contribuant au développement national et aussi local.

L'établissement secondaire doit être tenu par l'Etat, mais il n'en est pas de même pour l'internat, qui dépend de la collectivité locale. Si les écoles secondaires laïques se trouvent dans l'obligation d'avoir recours au clergé pour les leçons de morale et pour surveiller la conduite spirituelle des enfants, il n'apparaît pas de réciprocité avec les établissements religieux car ils n'admettent pas que des non-religieux ou que l'Etat pénètrent dans leurs affaires intérieures ! Loin d'être bénéfique, cette concurrence ne peut que nuire à l'enseignement et à la religion catholique. Le clergé devrait se moderniser, accepter la nouveauté ; mais, alors, ce serait abandonner ce qui fait sa force, le traditionalisme et le conservatisme. Il doit de toute façon se prononcer sur les finalités de son enseignement : concerne-t-il ceux qui se destinent aux ordres

religieux, ou s'adresse-t-il à tous les enfants afin de les préparer à rentrer dans la société, à acquérir une culture et une formation pratique pour un emploi ?

E) EXAMENS ET CONCOURS :

Cournot dénonce le caractère aléatoire de l'examen, quel qu'il soit. Il constate que le résultat devrait, au moins, être mis en parallèle avec les notes d'assiduité, témoignant de la fréquentation régulière de chaque élève à un cours " les gens du métier savent combien, par la force des choses, les résultats d'un examen sont incertains. Un examen est nécessairement fort superficiel, sans quoi le temps et la patience des examinateurs, les forces et la mémoire de l'examiné n'y suffiraient pas. Comment concentrer en quelques heures les matières de plusieurs enseignements prolongés chacun pendant plusieurs années ? Comment se préparer à répondre passablement sur l'immensité de questions auxquelles ces enseignements donnent lieu ? Le hasard aura une grande part au succès comme à la défaite, et la défaite est presque inévitable si l'examineur tient rigueur au candidat. Il faut donc que, tout en ayant l'air de demander beaucoup, il se contente effectivement de très peu"...(1) Malheureusement, l'examen devient rapidement une préparation spécialisée, parallèle à l'enseignement, parfois même dif-

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 107)

férente du contenu du cours.

Au lieu de former un ensemble cohérent, les programmes et les contrôles sont dispensés en fonction d'une information à caractère culturel ou, au contraire, en prévision seulement de l'examen. D'autre part, un élève peut se révéler brillant, suivre convenablement les leçons, obtenir de bonnes notes et un excellent niveau culturel, mais défaillir le jour de l'épreuve, bien qu'il connaisse pourtant les solutions.

L'examineur qui a suivi le candidat durant l'année scolaire connaît mieux que quiconque sa valeur personnelle réelle. L'ancien certificat de maturité (1), délivré par les professeurs à leurs propres élèves après un bref contrôle, correspondait davantage à une évaluation continue qu'à un résultat brut. Il se révélait beaucoup plus juste et efficace que l'examen-sanction, qui ne tient pas compte du passé de l'individu. Le contrôle dans l'enseignement classique porte sur une multitude de disciplines, chacune pouvant engendrer de graves conséquences sur le résultat final. Il n'empêche que, s'il est trop indulgent, il ne sanctionne pas le travail et ne constitue pas le couronnement des études, mais encourage plutôt à la paresse intellectuelle.

De toute façon, l'examen ne peut évaluer qu'une préparation et non une profession d'un point de vue pratique. Dans

(1) ou encore appelé "certificat d'études classiques"

la mesure ou un examen final porte sur la totalité de la scolarité, il apparaît normal que la dernière année soit consacrée à la révision et la consolidation des connaissances. Ce qui l'est moins, c'est de rajouter des matières nouvelles comme la philosophie.

Au cours d'un examen, toutes les disciplines ne présentent pas la même difficulté d'investigation. Une langue comme le latin, le grec, ou l'anglais, l'allemand, doit simplement être parlée et écrite pour contrôler si l'élève en possède la maîtrise. Mais il faut également le préparer en lui donnant une liste d'auteurs classiques à étudier pendant l'année. Dans ce cas, Cournot se révèle lucide et réaliste concernant l'extrapolation facile que l'on peut faire avec d'autres matières "telles que la philosophie, pour lesquelles, au point de vue de l'examen et d'un examen de cinq minutes, la préparation artificielle et mnémonique donne au candidat les garanties suffisantes, si même elle ne lui en donne plus que des études longuement et sérieusement faites. Et quant on lui demandera de porter pendant cinq autres minutes un jugement littéraire sur quelque grand écrivain, sur l'une de ses oeuvres capitales que presque toujours il n'a pas lue, n'est-il pas évident qu'on le sollicite à prendre dans un manuel et à se mettre dans la mémoire le jugement tout libellé, au risque, si on le presse, de faire bon marché du dispositif et des motifs." (1)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 110)

Dans la mesure où un contrôle final possède autant de valeur, il implique que les disciplines ou les thèmes peu importants soient rapidement délaissés, au détriment de la culture générale. On a cru que les épreuves écrites présenteraient dans une moindre mesure ce caractère aléatoire, mais on s'est, à nouveau, trompé. On a en effet conçu des préparations spéciales pour examens écrits comme pour l'oral ! Compte tenu de la sélection à l'écrit, il semble cependant normal d'accorder plus d'indulgence à l'épreuve orale. D'une manière générale, on ne peut s'étonner de la baisse constante des études. La cause en incombe au système d'examen final du Secondaire. Aucun remède ne peut guérir cette maladie, si ce n'est sa suppression pure et simple ! Le système du redoublement ou des examens de rattrapage multiplie cependant les chances de succès des candidats, et affaiblit par conséquent le niveau des classes supérieures.

En ce qui concerne les concours d'entrée aux grandes écoles ou les concours administratifs, ils privilégient les connaissances élémentaires ou préliminaires, dispensées généralement dans les établissements spécialisés. Le problème concerne alors l'examineur et sa partialité à juger, face à la nécessité d'éliminer la majorité des candidats. De là, une querelle permanente entre examinateurs et préparateurs au examens !

"Quelque système que l'on adopte, la préparation tendra à se centraliser dans des établissements spéciaux où l'on peut pratiquer en grand tous les moyens ingénieux et efficaces de dresser les candidats à l'épreuve décisive. Quand les choses en sont à ce point, la préparation aux écoles spéciales se détache effectivement du système des études secondaires : il faut que le gouvernement l'abandonne à l'industrie privée, ou qu'il la concentre lui-même dans quelques uns de ses établissements qu'il aura choisis pour cela" (1). Pourtant, on n'empêchera pas les redoublants d'avoir plus de chances de réussir que ceux qui se présentent pour la première fois et, d'autre part, d'encourager, par conséquent, les parents à faire passer le plus tôt possible, le maximum de concours à leurs enfants.

Pour Cournot, l'examen le plus contestable, dans son esprit comme dans sa forme, concerne le baccalauréat, ce fléau des temps modernes : "il n'en est pas des critiques auxquelles donne lieu l'institution des concours pour les écoles spéciales, comme de celles qui s'adressent à l'examen final connu sous le nom de baccalauréat. On peut, nous pensons même qu'on devrait supprimer le baccalauréat, et il ne saurait être question de renoncer aux concours pour le recrutement des écoles spéciales" (2).

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 113 - 114)

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 114 - 115)

L'institution du concours est bonne en ce qu'elle permet à quiconque de réussir, quelle que soit son appartenance socio-familiale. Cependant, ceux qui sont issus de classe aisées ont plus de chances de réussite car ils effectuent leur préparation dans les écoles spécialisées et coûteuses. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils réussiront systématiquement. Les candidats obtenant un mauvais résultat d'ensemble seront éliminés, quel que soit leur établissement de rattachement. Un minimum de préparation se trouve donc requis pour avoir la possibilité de réussir. Les principales difficultés concernent le choix des disciplines, d'une part, le niveau de chacune d'entre elles, d'autre part. La sélection se justifie alors, d'où la nécessité d'établir un barème en conséquence des difficultés. Cela présenterait l'avantage de mieux concevoir le programme d'information en évitant un encyclopédisme délirant, peu fonctionnel avec les réalités socio-culturelles. Cournot dénonce la pseudo formation éducative non conforme aux finalités de la société, et de l'enfant. A qui est destiné cet enseignement ? Quelle peut-être sa fonction ? Ce n'est qu'en fonction des réponses que l'on pourra prendre position envers les différents types d'établissements, religieux ou laïcs. Les infrastructures scolaires tout comme les superstructures dépendent d'autres facteurs extra-scolaires qui, pourtant, les conditionnent. Si les ouvrages constituent une composante importante du système scolaire, l'aspect pédagogique se révèle particulièrement à travers la personnalité de l'enseignant, son comportement, ses capacités, sa culture générale, les méthodes utilisées.

Mais l'un est nécessairement complémentaire de l'autre en ce sens qu'un bon manuel mis entre les mains d'un mauvais maître donnera des résultats négatifs. De même, un bon instituteur peut travailler avec de mauvais livres et cependant en retirer un certain intérêt, pour motiver et apprendre aux enfants les éléments essentiels. Il paraît peu probable de réunir un bon professeur, une méthode bonne et efficace, et d'excellents manuels sans parler des conditions matérielles convenables. Dans la mesure où les infra-structures peuvent difficilement évoluer, Cournot propose d'axer l'éducation sur la formation de l'enseignant. Ce qui implique un recrutement juste, basé sur la sélection, mais également sur la nécessité de développer sa formation.

F) LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LEUR RECRUTEMENT :

"On se fait généralement une fausse idée de la nature des services que peut et que doit rendre une école normale destinée au recrutement de l'enseignement secondaire. On se figure qu'il s'agit principalement de propager des méthodes, des procédés de pédagogie, d'y donner la théorie de l'art d'enseigner, d'y exercer les jeunes gens par une pratique soutenue, objet d'une surveillance efficace... Le principe qui domine dans toutes les branches de l'enseignement, c'est qu'il faut savoir plus que ce que l'on enseigne" (1).

(1) A. COURNOT : Des Institutions... (p : 121)

Le futur enseignant a déjà auparavant été confronté aux programmes, aux méthodes et aux problèmes d'ordre pédagogique ; on remarque cependant une différence de formation en ce qui concerne les enseignants du Primaire et ceux du Secondaire.

Cournot affirme même que les enseignants de certains lycées ou collèges, voire des écoles primaires, n'ont pas besoin d'une qualification importante. D'un autre côté, certains établissements opèrent une sélection rigoureuse afin d'obtenir les candidats les meilleurs. Le critère de référence devient le diplôme, seul garant d'une formation sérieuse et d'une compétence incontestable. Ainsi, la licence es-lettres ou es-sciences est requise pour dispenser un enseignement à des classes de fin d'études. Cela nécessite, entre autre, une préparation dans une école normale de qualité, en corrélation avec les institutions universitaires renommées et des instituts de recherche qui ne se trouvent que dans les grandes agglomérations notamment à Paris. Cournot insiste sur la mentalité qui préside à la formation d'une corporation. Il loue l'Ecole Normale pour la qualité de son enseignement ainsi que son esprit de corps qui fait tant défaut à l'Université : "le séjour pendant trois ans à l'école normale fait connaître l'homme tout entier, ses qualités morales et ses imperfections, de manière qu'il puisse être employé là où ses bonnes qualités rendront le plus de services, où ses défauts auront le moins d'inconvénients. Rien n'est plus propre que l'école normale à entretenir parmi les fonctionnaires de

l'enseignement cet esprit de corps qui limite, sans le copier, l'esprit des anciennes corporations, en n'en retenant que ce qui est compatible avec l'esprit et les moeurs de nos sociétés modernes" (1). Cet organisme fournit également des chercheurs et des sujets d'élite, qui conserveront des liens avec l'enseignement. Cela ne se retrouve pas chez les savants trop coupés des réalités scolaires et sociales.

Contrairement aux élèves qui fréquentent les écoles normales primaires, ceux qui entrent dans une école normale secondaire ne doivent pas effectuer de stage dans les établissements secondaires dans la mesure où ils sont considérés comme suffisamment formés . "De quelque manière qu'on organise en ce genre un simulacre de stage ou d'apprentissage, il n'aura jamais qu'une faible importance dans une grande école normale secondaire dont le mode d'influence est tout autre. Ne mêlons pas les genres au risque de les abâtardir !" (2).

Inévitablement, le nombre croissant de licenciés nécessite un autre système de sélection ? Lequel choisir, et selon quels critères ? Faut-il retenir ceux qui ont déjà exercé les fonctions d'enseignant ? ou ne s'attacher qu'au résultat d'un concours dont Cournot remarque qu'il sélectionne soit les

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 122)

(2) idem : idem (p : 123)

plus forts, soit les plus chanceux ! Cela ne manquera pas de créer l'émulation, mais aussi l'esprit de compétition, la course aux concours, au détriment parfois de la qualité de la formation : "ce qui se prête moins bien au critère du concours, tiendra moins de place dans le concours en partant dans les exercices de l'école normale ; d'autres parties, moins utiles pour le but pratique de l'enseignement, mais plus propres à un succès de concours, en ce qu'elle mettent en relief l'érudition, la sagacité, la curiosité, la subtilité scientifique, l'habitude des recherches, la pénétration et surtout la promptitude de l'esprit, acquerront une prépondérance parfois regrettable. L'épreuve même de la leçon n'est qu'un simulacre en tant que leçon"...(1)

Cependant, malgré ces dangers, Cournot trouve nécessaire l'institution des concours, car elle élève le niveau scientifique et culturel du corps enseignant. Particulièrement, l'agrégation constitue un critère de qualité. Mais l'enseignement intermédiaire requiert d'autres finalités. Aussi faudrait-il des écoles normales intermédiaires pour les candidats-maîtres. L'agrégation, au contraire, nécessite une formation universitaire. Il ne s'agit pas de mélanger les genres. Une agrégation en lettres n'est pas la même chose qu'une agrégation en grammaire, de même que celle de philosophie ou d'histoire. Ces deux dernières font l'objet d'une étude particulière des gouvernements qui ont des raisons de s'effrayer. Car il existe une différence entre un enseignement de philosophie pour l'enseignement secondaire et pour l'agrégation de philosophie.

(1) A. COURNOT : Des institutions.... (p : 124)

On doit s'attacher, selon Cournot, bien plus aux qualités générales de l'esprit qu'à la profondeur de la recherche philosophique. Mais "un jeune israélite qui entre à l'Ecole Normale, ne manque guère de se tourner de lui-même vers l'enseignement de la philosophie... Si l'on ouvre un concours d'agrégation spéciale pour la philosophie, on ne pourra pas, sans blesser tous les principes de notre droit public, refuser de l'y admettre, et s'il réussit, on ne pourra sans injustice se dispenser de l'envoyer professer la philosophie dans quelque lycée, au risque de faire crier contre l'administration scolaire qui va chercher des juifs pour leur confier l'enseignement de la philosophie "(1). Cournot souhaite qu'il n'y ait pas d'agrégation de philosophie, ce qui permettrait à l'administration de prendre "dans les cadres généraux de l'agrégation et du professorat celui dont l'âge, la gravité, l'expérience offrent les garanties désirables" (2). L'essentiel ne concerne pas tant la qualité de l'enseignement que le fait de dispenser un cours qui n'incommode personne.

Cette situation peut se retrouver, mais à une échelle moindre, en histoire. Là également, il n'apparaît pas nécessaire, en ce qui concerne le Secondaire, de former des professeurs d'histoire. Un enseignant de français se révèle suffisamment compétent pour pouvoir enseigner, même s'il ne s'agit

(1) A. COURNOT / Des Institutions... p:126

(2) id. p: 128

pas de sa spécialité (1). Cournot remarque que l'opinion publique a apprécié le rétablissement des concours d'histoire et de philosophie, et qu'elle a peut-être raison de ne retenir que les éléments positifs, à savoir la qualité de l'enseignement et des concours.

Concernant les disciplines des sciences mathématiques et sciences physiques, elles devraient être séparées pendant les concours, mais on pourrait, si on ne considérait pas uniquement l'application pratique, c'est à dire l'enseignement, concevoir une agrégation commune aux deux types de sciences. Ainsi, Cournot délimite les deux aspects, théorique et pratique, de la formation du corps enseignant ou des chercheurs, et des finalités scolaires. Les établissements dispensant une formation des maîtres pour le Primaire ne peuvent être comparable à ceux du Secondaire, et encore moins du Supérieur. Pour ces derniers, "sauf de rares et brillantes exceptions, les hommes dignes de les occuper doivent approcher de la maturité de l'âge "(2). La formation des enseignants apparaît essentielle, d'un point de vue non seulement pédagogique mais aussi social.

(1) Ce qui s'est confirmé depuis; on ne compte plus les cas d'enseignants qui aujourd'hui, donnent des cours dans une spécialité non conforme à leur formation ! Cette aberration se répercute non seulement sur les enseignants et le système éducatif mais aussi sur la formation des élèves.

(2) A.COURNOT : Des institutions... p: 128

Si les individus connaissent peu le fonctionnement et la pratique d'un certain nombre de métiers, comme ceux consacrés à la finance, ou aux travaux publics, tous ont des idées et des connaissances sur le système scolaire et ses professeurs. L'éducation devient une composante banale d'un système public qui permet à chacun de bâtir théorie et utopie. Concernant la pratique pédagogique, Cournot note qu'elle est fonction de certains critères, comme le nombre d'enfants par classe, l'âge, le niveau socio-familial et culturel. Pour ce qui touche à l'enseignement proprement dit, il diffère selon qu'il s'agit d'un cours d'histoire ou de mathématiques. Cela explique la difficulté à parler uniformément des enseignants du Secondaire. Ils peuvent se révéler de très bons professeurs, mais de très mauvais administrateurs (proviseur, recteur...) "Le proviseur, le principal ont à gouverner à la fois un couvent de professeurs et un régiment d'écoliers, genre de couvent et de régiment plus malaisés que bien d'autres à gouverner". (1)

Si on assiste aussi fréquemment à la démission d'un certain nombre d'enseignants au profit d'autres fonctions notamment dans l'industrie, c'est qu'il manque, d'une part, un état d'esprit, un esprit de corps et, d'autre part, une certaine estime ou considération de la population. Pourtant, Cournot admet favorablement la mutation, par le Ministère de l'instruction publique, des personnes qui, par leur mauvais comportement,

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 135)

leur mauvais exemple, porteraient tort à la profession. Auparavant, elle se pratiquait fréquemment, mais de façon aléatoire et contestable ; par exemple, selon le désir d'un ministre ou d'un président d'humilier un professeur mal apprécié. Cournot laisse deviner qu'il s'agit du gouvernement de Louis-Napoléon.

Si certaines carrières peuvent être épousées pendant de nombreuses années, il ne semble pas que cela soit le cas pour l'enseignement, où le professeur apparaît, plus que les autres, usé prématurément. Mais le problème se pose alors concernant sa reconversion, car il n'existe pas d'emploi qui pourrait lui être octroyé d'office, d'une manière rentable et efficace pour les deux parties en présence, pour lui-même et pour la société. Cournot dénonce le manque de garanties du corps enseignant, par exemple, la retraite anticipée. Il s'élève contre la loi du 9 juin 1853, fixant de manière uniforme, dans tous les services civils, les conditions de 30 ans de service et soixante ans d'âge pour atteindre la retraite. Il existe, cependant, de nombreuses dérogations mais qui ne profitent qu'à une classe privilégiée.

Cournot ne s'intéresse donc pas seulement en théoricien à l'éducation secondaire, mais il la situe dans un contexte, un ensemble, qui comporte aussi bien des considérations d'ordre professionnel, politique, économique, social qu'humaines. Il se refuse à étudier le problème comme d'autres le font, d'un point de vue général, globalisant et suffisant.

C H A P I T R E I I I

HISTORIQUE GENERAL ET CRITIQUE :

L'histoire de l'Ecole établie par Cournot met au premier plan certaines composantes du système scolaire concernant l'enseignement secondaire. Il permet également de remarquer certaines préoccupations communes à de nombreux auteurs, et caractérise probablement une idéologie à la mode dans le milieu universitaire et administratif. Ainsi, il est peu question, dans les ouvrages généraux consacrés à l'éducation scolaire, de la place de l'enfant, de sa psychologie, de son environnement à l'école, en classe, dans sa famille, dans la société. (1) Pourtant, comme l'a montré M. Crubellier (2), il existe une société en-

(1) Dans son histoire de l'enseignement secondaire, Cournot s'attarde longuement sur ce qui apparaît actuellement, des détails secondaires, bien qu'ils fournissent cependant certaines informations :

le traitement des fonctionnaires, les rapports sur la moralité du personnel enseignant, la tenue vestimentaire, les références livresques. On oublie la situation sociale, les conditions de travail, les cadres de travail, l'architecture scolaire, la discrimination raciale. On s'intéresse essentiellement aux enseignants, aux examens et aux programmes, mais pas à l'enfant lui-même. L'éducation vise l'intégration sociale, pas le développement culturel individuel. Cournot se préoccupe davantage de philosophie générale, de sociologie, et de pédagogie, mais au service de la société, en justifiant leur interférence, souvent inconsciemment. L'enfant reste encore pour lui, selon l'expression de Durkheim, "un animal qu'il faut dresser".

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

fantine importante, au niveau des groupes, des jeux, des lectures, du langage, même si la personnalité de l'adolescent se trouve étouffée : "Rien là-dedans qui favorise l'éveil de la personnalité. Ni la classe ni l'étude, le temps des lectures libres excepté (dont les mémoires et souvenirs parlent toujours avec tant d'attendrissement) ne lui offre les chances d'épanouissement que la discipline lui refuse. L'individu-élève se fond dans la collectivité-classe... Une forte solidarité s'élabore en son sein". (1) Particulièrement bien placé, Cournot, observateur, aurait pu montrer quelles sont les raisons historiques d'une telle situation stérile, dénoncée pourtant dans de nombreuses monographies d'enseignants(2), car "le trait le plus étonnant et le plus significatif de cet enseignement secondaire, c'est qu'il se veut in-utilitaire. Ses fins restent aussi nobles que vagues, quelque chose comme l'humanité la plus haute et la plus pure". (3)

(1) M. CRUBELLIER : L'enfance et la jeunesse dans la société française - 1800-1950 (p : 152)

(2) Par exemple : DAMIRON : Nouveaux souvenirs d'enseignement (1862)
 LACROIX : Dix années d'études historiques (1865)
 MERRUAU : Souvenirs (1848-1852)
 VALLET DE VIREVILLE : Histoire de l'instruction publique (1849)
 PASSY FREDERIC : De l'instruction publique (1846)
 HUBERT VALLEROUX : De l'enseignement, ce qu'il a été, ce qu'il est, ce qu'il devrait être (1859)
 M. CHEVALLIER : De l'instruction secondaire (1842)

Sans parler des monographies d'établissements secondaires.

(3) M. CRUBELLIER : L'enfance et la jeunesse ... (p : 153/154)

Si la sélection devient un élément fondamental du système scolaire, c'est qu'il permet le maintien des privilèges sous une forme démocratique. Aussi l'historique devient-il, non pas l'histoire de l'enseignement en France, mais la justification des erreurs et des réussites pédagogiques, en fonction des résultats aux examens. D'où la recherche des coupables : les enseignants, les établissements, les programmes, voire le ministre. Il faut que l'école soit au service de la nation et s'intègre dans un processus évolutif des sociétés, lesquelles se développent en fonction des périodes de l'histoire de l'humanité. C'est ce que Cournot a tenté de montrer dans les Considérations sur la marche des idées mais aussi dans le Traité de l'enchaînement des idées fondamentales. Mais, s'il s'intéresse à l'évolution humaine, il semble minimiser l'évolution scolaire ; son attitude conservatrice, et sa méfiance envers les innovations apparaissent révélatrices. C'est que, au XIX^e siècle, les interprétations sur les finalités de l'éducation sont contradictoires. Zeldin remarque ainsi que "d'un côté, les lycées étaient considérés comme l'instrument démocratique qui rendait possible la "méritocratie", en permettant à des garçons intelligents de s'élever dans l'échelle sociale... Mais, d'un autre côté, les lycées étaient dénoncés comme les bastions de privilèges de classes, où la bourgeoisie isolait ses enfants et les marquait de signes distinctifs, afin de les différencier des masses populaires... Le fait que l'enseignement secondaire ait été réservé à une infime minorité constitue le point de départ de toute

discussion" (1).

Dans la partie théorique de son livre, comme dans celle qui est consacrée à l'histoire, Cournot insiste sur certains éléments ou faits essentiels à ses yeux, afin de rendre compte de la situation et des problèmes de l'enseignement secondaire. On remarque qu'il développe beaucoup plus cette composante de l'institution scolaire, que celle portant sur l'enseignement primaire (2). En cela, d'ailleurs, il rejoint le point de vue de nombreux spécialistes de l'histoire de l'éducation du XIX^e siècle. L'éducation primaire semble davantage considérée comme un prolongement de la famille; elle permet de confirmer une formation morale, mais également une idéologie de classe. Il est révélateur que Cournot consacre ses analyses à certaines composantes du système plutôt qu'à d'autres. L'aspect social, inconscient peut-être, surgit au sein même de l'analyse des phénomènes pédagogiques : "L'instruction publique, c'est, désormais (ce l'était peut-être même déjà avant Guizot), la culture élaborée par la bourgeoisie gouvernante à l'intention du peuple. Ce n'est pas la culture bourgeoise : une barrière culturelle est établie, nous le verrons, entre l'élite et la masse, les collégiens et les élèves de l'école primaire. Par le moyen, justement, de l'institution scolaire, une double entreprise est menée :

(1) TH. ZELDIN : Histoire des passions françaises. T.II (p : 328-329)

(2) Cournot consacre à l'enseignement secondaire six chapitres (I ; II ; V ; VI ; VII ; VIII) sur les quinze qui en constitue l'ensemble de la partie historique de son livre, alors qu'il ne parle de l'enseignement primaire que dans deux chapitres. De même, la partie critique comporte dix chapitres (III ; IV ; VI ; VII ; VIII ; X ; XI ; XII ; XIII) sur quatorze, pour quatre au primaire !

déposséder le peuple de son ancienne culture, moins parce qu'elle lui procure une certaine autonomie que parce qu'elle est disqualifiée aux yeux des notables, lui communiquer une culture nouvelle, dépendante de la culture bourgeoise, subordonnée à elle, comme peut l'être une version vulgarisée, dépendante et subordonnée à elle, comme il convient que le peuple soit à l'égard de la bourgeoisie" (1).

L'enseignement secondaire est pris en charge par le gouvernement car il semble davantage considéré comme un support social et économique que moral. Cela explique la lutte permanente entre l'Etat et l'Eglise, les références étant alors perçues différemment. Cournot confirme la fonction de l'enseignement : éduquer l'enfant équivaut à le socialiser et lui permettre de reproduire la tradition, garante de la stabilité sociale. Former, c'est donc encadrer, pour reprendre l'expression de Michel Foucault, mais former pour quoi ? Quel est le sens de la scolarité ? "La vie quotidienne de l'Université est celle qui se déroule dans les lycées et collèges. Isolés du monde, dans "les bagnes de l'enfance" aux murs austères et aux fenêtres grillagées, confinés dans des "cours de prison", maîtres et élèves participent, au long des jours et des années, aux mêmes liturgies scolastiques, tout imprégnées de vénérables traditions :

(1) M. CRUBELLIER : Histoire culturelle de la France (p : 85)

même horizon intellectuel, barré par les toutes puissantes humanités, même discipline monacale et militaire, même obéissance hiérarchique qui les lie étroitement les uns aux autres, de l'élève interne au grand maître de l'Université, ministre de l'Instruction publique. C'est dans ce cadre étroit et uniforme que s'instruisent et s'éduquent des générations d'élèves appelées à s'insérer, un jour, dans la bourgeoisie des bacheliers". (1)

Cournot, pédagogue ou historien de l'éducation ?

Son analyse historique et critique reflète, nous l'avons déjà constaté, une certaine pensée d'universitaire et d'administrateur, plus que de praticien de l'enseignement. D'ailleurs, il ne se réfère jamais à son expérience concrète, si ce n'est très succinctement dans ses Souvenirs. On peut remarquer que, à cette époque, nombreux sont les écrits et les réflexions d'enseignants sur leur pratique, (2) mais il ne s'y réfère jamais.

(1) P. GERBOD : La vie quotidienne dans les Lycées et collèges au XIX^e siècle (p : 8 de l'introduction)

(2) Par exemple : CLAVEL : Lettres sur l'enseignement (1859)
DESJARDINS : Essai sur l'enseignement (1841)
LABBE : Des réformes de l'enseignement secondaire (1865)
MALGRAS : De l'éducation et de l'instruction (1849)
MARET : De l'instruction publique en France dans le passé et le présent (1864)
DAMIRON : Nouveaux souvenirs d'enseignement (1862)
MERRUAU : Souvenirs -1848 - 1852)
BURNOUF : Correspondance (1843)

Soucieux d'établir un système fonctionnel de l'éducation secondaire, il analyse avec précision différents domaines concernant soit les enseignants et leur formation, soit les moyens dont ils disposent, soit les infrastructures d'accueil, en relation avec la politique menée. Mais, surtout, il comprend la nécessité de lier tous ces aspects complémentaires au lieu de les isoler ou de les opposer. Aussi la méticulosité avec laquelle il analyse les textes et les lois ne relève-t-elle pas seulement d'une déformation professionnelle d'administrateur mais du souci de relier les pratiques avec les systèmes idéologiques. C'est probablement ce qui explique, dans une certaine mesure, pourquoi il revient sans cesse sur les acteurs qui ne jouent pas leur rôle, les enseignants comme les religieux.

Il tente de dégager les différents aspects de l'éducation secondaire : trois caractères définissent son organisation : "la coexistence d'un enseignement privé et d'un enseignement public ; la constitution de l'enseignement public en une corporation laïque, l'Université ; l'assujettissement, sous des formes variables et plus ou moins rigoureuses, de l'enseignement privé à l'Université". (1)

(1) Pour A. PROST : Histoire de l'enseignement en France, ces caractères concernent plus particulièrement l'époque napoléonienne, mais vont se retrouver identiquement, par la suite. (p : 23 - 24)

Le système secondaire occupe, comme le remarque Prost, "la majeure partie des études, de 8 à 18 ans, avec des programmes ambitieux ; il prépare directement aux études supérieures spécialisées, droit, médecine, écoles du gouvernement ; il tient lieu enfin d'un véritable enseignement supérieur des sciences et des lettres, qui n'existe guère avant 1880". (1) Une finalité s'impose alors à l'étudiant qui attend de l'école secondaire, formation culturelle, sociale et avenir professionnel.

Historiquement, Napoléon s'intéresse tout particulièrement à cette institution car elle a pour fonction de préparer pour l'Etat, des fonctionnaires dévoués, intégrés dans un carcan administratif dont il semble difficile de sortir, sous peine de perdre sa place. Après les événements de 1789, si les projets scolaires sont nombreux, les réalisations s'en trouvent limitées. (2)

-
- (1) Pour A. PROST : Histoire de l'enseignement en France, ces caractères concernent plus particulièrement l'époque napoléonienne mais vont se retrouver identiquement, par la suite. (p : 21)
- (2) Pour A. LEON, cela ne fait aucun doute : "dans l'ensemble, on envisage moins une transformation profonde de l'organisation scolaire qu'un aménagement de ce qui existait sous l'Ancien Régime". Il distingue trois phases dans les réalisations de 1789 : "La première phase, qui prend fin avec la chute de Robespierre, est caractérisée par la hardiesse des projets et la faiblesse des réalisations : La seconde phase, qui s'étend du 9 thermidor an II (27 juillet 1794 au coup d'Etat du 18 brumaire an VIII (9 novembre 1799), est marquée, au contraire, par le recul des idées et l'ampleur des réalisations ; La troisième phase, qui s'achève en 1815, est celle de la constitution du monopole napoléonien". A. LEON : Histoire de l'enseignement en France (p : 47 et 49)

Il faut attendre la loi du 1^o mai 1802, promulguée par Fourcroy, pour concevoir une organisation nouvelle pour l'enseignement secondaire, en ce qui concerne la distinction de plusieurs structures scolaires : les lycées entretenus par l'Etat, les collèges communaux et privés. Les lycées remplacent les écoles centrales dans la législation Lakanal puis Daunou et, dans chaque département, on distingue trois niveaux d'enseignement, pour les enfants de douze ans, de quatorze et seize ans. C'est l'Etat qui procède à la nomination des professeurs, des proviseurs, des censeurs, des intendants, et qui organise un Conseil d'administration. Le personnel administratif doit être ou avoir été marié (cela afin d'éviter l'accès aux religieux). On désigne trois inspecteurs généraux pour inspecter les 45 lycées prévus. L'enseignement reste toujours payant, les élèves internes obtiennent dans certains cas une bourse d'études. Napoléon instaure dans les lycées et collèges un règlement répressif non seulement pour l'exercice de la profession mais aussi pour les élèves. Chaque établissement possède son aumônier catholique, qui dispense un enseignement religieux aux élèves. Celui-ci va rapidement faire office de censeur durant la Monarchie de Juillet. Concernant les connaissances générales transmises par l'école, on va éviter le caractère trop scientifique en vigueur dans les Ecoles Centrales, en lui préférant une culture classique. On établit deux sections, l'une scientifique, l'autre littéraire, qui s'échelonnent de la classe de 6^o à la 1^o, encore appelé classe de rhétorique.

Dans tous les collèges, on étudie plus particulièrement le français, le latin, l'histoire, la géographie et les mathématiques.

Si tous les établissements sont surveillés par les préfets, les établissements secondaires privés deviennent également contrôlés par l'Etat. Ils sont fréquentés par les enfants de classe aisées qui refusent de cotoyer les boursiers. Comment, dans ces conditions, développer les lycées, augmenter la qualité de l'enseignement et le nombre de professeurs lorsque le contexte se révèle défavorable ? Le manque de cohésion, d'esprit de corps qui faisait alors défaut pousse Napoléon à

la loi du 10 mai 1806 qui fonde, sous le nom d'Université Impériale, un corps exclusivement chargé de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire. Comme le rappelle P. Gerbod, cette Université représente essentiellement l'enseignement secondaire car "l'instruction primaire publique organisée seulement en 1833 n'est qu'une branche mineure (jusqu'en 1880) de l'Instruction publique. Les facultés des sciences et des lettres, ouvertes en 1809, comme de simples annexes des lycées impériaux, traînent jusqu'à la fin du siècle une existence languissante... Seules les facultés de droit et de médecine, avec la "jeunesse des écoles" ont quelque importance" (1).

(1) P. GERBOD : La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle (p : 7 et 8)

Il s'agit ainsi de créer un monopole destiné à regrouper toutes les institutions scolaires en une seule structure. L'esprit de corporation ne deviendra pas pour autant réalité, bien que le système de hiérarchie, d'ensemble ordonné, soit constitué. Napoléon souhaitait utiliser ce corps comme propagateur d'idées politiques et morales. La religion et la fidélité à l'Empereur constituent la base de l'enseignement. Mais l'Etat ne s'occupe pas de l'organisation des programmes, ni du fonctionnement des écoles. Le décret du 17 mars 1808, sous l'impulsion de Fourcroy oblige tout établissement à adhérer à l'Université par un serment de fidélité prêté par le directeur. Le grand-maître de l'Université, Fontanes, se trouve dans l'obligation de partager ses fonctions avec le Conseil de l'Université qu'il préside. Il nomme à tous les emplois universitaires et délivre l'autorisation d'ouvrir des écoles ; de même, il accorde lui-même les diplômes. Le Conseil d'Université se borne à administrer et à exercer des fonctions pédagogiques telles qu'autoriser les manuels après les avoir sélectionnés. Les inspecteurs généraux sont chargés de visiter : facultés, lycées et collèges.

La France se retrouve divisée en 27 académies, comprenant chacune : recteur, inspecteurs d'académie et conseil académique. L'administration préfectorale joue également un rôle de surveillance. L'université se manifeste, entre autre, par le fait de prendre en charge l'enseignement et l'enseignant, depuis son recrutement jusqu'à sa retraite. Dans ce contexte social

aucune école publique ou privée ne peut s'ouvrir sans autorisation de l'Etat et doit subir le contrôle du Conseil académique. Ainsi, l'enseignement secondaire se présente comme un ensemble fortement structuré. Quatre types d'établissements coexistent : a) les lycées d'Etat où les études durent six ans : deux ans de grammaire, deux ans d'humanités, un an de rhétorique et un an de mathématiques spéciales ; b) les écoles secondaires ou collèges communaux qui dispensent un enseignement moins étendu que celui des lycées ; c) les institutions privées dont l'enseignement se limite aux quatre premières années du cycle secondaire ; d) les pensionnats privés qui ne comprennent que les classes de grammaire. Pour pouvoir enseigner dans l'un de ces établissements, il est nécessaire de posséder un grade déterminé parmi ceux : baccalauréat ; licence, doctorat que continuent à conférer les facultés... Les jeunes filles sont toujours exclues des établissements gérés par l'Etat. En 1812, on dénombre 36 lycées et 337 collèges qui comportent un effectif global de 44 000 élèves. Les institutions et les pensionnats, au nombre de 1 000 accueillent pour leur part 27 000 élèves" (1) : en ce qui concerne les effectifs du secondaire, A. Prost émet un certain nombre de réserves : "ces réserves faites, l'évolution d'ensemble... est une lente croissance séculaire. Vers 1810, l'enseignement secondaire touchait entre 50 et 60 000 enfants ;

(1) A. LEON : Histoire de l'enseignement (p : 66 - 67)

il en regroupe plus de 150 000 en 1880... La Révolution s'est traduite par une désorganisation réelle bien que l'on l'ait parfois exagérée... Jusqu'en 1840, l'enseignement secondaire répare ses pertes puis de 1840 à 1870, il double ses effectifs". (1)

Dans les écoles privées, théoriquement rattachées à l'Université, le chef d'établissement doit posséder un brevet l'autorisant à exercer cette fonction. D'autre part, il doit verser une redevance élevée. Lorsqu'il présente des candidats au baccalauréat, il leur délivre un certificat d'études mentionnant qu'ils ont effectivement passé leurs deux dernières années dans son établissement. Mais ces mesures ne freinent pas la prolifération des établissements privés au détriment des lycées. Napoléon doit prendre de nouvelles mesures (décret du 15 novembre 1811) pour mieux les contrôler. Il multiplie les lycées sur tout le territoire, limite la durée des études des autres établissements libres qui ne peuvent s'établir que dans les villes possédant déjà lycée ou collège. Cette situation oblige les élèves à se rendre dans l'établissement public le plus proche de leur domicile, pour y poursuivre un cycle complet d'études et, tout au moins, pour y passer les deux dernières années afin de se présenter au baccalauréat. Il ne peut exister qu'un seul établissement religieux par département, sous la surveillance et le contrôle de l'Université.

(1) A. PROST : Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967
(p : 32)

A travers la question de l'Ecole libre, c'est le problème de la religion qui se trouve posé. Il reflète l'ambiguïté de la position de Cournot. L'idéologie religieuse doit-elle constituer la base de l'enseignement primaire et secondaire ? La question du contenu des programmes, alors soulevée, dépasse la simple opposition entre enseignement scientifique (mathématiques essentiellement) et littéraire (latin notamment), même si le décret du 19 septembre 1809 utilise les anciennes appellations de rhétorique et d'humanité pour caractériser l'orientation de l'enseignement, en retournant à la situation de l'Ancien Régime. Napoléon espère d'ailleurs maîtriser l'influence du clergé en instaurant la religion catholique dans les programmes et en la visualisant par la nomination d'aumôniers dans les lycées. Il estime qu'il vaut mieux pactiser avec les religieux que de les affronter. Fontanès partage la même idée. Cependant, son cautionnement devient démesurer. Certains interpréteront son attitude comme une trahison envers Napoléon. Pourtant, on peut reconnaître l'importance du contrôle de l'Etat dans l'instruction publique, particulièrement dans le Secondaire. Les circonstances politiques mettent en place un nouveau régime, qui se manifeste par un retour à la monarchie, ce qui n'est pas sans conséquence éducative.

A) LA RESTAURATION : 1814-1830

Elle va prolonger, tout au moins au début, la politique scolaire de l'Empire, et attiser la querelle entre religieux et

laïcs. Sous la monarchie libérale (1814-1820) les établissements religieux prolifèrent, notamment grâce au ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, l'évêque Fraysinoux, qui fait partie du gouvernement des ultras dirigé par Villèle (1820 - 1827).

Le début de la monarchie se trouve marqué par la charte de 1814, qui accorde la liberté de pensée et de la presse, puis par l'ordonnance du 15 février 1815, qui procède à la division de l'Université Impériale en dix sept universités provinciales, et à la suppression de plusieurs dizaines de facultés de lettres. La commission de l'instruction publique devient le Conseil Royal de l'instruction publique, alors que le titre de grand-maître disparaît. La querelle se développe entre partisans et adversaires du monopole, entre Guizot et Lamennais. Les prérogatives des religieux dans l'enseignement augmentent considérablement : surveillance des écoles primaire par les inspecteurs ecclésiastiques, création d'un comité dans chaque canton, pour contrôler les établissements, programmes basés sur l'amour de la religion, du roi et de la morale. Les frères des écoles chrétiennes peuvent obtenir dès 1819 leur brevet sur simple présentation de la lettre d'obédience délivrée par l'Evêque. Ils sont, d'autre part, intégrés d'office à l'Université. Le gouvernement des ultras consolide les positions de l'Eglise en matière scolaire.

"L'ordonnance du 27 février 1821 comportent trois dispositions essentielles :

- 1.- L'évêque, pour tout ce qui concerne la religion, avait le droit de surveillance sur tous les collèges de son diocèse ; il pouvait les visiter, et provoquer auprès du Conseil royal les mesures nécessaires (art. 14) ;
- 2.- Les maisons particulières qui avaient mérité la confiance des familles pouvaient être élevées au rang de "collèges de plein exercice" (art. 21 ; 22 ; 23) ;
- 3.- Les curés ou desservants avaient la possibilité de former deux ou trois jeunes gens pour les petits séminaires, sans avoir à payer la taxe universitaire, ce qui constitue une atteinte directe au monopole". (1)

Les jésuites qui sont revenus en France, soutenus par le Pape Pie VII, multiplient leurs établissements, jusqu'à l'affaire Montlosier. (2)

En 1828, les Ultras se trouvent renversés et les modérés conduits par Martignac leur succèdent. Frayssinous, remplacé par Vatimesnil, devient grand-maître de l'université et ministre de l'instruction publique. Des enquêtes concernant la situation scolaire sont ordonnées par le gouvernement.

(1) P. CHEVALLIER & Col. "L'enseignement français..."(p : 60)

(2) Dans un livre devenu célèbre "Mémoire à consulter sur un système religieux tendant à renverser la religion, la société et le trône" Montlosier remet en question l'installation illégale des jésuites et par conséquent leur connivence avec le grand-maître Frayssinous.

Elles révèlent l'illégalité de nombreux établissements secondaires tenus par les religieux, et l'abus de la lettre d'obédience. La qualité de l'éducation n'en sort pas améliorée. Les religieux utilisent la liberté d'enseignement pour atténuer le contrôle de l'Etat dans le Secondaire. Les laïcs, voient dans cette concurrence l'émulation nécessaire à l'augmentation de la qualité de la culture scolaire et l'affaiblissement d'un monopole dirigiste.

L'objectif pédagogique essentiel demeure toujours le baccalauréat, condition fondamentale à toutes carrières professionnelles et critère de sélection sociale. L'enseignement secondaire ne subit guère de changements notables, à l'exception de la ré-intégration des matières exclues du programme. L'enseignement des sciences devient plus important et se développe considérablement; celui de philosophie s'effectue toujours en latin. Il est considéré comme une partie essentielle de la rhétorique. Parallèlement, des cours spéciaux pour la préparation aux carrières commerciales et industrielles se trouvent dispensées.

La place de la religion dans l'enseignement devient considérable. Elle en constitue même la véritable finalité. Elle passe en priorité, avant tout autre chose, y compris l'instruction : "Cette hiérarchie des valeurs, commune à tous les catholiques, peut conduire à deux positions très différentes. Certains méprisent l'instruction : elle n'est pas seulement secondaire et subordonnée, elle est superflue. Elle peut même être

dangereuse, surtout si elle est universellement répandue. Nous appellerons obscurantiste cette position qu'un Maistre, un Bonald ou un La Mennais expriment avec beaucoup de vigueur sous la Restauration. Il ne s'agit pas uniquement d'éviter la perversion des esprits, mais aussi l'une de ses conséquences inévitables, la subversion de la société. L'instruction n'inspire-t-elle pas le désir de s'élever au-dessus de sa condition?.. La position obscurantiste n'est cependant le fait que d'une minorité. La position classique de l'Eglise tient au contraire l'instruction pour un bien comme tous les talents dispensés par le Créateur, l'intelligence doit être cultivée. Des hommes plus instruits feront d'ailleurs des meilleurs chrétiens" (1).

La collaboration entre l'instruction et la religion, à une époque où se développent industrie et technique et où les transformations économiques et psychologiques sont nombreuses, ne peut se perpétuer facilement. Le changement de mentalité comme des mœurs affaiblit la puissance idéologique de l'Eglise. Les professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur refusent cet assujettissement de l'esprit à l'Etat ou à la Religion. Guizot sera suspendu à la Sorbonne, tout comme Cousin, en 1822.

(1) A. PROST : Histoire de l'enseignement... (p : 156)

Pourtant, un nouvel esprit scientifique apparaît et prend la place de la croyance religieuse. L'école secondaire devient un terrain d'affrontement idéologique. En philosophie, le positivisme s'affirme, avant de céder la place à l'eclectisme de Victor Cousin(1). La question des programmes scolaires se révèle essentielle car, avec elle, c'est tout une mentalité que l'on inculque aux élèves. L'enseignement devient plus réaliste; les langues vivantes font leur apparition, notamment l'anglais et l'allemand. L'histoire se trouve désormais dispensée par des professeurs spécialisés.

B) LA MONARCHIE DE JUILLET (1830 - 1848)

La liberté de l'enseignement est maintenue dans la charte de 1830. La querelle entre religieux et laïcs se développe sur le terrain de l'enseignement secondaire et supérieur mais c'est surtout la loi Guizot sur l'enseignement primaire qui retient l'attention. Paradoxalement, cette liberté se trouve réclamée autant par les laïcs que par les religieux. Ceux-ci se sentent rejetés par les parents qui progressivement, acceptent d'inscrire leurs enfants dans les écoles publiques. Guizot réaffirme la nécessité d'une concurrence au détriment du monopole et l'abrogation de certaines surveillances exercées sur les établissements privés, de même que l'autorisation nécessaire

(1) Il deviendra la philosophie officielle de la Monarchie de Juillet

pour le chef d'établissement d'ouvrir un école. L'Etat allait-il cependant accepter l'installation illégale des jésuites ? Le projet Guizot repris par Saint-Marc Girardin inclut cette question. Mais le ministre Guizot se trouve remplacé par Salvandy en 1837 et le plan supprimé. Cependant, le problème existe toujours, sous les ministères Villemain et Cousin notamment. Les jésuites, suivant les circonstances, sont tantôt acceptés, tantôt rejetés. Montalembert, qui dirige le parti catholique, développe un climat passionnel, obligeant Salvandy à élaborer un nouveau projet en avril 1847 destiné à satisfaire tous les partis (1). Finalement, personne ne le sera !

La Monarchie de juillet se termine en 1848 sur cet échec de réconciliation. Pourtant, le bilan reste plutôt stationnaire, les lycées et collèges communaux se développant, des modifications salutaires se trouvent apportées aux programmes(2).

(1) La religion, durement attaquée par MICHELET dans son livre sur les jésuites, prend cependant un nouvel essor, grâce au comité pour la défense de la liberté religieuse et les campagnes d'opinion de Veillot ou de Parisis. Elles mettent l'accent sur la nécessité de rétablir l'ordre social et la personnalité humaine, grâce à la religion. On remarque que d'autres ouvrages, notamment le Juif errant d'Eugène Sue, ne sont pas fait pour apaiser les esprits.

(2) L'histoire naturelle fait son apparition dans le programme de la classe de philosophie, de même que la chimie. Mais le règlement d'août 1840 privilégie les lettres par rapport aux sciences.

Guizot a développé l'enseignement des sciences à tous les niveaux, de même que les langues vivantes, qui sont désormais représentées au baccalauréat. Celui-ci comprend, depuis 1830, des épreuves écrites en français, et un contrôle sévère dans les tirages au sort et dans le choix des questions. On multiplie les spécialités : mathématiques, sciences physiques, lettres, philosophie. L'agrégation devient de plus en plus une nécessité pour enseigner dans les lycées. Des écoles professionnelles se développent, notamment à Lyon et à Paris. Les écoles d'Arts et Métiers sont revalorisées en 1832. Des cours spéciaux, qui préfigurent l'éducation professionnelle et/ou technique, se trouvent dispensés également dans les collèges, dès le 2° cycle du secondaire; Ils durent trois ans. De même, les cours d'adultes se développent à partir de 1836. La création des Ecoles Primaires Supérieures par Guizot, dans chaque ville de plus de 6 000 habitants et dans chaque chef-lieu de département, tend à instaurer un lien de complémentarité entre les lycées et les établissements primaires. Les programmes sont modernisés, afin d'être plus efficaces par rapport aux exigences socio-économiques. Mais, paradoxalement, ces mesures ne donnent satisfaction à personne, ni aux religieux, ni aux républicains.

On considère que les traditionalistes sortent revalorisés de la Monarchie de juillet, alors qu'ils se trouvaient en position d'infériorité à la fin de la Restauration. Une autre question se pose, concernant l'élargissement ou non de l'enseignement secondaire aux disciplines techniques, c'est à dire

préparatoires aux métiers manuels. Faut-il créer des établissements spécialisés mais marginaux, sans relation avec le système scolaire du Secondaire ? Les écoles primaires supérieures ne satisfont personne, car on les considère comme primaires et non pas comme supérieures. De même, l'enseignement secondaire spécial de V. Duruy devra faire ses preuves avant d'être accepté comme enseignement professionnel en 1865.

Mais l'idéologie sous-jacente à l'instruction secondaire ne trompe pas l'opinion publique, qui voit là, à la fois, une émancipation progressive vis à vis de la tradition scolaire religieuse et une finalité différente. L'enseignement de la philosophie se trouve particulièrement visé, notamment en ce qui concerne le matérialisme, perçu comme une critique du spiritualisme religieux. E. Renan, célèbre par son livre sur la vie de Jésus, dénonce ce faux libéralisme catholique, au profit du développement des sciences, seul capable de faire obstacle au conservatisme culturel. Certains, au contraire, demandent aux professeurs de philosophie d'avoir une attitude religieuse.

Le corps enseignant, dans ces conditions, éprouve de la difficulté à se former, à trouver son unité dans ces querelles incessantes entre laïcs et religieux, scientifiques et littéraires, modernes et classiques. Tantôt assimilé à un parasite social, tantôt à un agent subversif, tantôt à un esclave du pouvoir, religieux ou d'Etat, il lui paraît difficile d'exister.

Ce thème constitue un des points essentiels abordés par P. Gerbod : "Cette condition qui s'esquisse à travers les témoignages officiels (de l'administration de l'instruction publique), les publications des universitaires (manuels, ouvrages, discours de distribution des prix, etc...) les critiques et les éloges de l'opinion publique (1), son genre de vie (pérégrinations géographiques, isolement social, difficultés budgétaires) et une certaine mentalité. Elle représente par rapport aux autres groupes socio-professionnels (armée, magistrature, clergé) une réelle originalité. Cette originalité s'explique à la fois par le recrutement social, la médiocrité des traitements, la formation intellectuelle, la rigueur des règlements disciplinaires, le poids des traditions héritées de l'Ancien Régime et l'attitude de l'opinion publique" (2).

La qualité de l'enseignement ne semble pas particulièrement brillante. Le recrutement porte sa part de responsabilité. Les jeunes étudiants venant d'obtenir leur baccalauréat peuvent être nommés maître d'études et régents, alors qu'au contraire le nombre de diplômés des grandes écoles reste très faible. Le contenu des programmes est encore basé sur la répétition et les exercices multiples, au détriment de la réflexion. Cela explique que les enseignants de philosophie ou d'histoire soient très mal perçus.

(1) Ce sera le cas, notamment du proviseur HENRY dans son ouvrage Manuel du maître d'études.

(2) P. GERBOD : La condition universitaire en France au XIX^e siècle (p : 23)

Le conseil Royal de l'instruction publique continue de sélectionner chaque année un certain nombre d'auteurs et de textes, que les enseignants doivent expliquer.

Dans les bâtiments scolaires, tout un personnel de surveillance enregistre et note les moindres faits et gestes, plus particulièrement la discipline et la moralité. Mais la carence de qualité se retrouve dans les résultats de fin d'année et dans les grands concours. Le baccalauréat, très populaire, donne lui aussi de mauvais résultats : "Entre 1840 et 1842, les succès à cet examen sont de l'ordre de 43%. En août 1842, ce pourcentage s'est élevé à 46%... Les revues universitaires se plaignent du nombre "scandaleux" des échecs et soulignent le "déclin des humanités"... Plus inquiétants sont les rapports d'inspection générale. Les élèves n'ont souvent aucune formation grammaticale ; leurs connaissances littéraires sont des plus sommaires ; en philosophie, ils se contentent d'apprendre par coeur, sans les assimiler, les pages de leurs manuels et ils méprisent les langues vivantes. Les mathématiques, en particulier, sont victimes d'un préjugé défavorable : les élèves en rejettent l'utilité, se satisfont de quelques définitions apprises mécaniquement et se hâtent d'oublier ce qu'ils savent. Seuls, les collèges de la capitale échappent à ces sévères critiques" (1).

(1) P. GERBOD : La condition... (p : 86)

A la fin de la Monarchie de Juillet, on relève cependant une amélioration générale dans la réussite aux examens de fins d'études secondaires.

La presse se déchaîne contre la mauvaise structuration du corps enseignant, avec comme toile de fond le problème de l'enseignement religieux, qui révèle son efficacité, face à l'inadaptation de l'Ecole laïque. On analyse le contenu des manuels scolaires et chaque point du programme dans le Monopole Destructeur du Père Deschamps. La réplique surgit dans La Gazette Spéciale de l'Instruction Publique. De nombreux journaux prennent position, pour ou contre, Le Constitutionnel, le Journal des Débats, L'Univers, Le Courrier français, Le National, La Revue des Deux-Mondes. Dans une certaine mesure, les ministres, comme Salvandy, doivent tenir-compte du climat passionnel dans lequel ils se trouvent plongés. En fonction du choix des personnalités qui les assistent, celles qui n'ont pas été retenues se sentent désavouées et perçues comme telles. Salvandy, s'entourant de philosophes comme Ravaisson, admiré par Cournot, rejette indirectement Victor Cousin et son système philosophique.

Dans ce contexte, la révolution de 1848 va donner une nouvelle impulsion aux problèmes concernant l'enseignement en France et permet de restituer plus clairement les rôles des antagonistes. Les problèmes sociaux en constituent l'origine. Parallèlement, la révolution engendre le suffrage universel et la constitution d'une nouvelle assemblée nationale.

C) LA II^e REPUBLIQUE ET LE SECOND EMPIRE :

Les républicains, majoritaires à l'Assemblée, font voter des compléments à la loi Guizot, tout en conservant la liberté de l'enseignement mais en augmentant la surveillance des établissements par l'Etat. Un légitimiste, Falloux, devient ministre de l'instruction publique et des cultes en décembre 1848. Il retire les modifications apportées par Carnot, qui tentait d'imposer ce qui deviendra plus tard les lois Jules-Ferry : gratuité, obligation et laïcité, et qui constitue la synthèse de l'esprit républicain en matière d'enseignement. La bourgeoisie, sentant ses prérogatives menacées, réagit vivement. Le parti de l'ordre est créé, groupant religieux et légitimistes contre les révolutionnaires républicains et les socialistes. Une commission créée par Falloux doit établir un rapport sur l'enseignement pour le soumettre à l'assemblée législative. Elle est, en majorité, composée de catholiques, dont Montalembert et Dupanloup, mais aussi de Thiers, qui a changé de camp et qui, après avoir défendu l'Université et la laïcité sous la Monarchie de juillet, devient partisan acharné du clergé. Le rôle de l'Université se trouve contesté; la commission lui ôte une partie de ses attributions alors que l'Eglise devient privilégiée.

Falloux présente ce rapport mais, malade, doit quitter le gouvernement alors qu'une crise ministérielle éclate. Le nouveau ministre, Parieu, fait voter "la petite loi" sur l'enseignement primaire en janvier 1850. C'est surtout la loi Falloux de mars 1850 qui retient l'attention. Elle porte sur l'enseignement primaire et secondaire. En ce qui concerne plus particulièrement le Secondaire, elle institue la liberté de l'enseignement. L'ouverture des écoles est simplifiée du fait du peu d'exigences des diplômes professionnels et/ou des références administratives, comme l'ancienneté. Le Conseil Royal de l'Université se trouve remplacé par le Conseil Supérieur de l'instruction publique, en majorité catholique. Il décide de l'organisation des études et des programmes dans tous les établissements. On assiste à une "véritable désorganisation de l'Université due aux modifications du Conseil Supérieur, au morcellement des académies, du fait que les instituteurs sont désormais placés sous l'autorité du curé, puis de l'évêque, puis du ministre, sur la menace qui pèse sur l'école normale, et enfin, sur la réduction des grades exigibles, moyen destiné à diminuer l'importance des facultés qui les confèrent" (1).

(1) P. CHEVALLIER ; B. GROSPERRIN ; J. MAILLET : L'enseignement français... (p : 94)

Dans la majorité de droite, une division éclate, Mgr. Veuillot et son parti catholique s'opposent à l'évêque Dupanloup. La polémique s'attise dans les journaux leur appartenant. Mais l'opinion publique ne semble pas très motivée par l'évènement, à l'exception des milieux concernés. En une année, on compte 257 établissements nouveaux, en plus des 119 petits séminaires.

De 1851 à 1856, le climat politique anti-républicain ne facilite pas l'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'Empire autoritaire s'affirme par une loi rétrograde, dite loi Fortoul, qui instaure une sélection entre les lettres et les sciences à la fin de la 4^e année du secondaire; (1) une administration répressive contrôle les comportements physiques et moraux des enseignants. Le Ministre s'octroie des pouvoirs élargis et exclut de l'enseignement l'historien Michelet, mais aussi les philosophes, Cousin, Simon et d'autres personnalités comme Guizot ou Quinet, qui ont refusé de prêter serment de fidélité à l'empereur. On s'intéresse alors davantage aux professeurs qu'au contenu de leurs cours. Les programmes sont amputés, tel celui de philosophie.

(1) La loi Fortoul applique un pallier d'orientation ou bifurcation en 4^e année, ce qui implique deux possibilités : une voie scientifique, une voie littéraire. Bien que cette mesure corresponde à une nécessité, réclamée par les enseignants, elle est pourtant systématiquement contestée. Ce qui signifie qu'il s'agit davantage d'une critique politique que pédagogique. Pour Durkheim, il faut distinguer entre le principe, qui est juste, et la manière dont il faut l'appliquée qui est mauvaise. (in l'évolution pédagogique en France)

Les cours deviennent minutés et règlementés. Le territoire national se trouve de nouveau divisé en seize académies, ayant chacune un recteur, inspecteurs et Conseil académique. Si les privilèges de l'Eglise sont remis en question, rien n'est fait concrètement pour les supprimer.

Le successeur de Fortoul, Rouland, en 1856 atténue considérablement le climat répressif qui régnait et améliore au contraire, le sort des professeurs et instituteurs. Il projette la création de section commerciale ou industrielle dans l'enseignement secondaire. Mais c'est surtout avec Duruy, nouveau ministre de l'instruction publique sous l'Empire Libéral de 1863 à 1869, qu'on voit la libéralisation des structures scolaires et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Personnage important et compétent, ancien professeur et inspecteur, plutôt anti-clérical, il connaît bien les problèmes de l'enseignement. C'est particulièrement le Secondaire qui retient son attention. Il le modernise et l'ouvre aux jeunes filles.

Officiellement, le décret du 2 septembre 1863 réorganise les lycées et collèges. La mentalité change. La formation secondaire devient plus pratique, en relation avec les demandes socio-économiques. Le système de bifurcation se trouve supprimé en 1864; il était trop axé sur le bachotage. Des disciplines comme le latin ou le grec sont abandonnées aux études classiques exclusivement. D'autres, comme l'histoire, occupent une place de plus en plus importante. Duruy crée avec succès l'enseignement

secondaire spécial, d'une durée plus courte (3 ans), s'achevant par un baccalauréat spécial, destiné plus particulièrement à l'entrée dans la vie professionnelle active. Les matières étudiées concernent l'histoire, la géographie, la littérature, la morale et la religion, le calcul, la législation, la comptabilité, mais d'autres peuvent être ajoutées en fonction du futur métier choisi. Il organise également en 1865 les cours d'adultes, faisant sortir l'enseignement du carcan de l'Ecole et de l'intellectualité, afin de la rendre plus populaire et accessible à tous (1). Il ouvre les portes aux lois scolaires de la III^e République.

On remarque que, en 1865, les effectifs des établissements privés et publics deviennent à peu près égaux. Cela signifie que les écoles publiques sont moins délaissées qu'auparavant et qu'une certaine conception de la laïcité se développe. Pourtant, la société demeure encore fortement attachée à la tradition et à la religion chrétienne. Les études classiques connaissent toujours un grand succès, alors que la modernité symbolisée par les études scientifiques fait l'objet de réticences, tout comme l'apprentissage de disciplines nouvelles.

(1) Dans un article récent de C. LELIEVRE : "l'Offre et la demande d'éducation populaire : les cours d'adultes dans la Somme, 1860-1940", rappelle que "le rattachement des cours d'adultes au primaire trouve son inspiration la plus évidente dans les projets et textes révolutionnaires... Cet enseignement, à dispenser aux adolescents comme aux adultes de tout sexe, a pour but de rappeler les objets enseignés dans les écoles, de développer les principes de la morale et du droit naturel d'enseigner les lois, d'annoncer les nouvelles et tous les événements qui intéressent la République, de donner des connaissances sur la culture et les arts d'après les découvertes nouvelles. Ces idées n'ont eu à peu près aucune incidence pratique à l'époque ; mais on peut penser qu'elles ont orienté de façon durable l'esprit des cours d'adultes dans le sens d'une "reduplication de l'école". (p. : 19) dans Histoire de l'Education. Janvier 1988 n° 37 INRP

La bourgeoisie conservatrice accepte mal le développement de nombreux changements scolaires, même s'il se révèle encore limité. Ce conservatisme se retrouve non seulement dans les programmes ou dans l'idéologie scolaire mais aussi parmi les enseignants. La majorité appartient en 1865 à une classe d'âge (1) de 35 à 45 ans. Elle a été influencée par la Monarchie de Juillet, ce qui explique son opposition à la jeune génération montante et à la modernité de l'enseignement; on peut remarquer également que les anciens occupent des postes stables. Ils sont généralement mariés, bien acceptés et intégrés à la société locale. Cela n'est pas le cas des jeunes enseignants, contraints de changer fréquemment d'établissements (2) et/ou de localités. Ils sont célibataires, isolés, timides et mal perçus par la population.

D) LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

Cournot, qui n'apparaît pourtant pas comme un théoricien mais un praticien de l'enseignement, accorde peu d'intérêt aux études et aux programmes.

(1)A. PROST : Histoire de l'enseignement en France (p : 73)

(2) C'est à peu près la seule possibilité qui leur est offerte d'obtenir une amélioration de leur rémunération. Elle se trouve soit sollicitée, soit imposée sous forme de sanction durant les périodes de crises politiques.

Il manifeste une préférence prononcée pour l'analyse de l'histoire politique et administrative de l'Ecole. Il est certain que le planning scolaire, tant pour le maître que pour l'élève, occupe une place essentielle dans l'organisation des études. La durée de l'année scolaire, d'octobre à la mi-août, ne facilite pas la rétention culturelle, même si les vacances scolaires deviennent relativement fréquentes et si certains professeurs abusent des congés. L'emploi du temps apparaît de plus en plus chargé : "sous l'Empire, ils doivent à leurs élèves et à l'administration, dix-sept heures et demies par semaine. Sous la Restauration et la Monarchie de Juillet, selon la discipline enseignée, ils ont entre douze et vingt heures de cours. Fortoul réduit le nombre d'heures de cours mais y ajoute les conférences obligatoires... La pression exercée sur les maîtres, accablés en outre de tâches administratives comme la rédaction du journal de classe, les résumés des cours, la comptabilité des notes, se relâche à partir de 1863". (1)

Les débats concernant la pratique pédagogique se multiplient. Certains préconisent des cours d'une heure, d'autres préfèrent le maintien des deux heures. Les considérations d'ordre psychologique font leur apparition. On commence à se pencher sur l'enfant, en le considérant comme élément actif et dynamique.

(1) P. GERBOD : La vie quotidienne dans les lycées et collèges...
page 120

Les enseignants, selon les régimes politiques, se trouvent plus ou moins bien considérés. On les perçoit tantôt comme de simples agents transmetteurs d'informations scolaires, tantôt comme des humanistes nécessaires à la société. S'il subsiste cette difficulté à créer un esprit de corps chez eux, c'est que l'individualisme apparaît plus ou moins comme le résultat d'une mauvaise structuration ou planification. La faute en incombe au système social et non pas exclusivement aux professeurs, qui deviennent plus politisés ou fonctionnarisés. Ainsi, selon les établissements, ils se retrouvent soit devant des classes désertes où toute émulation apparaît impossible, soit face à une foule d'élèves où la motivation et les centres d'intérêts ne peuvent se manifester. Les raisons apparaissent multiples : certaines communes ne veulent pas supprimer des classes devenues symboliques, afin de ne pas fermer leur seul établissement scolaire ; parfois, ce sont les familles qui déconsidèrent un professeur, en refusant de lui envoyer leurs enfants.

Cournot ne prend pas position concernant une des bases essentielles de la pédagogie : la relation ou la complémentarité entre maître et élève. Celle-ci d'ailleurs se révèle à peu près inexistante durant tout le XIX^e siècle. Le professeur se borne à dicter un résumé, en guise de cours. Le dialogue se trouve réduit au maximum. L'explication devient très succincte, les discussions très mal perçues, du fait même que le système scolaire est basé sur la répétition, la mémorisation, l'acquisition de procédés

mnémotechniques. On se limite à la récitation par coeur des cours, on analyse grammaticalement les textes, en évitant tout contact avec la réalité socio-culturelle et politique. Cela explique qu'on se réfère principalement au XVII^e siècle et aux auteurs classiques comme Bossuet, Boileau, Fénelon, Pascal. Cournot apprécie cette conception de l'éducation qui consiste à former l'esprit de l'enfant par l'imitation de modèles traditionnels non révolutionnaires. Si le conservatisme pédagogique est de rigueur, l'innovation devient signe de subversion, donc de danger social et mental. Il remarque précisément que le livre de référence le plus renommé est le Traité des Etudes du religieux Rollin. Il date du début du XVIII^e siècle et semble donc bien mal adapté à la nouvelle réalité sociale du XIX^e siècle industriel et scientifique !

Les critiques virulentes de Cournot envers le système du baccalauréat ne constituent pas une originalité pour l'époque. De nombreux enseignants, comme Bersot (1), en ont déjà démontré les aberrations. Mais, si intéressantes soient-elles, les remarques de Cournot paraissent atténuées ou diminuées par son acceptation sans restriction du système des concours, tout aussi contestables, pourtant, que l'institution de l'agrégation ou la préparation à l'entrée aux grandes écoles (2).

(1) BERSOT : Lettres sur l'enseignement

(2) Cournot n'était-il pas président du jury d'agrégation en mathématiques ?

Leur entraînement relève de la même technique que celle du bachotage mais à un degré plus élevé. Il ne s'oppose pas à ce traditionalisme pédagogique, même s'il accepte l'ouverture aux disciplines nouvelles, telles que les sciences ou les langues vivantes. Il manifeste une pensée clairvoyante et réaliste, dans une prospective éducative en relation avec le devenir social, mais aussi ces contradictions.

Des conceptions "scientistes" se développent considérablement durant le XIX^e siècle. Elles indiquent l'apparition d'un renouveau pédagogique, au moment où Cournot livre ses impressions personnelles dans son livre consacré à l'éducation : " A partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle les courants d'idées deviennent de plus en plus complexes, les découvertes scientifiques ont des répercussions directes ou indirectes sur les philosophies, les conséquences de la Révolution et des transformations économiques et sociales sont considérables ; des points de vue anciens se maintiennent en se développant, d'autres réapparaissent, de nouveaux surgissent. Les conceptions pédagogiques sont alors extrêmement variées : tout est remis en question ; on soutient simultanément des positions radicalement contradictoires. " (1)

(1) J.LEIF et RUSTIN : Pédagogie générale. p: 105

La philosophie connaît également un développement considérable sous la Monarchie de juillet (10 h de cours par semaine) et sous l'impulsion de V. Cousin, qui préside, en despotisme, le jury d'agrégation et qui décide, seul, de la réussite ou de l'échec des candidats. Lui-même avait connu le même sort lorsqu'il avait été exclu de la chaire en Sorbonne, en 1822, et rejeté par le président du jury, l'abbé Burnier-Fontanel.

Le programme comporte, outre la philosophie proprement dite, la logique, la morale, la théodicée, et la psychologie. C'est ce point du programme que Cournot conteste : " Je tiens seulement à faire remarquer combien peu des écoliers sont préparés à s'enfermer dans leur moi pour y procéder à cette observation interne dont on espère de si beaux résultats. S'il est permis de dire que les expériences faites dans une classe de physique ne sont que des simulacres d'expérience, à plus forte raison l'observation interne, telle qu'on la peut pratiquer dans une classe de psychologie, n'est-elle qu'un simulacre d'observation... C'est que les phénomènes qui échappent absolument à la conscience et à l'observation interne, ne se prêtent pas à ces solutions de continuité, à ces distinctions tranchées qui permettraient d'en donner une exposition systématique, acceptée de tout le monde". (1)

Cournot ne prévoit pas la richesse de la psychologie, notamment dans le monde de l'enfance, et son utilisation à des

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 79)

fins pédagogiques. Piaget a démontré précisément en quoi les stades du développement devaient être mis en parallèle avec le contenu des programmes. D'autre part, les travaux des médecins-éducateurs, comme Seguin jouent un rôle essentiel dans une nouvelle perspective de l'enseignement. Ce qu'ils ont pu observer chez les enfants "a-normaux" ou "sauvages", pour reprendre le vocable popularisé définissant les individus marginaux ou marginalisés, se révèle d'une importance considérable. Ils ouvriront la voie au mouvement de la pédagogie nouvelle, personnalisée par Montessori, Decroly, Freinet, Piaget, notamment.

Concernant la philosophie proprement dite, Cournot reste sceptique sur sa finalité et son utilisation par des élèves qui ne possèdent pas suffisamment de connaissances et d'expériences. Il dénonce, avec raison, le préjudice causé par les philosophes ministres, qui imposent leur théorie sur une ou plusieurs générations d'étudiants, notamment dans les examens de fin d'année ou les concours. Les candidats sont alors invités à épouser la doctrine du président du jury ou du gouvernement, celle de Fontanès durant le 1^o Empire, celle de l'Ecole de Lyon jusqu'en 1830, puis l'eclectisme de V. Cousin, le spiritualisme en 1850, le Kantisme en 1875.

Cournot s'intéresse à la philosophie enseignée, dans la mesure où elle se trouve mise en parallèle avec la science et où on les considère toutes deux comme complémentaires. Pourtant, les thèmes constituent l'héritage du passé lointain. Cela les rend inadaptés, bien souvent, au siècle de l'industrialisation naissante.

La recherche d'un idéal futur à l'aide d'exemples ancestraux ne semble peut être pas la meilleure solution pour des adolescents. Pour Durkheim, au contraire, l'objet de l'enseignement secondaire a la fonction d'éveiller et de développer la réflexion, non par des abstractions mais par des objets ou des thèmes déterminés et motivants. Il préconise à cet effet l'étude de l'Homme et celle de la Nature, mais non ce vieil humanisme désuet "En réalité, l'homme que les humanistes enseignaient et continuent encore à enseigner, n'était que le produit de la fusion de l'idéal chrétien avec l'idéal romain et l'idéal grec. Ce sont ces trois idéaux qui ont servi à le former".(1) Cela apparaît d'autant plus vrai qu'il s'étonne de ne pas trouver, dans la liste des auteurs philosophiques à étudier en terminale, le nom de Bossuet.

Il estime que les théories humanitaires du XIX^e siècle, ne constituent que des reprises de la conception d'Averrohoës et, d'une manière plus générale, de l'école averrohoïste de Padoue au XVI^e siècle. (2)

S'il conçoit très bien que la philosophie se révèle le point de convergence de toutes les disciplines, au cours des siècles, y compris la philosophie politique, Cournot ne pense pas de la même façon concernant le XIX^e siècle. Pourtant, les problèmes philosophiques apparaissent toujours en relation avec

(1) E. DURKHEIM : L'évolution pédagogique... (p : 374)

(2) A. COURNOT : Considération sur la marche des idées... (p : 109)

les structures sociales. Les questions philosophiques soulevées par son oeuvre même ne se retrouvent pas dans sa conception pratique de la philosophie (ni dans sa vie professionnelle). Ou bien serait-elle trop sujette à caution dans ses développements ? La place du hasard et de la probabilité se révèle fondamentale dans sa philosophie. Sa recherche concernant la part de la nécessité et du hasard dans l'histoire débouche sur l'idée de force, de dynamisme pur, que l'on trouve déjà chez Newton ou Leibniz mais d'une manière différente : "Leibniz est le premier à indiquer nettement le but essentiel de toute étude philosophique, à savoir la conception des choses dans l'ordre où elles rendent raison (et le mieux raison) les unes des autres" (1). Mais il lui reproche précisément de n'avoir point développé la théorie de la probabilité philosophique et le jugement indicatif basé et fondé sur l'ordre et la raison des choses. Il adresse la même critique à Kant.

Il estime que la philosophie constitue la synthèse ou l'union de la Raison, des sens et de l'affection. Il voit dans le vitalisme le vrai principe rénovateur de la philosophie du XIX^e siècle. Cet élément de sa pensée consiste à mettre en évidence les deux principes qui régissent l'univers : l'un vital, l'autre mécanique.

(1) A. COURNOT : Considération sur la marche des idées... (p : 212)

Le premier se révèle fondamental car il se fonde sur la raison et engendre le rationalisme tel qu'on le retrouve chez Leibniz. Il existe donc, inhérent à l'être humain, et permet à la société d'évoluer, de se perfectionner sans cesse. (1)

Cournot ne prévoit cependant pas, dans l'enseignement philosophique scolaire, l'utilisation de la raison, du jugement, à des fins culturelles. Se référant au rapport du duc de Broglie à la chambre des pairs, en 1844, il propose un programme basé sur la logique, la morale, la physiologie expérimentale. Il critique l'introspection comme illusoire, alors que, dans un de ses principaux ouvrages philosophiques, il rappelle précisément que l'on doit développer les capacités propres à chaque individu. (2) Il propose de partir non des livres ou de la tradition, synonyme d'immobilisme conduisant à la mort, mais de l'individu.

Pourquoi ne pas commencer avec l'enfant dans son milieu scolaire, et faire appel à ses potentialités et à ses sens, comme le préconise Rousseau ? A l'opposé de la pédagogie traditionnelle, qui prend comme référence de base les textes, l'auteur de l'Emile demande au contraire au professeur ou à l'instituteur de se référer à la Nature, c'est à dire à l'expérience concrète sensible, la seule capable de développer le jugement et la raison, par l'intermédiaire de l'expérience.

(1) Voir à ce sujet : Matérialisme, vitalisme, rationalisme

(2) in Considération sur la marche des idées...

Cournot, comme beaucoup de professeurs de son époque, négativise l'enfant, le reléguant dans un déterminisme passif, alors que, pourtant, il conseille d'utiliser notre énergie vitale. En 1872, il rappelle qu'il faut une éducation en relation avec des modèles établis pour modérer l'ardeur d'innovation :

"Si donc il est aisé, dans une classe de rhétorique latine, de persuader aux écoliers qu'ils doivent prendre Cicéron pour modèle, quel modèle se proposeront nos jeunes théoriciens, quoi qu'en dise le régent, dans une classe de rhétorique française ?.. Or, il ne faut rien moins que le maintien d'une éducation littéraire d'après des types convenus, que leur antiquité place hors de toute comparaison, pour modérer l'ardeur d'innovation; en conservant à la littérature d'un peuple ses traits distinctifs et surtout cet air de dignité, partout incompatible avec l'absence de règle et de tradition". (1)

Le conservatisme de Cournot se manifeste en psychologie comme en pédagogie. Toute notion de changement se trouve ainsi rejetée comme perturbatrice de l'équilibre social. La pensée pédagogique de Rousseau, qui demeure sans doute la plus importante de toute l'histoire de l'éducation, ne sera jamais exprimée, ni même utilisée comme référence. Seul le nom est cité cinq fois dans des institutions d'instruction publique en France et six fois dans les Considérations sur la marche des idées...

(1) A. COURNOT : Considérations sur la marche des idées... (P : 118)

On peut, d'une part, expliquer cette lacune par l'influence philosophique de ses maîtres, tous religieux comme Cardaillac, qui exerçait à l'Ecole Normale. D'autre part, n'a-t-il pas été initié à la pensée de Condillac par les livres de l'abbé Astier et n'a-t-il pas apprécié l'Essai sur l'indifférence de Lamennais?

La persistance de la connaissance de la Raison apparaît liée, chez Cournot, à celle de la Nature et de la Vérité. La Nature se manifeste à la Raison comme une force vitale et non comme le mécanisme que nous construisons. La forme scientifique du savoir ne constitue qu'une forme de la vérité, qui prolonge ou complète la philosophie. La logique supérieure ou philosophique " n'est autre chose qu'une sorte de métaphysique adaptée à l'explication de la nature inanimée ou vivante "(1). Bottinelli rappelle que "pour Cournot, toute réalité est d'abord Vie avant d'être connaissance, force avant d'être idée. Certaines réalités se prêtent à la théorisation et apparaissent comme un faisceau de formes enchaînées, d'autres non " (2). Sa philosophie se trouve liée directement à sa conception du déterminisme, qui rejoint celle de nombreux professeurs du XIX^e siècle. Cela lui permet de justifier, sans la critiquer, la thèse de l'inégalité sociale et/ou scolaire.

(1) A. COURNOT : Considérations... p: 118

(2) E.P. BOTTINELLI : A.Cournot, métaphysicien de la connaissance. p: IX

La référence à un Etre supérieur, divin, organisateur de l'Univers, présente donc comme une fatalité la prédestination de chaque individu. D'où le transrationalisme qui caractérise la faculté de l'âme à adhérer à la religion et au surnaturel. Il s'oppose à la raison du scientifique comme à celle du philosophe. Les individus restent liés les uns aux autres par la religion, ce qui leur permet de former une société. A la religion se rattache la morale, qui se manifeste individuellement ou socialement.

Cournot se préoccupe donc particulièrement, comme le remarque Bottinelli, du fondement de nos connaissances. Il utilise une méthode qui s'inspire à la fois de celle du savant et de celle du métaphysicien "quant à sa doctrine, elle se situe à égale distance du dogmatisme et du scepticisme, et se ramène à un probabilisme original et nouveau. La nouveauté de ce probabilisme est due au fait que les doctrines de Cournot reposent sur une explication vitaliste de l'univers, d'où il ressort que l'esprit humain, toujours en quête de lois fixes, doit se contenter de lois mouvantes". (1)

En ce sens, on peut dire qu'il apparaît également comme un probabiliste en histoire, en science et en philosophie. Concernant cette dernière, il précise que sa probabilité n'est pas objective mais subjective, "en d'autres termes, c'est toute

(1) E.P. BOTTINELLI : A. Cournot, métaphysicien de la connaissance
page 214

la question de l'induction philosophique ou de la valeur de la connaissance qu'ouvre la probabilité philosophique" (1) Cela signifie que "la critique de nos connaissances ou la discussion de la valeur représentative de nos idées sont une application immédiate des principes de la probabilité philosophique"(2). Grâce à la raison, nous pouvons découvrir l'ordre - réel et objectif. Nos facultés-elles-mêmes ne constituent pas une simple juxtaposition mais se trouvent ordonnées. L'harmonie de la nature ne peut être le fruit du hasard. La question du déterminisme en éducation se retrouve alors posée car, pour Cournot, ni l'intelligence, ni la connaissance ne sont le résultat du développement social et/ou scolaire.

Cependant, l'enfant vient au monde dans "un état d'imperfection relative, d'impotence, de souffrance, de misère qui font l'éternelle lamentation du genre humain, ce qui pourtant deviendra en ce qui le concerne, la cause déterminante des habitudes vraiment sociales et de l'éducation, puis du perfectionnement mutuel et progressif des individus par la société, de la société par les individus". (3)

La société aura pour fonction de développer ce qui existe déjà prédéterminé chez l'enfant, en lui donnant des possi-

(1) E.P. BOTTINELLI : A. Cournot, métaphysicien de la connaissance
page 11

(2) A. COURNOT : Essai sur les fondements... (p : 387/399 -T.II)

(3) A. COURNOT : Matérialisme, vitalisme... (p: 173)

bilités . En ce sens, Cournot rejoint Durkheim lorsqu'il définit l'éducation comme "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels ou moraux qui réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné". Cette destination justifie et confirme l'inégalité sociale et scolaire, que l'on retrouve donc exprimée par les mots de : hasard, déterminisme, probabilité. Loin de concevoir une amélioration possible de la disparité scolaire sous forme de démocratisation de l'enseignement, il confirme cette passivité, cette stagnation et cette impuissance de l'enfant et du système en général. C'est pour cela que l'on peut remarquer la distance qui sépare la conception théorique de son application.

Cette probabilité, qui demeure la base de sa philosophie, se retrouve en histoire et, par conséquent, dans son analyse pédagogique de l'histoire du système scolaire. Il s'agit alors de distinguer, là encore, la théorie historique et sa réalité. Ce problème fait l'objet de vives polémiques à son époque. C'est sous l'impulsion du ministre de l'instruction publique, Royer-Collard, lui-même historien, que l'enseignement de cette matière échappe à sa radiation du système scolaire.

Il établit pour la première fois des professeurs spécifiques pour cette matière . D'où la nécessité d'instaurer une formation adéquate et un programme pour les différents types de classes. Une agrégation d'histoire fait son apparition en 1830. Salvandy conçoit une vaste enquête nationale sur l'état de l'enseignement de l'histoire et les modifications qu'il suscite. De nombreuses transformations seront apportées au cours du siècle, sous les différents régimes politiques. Les manuels d'histoire de V. Duruy marquent cependant une étape importante dans l'enseignement et constituent une originalité certaine. Les évènements devront être présentés dans une certaine chronologie. Mais il propose une réflexion sur l'histoire, ce qui paraît tout à fait révolutionnaire, car elle engendre un esprit critique. De passif, l'enfant devient actif, acteur et spectateur. Cournot, cependant, reste réservé sur sa finalité. Il remarque que si l'on ne peut échapper à l'histoire, on peut lui faire dire n'importe quoi. Le problème consiste alors à l'écrire, puis à l'enseigner. Mais peut-on la populariser sans risquer d'en réaliser une caricature ? Il voit également la difficulté dans l'évaluation : quelles questions poser et, surtout, comment apprécier les réponses ? Comment enseigner l'histoire, quel contenu lui donner ? (1)

(1) Ces préoccupations se retrouvent non seulement chez Cournot mais dans les études de SAINT-REAL : De l'enseignement de l'histoire (1842) de Mgr. DUPANLOUP : Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire, de L.LACROIX : Dix ans d'études historiques (1865)

S'agit-il de travailler sur l'évènementiel, de catégoriser certains faits, de philosopher sur une morale historique et d'en dégager une éventuelle prospective pour les années futures ? Les corrélations avec le politique, le sociologique et le psychologique s'effectuent inévitablement, d'où la nécessité d'un contrôle accru et intense des autorités éducatives. L'inclusion de nouveautés, rendue nécessaire par la demande croissante des intellectuels et de la population, reste cependant canalisée et délimitée dans sa dimension diachronique. On se réfère systématiquement au passé lointain, en évitant les interférences avec l'actuel, trop chargé d'affectivité et de passion.

C'est ainsi que Cournot, tout en écrivant sur les institutions d'instruction publique, se trouve amené à prendre position sur l'utilité du maintien de l'histoire nationale. Il lui semble indispensable de rapprocher celle-ci de l'histoire des civilisations et, d'autre part, d'ordonner scientifiquement les faits considérés comme représentatifs. Cela implique une sélection rigoureuse des faits : "Il fallait... que l'histoire fût comme une science ou une philosophie "sui generis", ayant à ce titre son plan, son ordonnance, ses lois, ses formules, qui se prêtent à une exposition systématique et à une condensation ou abréviation raisonnée". (1)

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 50)

Avant le XIX^e siècle, ou siècle de l'histoire, on "faisait" de l'histoire mais en théorie, et très éloignée du vécu contemporain. On se limitait à l'étude de quelques notoriétés greco-romaines, qui jouaient le rôle de modèles, d'exemples, pour les générations futures. Avec la révolution de 1789 et le réveil du régionalisme, on revendique la nécessité d'une histoire locale et générale. Les répercussions se font sentir jusque dans les institutions scolaires qui consacrent une place de plus en plus importante à son enseignement. Ce phénomène correspond non seulement à une demande interne mais aussi à une nécessité culturelle impliquant la connaissance du passé, ou de la tradition, nécessaire à la compréhension de la réalité présente. Pour Cournot, ce sont les faits qui déterminent les institutions sociales. Ainsi, le gouvernement devrait se plier aux exigences sociales et non le contraire. Mais, dans l'enseignement, il semble plus naturel d'apprendre à l'enfant l'histoire de son pays que les vastes mouvements de civilisation générale ou les langues mortes, qui demandent plus de maturité et de réflexion.

Le problème demeure celui du contenu de l'enseignement : "Quant on aura dit à un jeune paysan que l'on veut dégrossir, un mot de la féodalité, un mot des croisades, un mot des guerres de religion, un mot des états généraux et des parlements, un mot de la révolution française, que signifient ces mots mis au bout les uns des autres, et quel chaos n'en résultera-t-il pas dans sa tête, s'il veut y attacher une valeur telle quelle ?" (1).

(1) A. COURNOT : Des institutions...(p: 51)

Ainsi "il faut en prendre son parti, chaque nation a son tempérament : ce qu'on pourra enseigner d'histoire dans les écoles primaires ou populaires se réduira toujours à si peu de chose, qu'il n'y faut pas beaucoup compter pour l'influence à exercer sur le génie et sur les dispositions des peuples".(1)

La distance vis à vis du passé relève, pour Cournot, d'une indifférence générale des français. Si les peuples se sont battus pour une cause, aujourd'hui les souvenirs des exploits ou des échecs ne se retrouvent plus que dans les bibliothèques. L'introduction quantitative de l'histoire dans l'enseignement n'y changera rien. Il faudrait populariser l'histoire sans la fausser, ce qui semble problématique. Pour lui, seul l'enseignement au niveau supérieur demeure essentiel, car la recherche d'informations correspond alors à une nécessité culturelle. Elle ne se trouve pas imposée mais réclamée. La demande d'étude historique relève d'un public adulte averti.

L'enseignement peut synthétiser les points fondamentaux de l'histoire ou les révéler à partir de détails reconstitués, mais en tenant compte du niveau de connaissances préalable des enfants. L'histoire ne peut être conçue en terme rigide. Elle doit, au contraire, s'adapter à l'idéologie, et subir la fonction du temps. Sans se trouver fondamentalement modifiée, certains points sont développés au détriment d'autres, ce qui constitue un ensemble parfois différent des précédents.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 51)

Chaque génération, rappelle Cournot, fabrique sa propre histoire à partir de l'ancienne. Non seulement la conception même de l'histoire reste problématique, mais la formation de l'historien l'est aussi : "Qu'est-ce, pour un historien, qu'écrire "bien" ? Ce n'est pas introduire dans son genre propre, les soucis spécifiquement littéraires d'une ordre auquel il demeure étranger... Ce n'est pas rechercher, à partir d'une information de laboratoire, les formes rhétoriques qui lui ouvriraient les portes de la communication publique. Ce n'est pas enfin, grâce au don des mots, grâce au levain verbal, doubler la matérialité brute d'une documentation muette et rare de ce supplément d'âme et de rêve qui lui donnera son vibrato. Ou plutôt ce n'est pas essentiellement celà. Le style, en histoire, ne relève ni de la littérature, ni de l'esthétique ni du savoir-faire, ni de l'imagination, ni de la libido. Le style, en histoire ne relève que de l'histoire" (1).

Dans l'enseignement secondaire, l'histoire occupe une place nouvelle. L'expansion considérable de chaque thème du programme rend difficile, sinon impossible, son achèvement avant la fin de l'année scolaire. Si les éléments du passé, popularisés pour capter l'attention, peuvent susciter un certain enthousiasme (il n'est qu'à se référer aux exemples de Saint-Simon,

(1) Pierre NORA : "Le style et la morale de l'histoire" Dossier consacré à l'oeuvre de Georges DUBY. dans Magazine littéraire. Novembre 1982 n° 189 (p : 17)

de Victor-Hugo, de Michelet) ce n'est plus le cas lorsqu'on les intègre dans un programme s'achevant par un examen. Il semble également difficile de demander à des étudiants, non préparés à ce style de comportement, un jugement, une sorte de philosophie de l'histoire, une réflexion personnalisée et valable.

Il ne s'agit donc pas tant de supprimer cet enseignement que de repenser sa pédagogie, comme son système d'évaluation. Car, pour Cournot, sa valeur scolaire reste indéniable. Elle se situe en relation avec sa thèse du traditionnalisme historique ou naturalisme historique, qu'il dégage de toute attitude politique ou religieuse, ce qui apparaît contestable. Un principe vital anime les institutions sociales, les crée, puis les dirige, mais s'épuise et devient de moins en moins fécond, en laissant la place à une certaine stabilité ou stagnation. Sa conception de l'histoire, qu'elle soit en rapport avec l'enseignement secondaire ou supérieur et parallèle à sa philosophie, elle-même imprégnée de positivisme, relève d'une synthèse entre les éléments théoriques et historiques.

La culture historique se développe progressivement au sein d'une société lorsque les éléments dûs au hasard disparaissent et engendrent les causes générales. Seul l'être humain fonctionne sur le modèle historique; l'entendement intervient alors pour ordonner la diversité. Pour R. Prevost (1), l'ordre et le

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

désordre chez Cournot sont complémentaires car l'effet et les causes relèvent de la même importance. A l'histoire des sociétés se superpose l'histoire de la Civilisation, elle-même sous l'emprise éventuelle du hasard, de l'ordre ou du désordre. Ainsi, il veut montrer que l'enseignement de l'histoire doit mettre en évidence le fait que tout élément d'une culture fait partie de l'histoire, au même titre que l'évènementiel. En ce sens, il apparaît comme un structuraliste, car il intègre une conception synthétique et analytique.

L'individu et l'enfant font partie de l'histoire de la société ou de la Civilisation mais, s'ils possèdent des virtualités dès leur naissance (Cournot ne nie pas les potentialités innées donc, l'hérédité), elles ne peuvent se développer qu'en fonction de la nécessité sociale. Il rejoint la conception de Durkheim, pour qui l'homme n'est rien d'autre qu'un animal social existant par et dans la société. La socialisation de l'enfant consiste à lui donner une personnalité de base, au sens où l'entend Kardiner (1).

L'enseignement de l'histoire, dans ce sens, ne peut s'effectuer qu'au titre d'une morale socialisante. On recherche dans les faits historiques la confirmation que l'homme, comme une cellule dans l'organisme, ne peut exister en dehors d'un ensemble, des cellules ou des êtres. D'où l'interdépendance et la complémentarité des individus et des institutions.

(1) A. KARDINER : L'individu dans sa société.

Cependant, avec la sélection opérée dès le Secondaire, les classes bourgeoises se trouvent regroupées, à l'Ecole comme à l'extérieur. (1) Rollin, qui a conçu une histoire classique, n'entrevoit pas la possibilité d'enseigner, pas plus qu'il n'imaginait l'existence de professeurs spécialisés. Pour Cournot comme pour ses collègues du XIX^e siècle, le problème a toujours été celui de concevoir un enseignement de l'histoire et un contenu conforme à l'idéologie philosophique et/ou politique en vigueur dans les milieux intellectuels universitaires, caractérisés par leur traditionalisme profond. La nécessité d'une synthèse s'impose dans la conception même de l'enseignement, qui reflète toutes les institutions sociales, religieuses, littéraires, politiques. Il se situe ainsi en conformité avec un système qui vise l'intégration d'un savoir en fonction de la hiérarchie sociale, sans tenir-compte réellement, c'est à dire concrètement, de l'aspiration populaire et de la démocratisation de l'enseignement.

L'histoire ne s'est pas développée dans le sens escompté par Cournot. Au contraire, elle se révèle en opposition avec ses prévisions. Sa référence au passé signifie la crainte de l'actualisation des programmes, donc leur remise en causes,

(1) On ne peut parler d'une démocratisation de l'enseignement et d'égalité des chances. Ainsi, si l'on se réfère à un corps social au sens organique, il faudrait préciser que les cellules ou organes n'ont pas les mêmes fonctions : les rôles étant différents, le statut l'est aussi.

notamment dans les disciplines non scientifiques comme la philosophie, la psychologie ou l'histoire, qui peuvent engendrer interrogation et réflexion, parfois critiques, sur les valeurs traditionnelles. La rhétorique ou les belles-lettres se trouvent privilégiées : "j'ai le sentiment d'avoir été élevé dans un milieu noble, étranger et lointain. J'ai vécu à Athènes au temps de Périclès, à Rome, au temps d'Auguste, à Versailles, au temps de Louis XIV. Les idées et les passions qui conduisent à la vie des hommes ont été présentées à mon esprit sous les formes les plus belles. Le fond permanent de la sagesse humaine m'a été communiqué par pénétration lente... Si je supprimais de ma vie cette éducation il me semble que brusquement un voile cacherait à mon regard la perspective d'un paysage immense... j'ai appris, au collège, des langues, de l'histoire et de la géographie, des sciences mathématiques, de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, de la philosophie ; mais une scolarité très longue -- dix années -- ne m'a laissé aucune notion précise de rien" (1).

Ce constat d'échec a sans doute été perçu par Cournot, mais il ne s'intéresse à l'enfant qu'au moment où il rentre à l'Ecole pour faire son apprentissage et son éducation car il ne possède, à ce stade, aucune connaissance. Sa maturation biologique, parallèlement à l'acquisition d'une certaine culture, le hissera au stade de l'adulte. En ce sens, l'enfant ne le passionne qu'en fonction de son futur état adulte. Cela explique

(1) E. LAVISSE : Souvenir d'une éducation manquée. Revue de Paris
Novembre 1902.

son manque de motivation pour l'école élémentaire. De même qu'il ne s'intéresse qu'à une certaine histoire, notamment celle des civilisations, de même l'ontogénèse ne possède d'importance qu'en fonction d'un certain devenir, qui appartient peu à l'individu (il serait alors le fruit du hasard) et beaucoup à la société (comme l'explique la conception déterministe). Ainsi, l'enfance ou la scolarisation primaire sont perçues essentiellement en terme d'étapes ou de stades permettant d'atteindre la maturité et non comme des moments privilégiés, comme le pensait Decroly, lorsqu'il affirmait " l'école pour la vie et par la vie " .

E) LA POSITION PEDAGOGIQUE DE COURNOT :

Cournot se trouve fréquemment présenté comme un précurseur de la pédagogie expérimentale (1). Tout dépend du sens donné aux mots et aux réalités qu'il recouvre. Si son oeuvre mathématique se révèle remarquable, notamment sa conception du hasard et du déterminisme, des probabilités et des statistiques, il ne l'utilise pas à des fins pédagogiques.

(1) Notamment dans l'ouvrage de R.HUBERT : Traité de pédagogie générale, mais aussi dans celui de M.DEBESSE et G.MIALARET Traité des sciences pédagogiques. T.II, et dans certains articles comme ceux de F.VIAL : " Cournot et l'enseignement " in Revue de Métaphysique et de Morale , et de M.DEBESSE : " Cournot, philosophe de l'éducation " in Paedagogica historica.

Ainsi, par exemple, les statistiques sont fréquemment employées au cours des recherches sur l'état de l'enseignement en France durant tout le XIX^e siècle. On les retrouve dans les enquêtes Maggiolo, Guizot ou Rouland, concernant notamment l'enseignement primaire et/ou secondaire (1). On connaît l'essor considérable qu'elles prendront par la suite. Elles se révèlent d'autant plus importantes qu'elles permettent une relation directe avec la réalité sociale. Ainsi, l'Ecole reste perçue comme une institution sociale, complémentaire des autres institutions, au même titre que l'économie, la religion, la politique : "jusque là, on maintenait l'enfant dans un milieu peuplé de purs idéaux, d'entité abstraite, maintenant, on sent le besoin de le mettre à l'école de la réalité" (2).

(1) "Le dossier Maggiolo offre une bonne description chiffrée du phénomène de l'alphabétisation, sur deux siècles d'histoire de France. Il permet de mettre en place le fond du tableau, le paysage régional, l'évolution chronologique, le rythme des hommes et celui des femmes". F. FURET & J. OZOUF : lire et écrire (p : 44 - 45)

"L'enquête Guizot, ce n'est plus du tout cette curiosité statistique intermittente et lointaine, qui depuis le début du siècle faisait demander de temps en temps aux maires et aux instituteurs des renseignements chiffrés sur les écoles, les élèves, les dépenses scolaires. Un dirigisme impérieux et une volonté systématique président à l'entreprise de Guizot. Son "rapport au roi" de 1834 fait un constat d'ignorance et explique sans ambiguïté la finalité du projet". F. FURET & J. OZOUF Lire et écrire (p : 134 - 135). En 1860, Rouland met en concours la question des besoins de l'instruction primaire, et récoltera quelques 5940 mémoires qui constituent une véritable enquête sociologique sur la pensée des enseignants. Il affirme que l'on doit partir de la base et non du sommet pour effectuer des réformes, Cournot pense le contraire.

(2) E. DURKHEIM : L'évolution pédagogique en France. (p : 334)

Concernant les problèmes soulevés par les disciplines étudiées en classe, Cournot aborde davantage la question du contenu que de l'esprit qui préside à leur application. E. Durkheim a perçu le danger : " On croit que, pour établir sur des bases solides notre enseignement secondaire, il suffirait de quelques heureux changements de détails, de trouver un meilleur dosage des disciplines enseignées, de faire plus grande la part des lettres ou celle des sciences ou de les équilibrer savamment, alors que c'est un changement d'esprit et d'orientation qui se trouve nécessaire "(1).

Les mathématiques apparaissent, pour Cournot, distants de la réalité sociale et inapplicables au domaine scolaire, en dehors de simples exercices mécaniques. Pourtant, même à un niveau supérieur, il n'envisage une application concrète, pragmatique. Il s'intéresse essentiellement à l'aspect pédagogique et aux réflexions qu'elles suscitent. Son expérience de président du jury d'agrégation en mathématiques pendant quatorze ans ne semble pas avoir déclenché chez lui beaucoup de considérations introspectives. Cela est d'autant plus frappant qu'il ne se montre pas avare de jugements dans ses ouvrages. Il veut apparaître comme un historien des sciences qui décrit les événements. Il rappelle que les mathématiques ont été considérées par les grecs comme le fondement de toute science et liées à la philosophie. Reprises par les Romains, elles tombèrent alors en décadence, car elles furent perçues comme obscures et problématiques. Il explique avec raison la difficulté d'utiliser les

(1) E. DURKHEIM : L'évolution pédagogique en France. p: 353

mathématiques dans les petites classes. Comme le démontrera plus tard Piaget par sa conception de l'élaboration de la pensée logique, l'enfant ne peut saisir les mécanismes symboliques et mathématiques avant que l'intelligence théorique ou abstraite ne se soit formée : "L'expérience prouve, d'une part, que le mécanisme du calcul et une sorte de géométrie intuitive qui fait la base de ce qu'on appelle aujourd'hui le dessin linéaire sont des choses qui s'apprennent dès le plus jeune âge et qui s'oublent de même avec une grande facilité : d'autre part, que le plus grand nombre des enfants ne sont capables qu'assez tard de raisonnements abstraits et de saisir ce qu'on entend par démonstration... Il ne faut donc pas songer à faire entrer les mathématiques dans ce que nous avons nommé l'assise inférieure de l'enseignement secondaire, dans cette même assise où le latin est d'une utilité si précieuse" (1)

Cournot place à un niveau différent l'enseignement du calcul ou des mathématiques dispensé à l'école, et celui destiné à l'apprentissage d'un métier. Il pose ainsi le problème de sa finalité à court ou à long terme. Lorsque les mathématiques s'intègrent au vaste système de connaissances, il se demande pourquoi, au XIX^e siècle, leurs applications concrètes, par exemple dans la cosmographie, restent ignorées des érudits : "Quoi de plus étrange que l'ignorance où sont chez nous tant d'hommes instruits,

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 59)

tants d'hommes distingués, voire même tant d'érudits et de littérateurs de profession, sur ces grands phénomènes qui étaient pour les prêtres, les poètes et les philosophes de l'antiquité la première chose à connaître, la clé de toute doctrine ? Quoi de plus regrettable que la difficulté qu'on éprouve à faire accepter à la jeunesse lettrée de nos écoles l'enseignement le plus propre, à ce qu'il semble, à parler tout à la fois à son imagination, à ses souvenirs classiques et à sa raison" ? (1)

Par cette remarque, Cournot souligne la nécessité de ré-adapter un enseignement mathématique attrayant, sans l'intégrer à une rhétorique hermétique, n'engendrant qu'indifférence ou mépris. La création, depuis quelques années, d'un enseignement plus conforme aux motivations et aux aspirations des élèves lui donne raison.

On remarquera, comme le note H. Guitton, que son premier livre en 1838 et son dernier en 1877 traitent de l'économie et que, durant toute sa vie, il restera passionné par les mathématiques et l'économie. "Et surtout si Cournot a été au premier chef un philosophe et un mathématicien, c'est bien en tant que tels qu'il s'est consacré à l'économie". (2) Il souhaitait que les mathématiques ou l'économie soient liées à la philosophie, par exemple, ou aux sciences de l'homme en général.

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 65)

(2) H. GUITTON : "Economie mathématique et économétrie" (p : 7)

L'utilisation des statistiques aurait pu déboucher ainsi sur des résultats concrets. Cependant, il ne semblait pas vouloir les intégrer à un programme scolaire, sauf à un niveau supérieur. Mais c'est précisément en les vulgarisant pour les élèves que l'on pourrait déclencher motivation et compréhension. On découvrirait que les mathématiques, comme l'économie, se trouvent concernés par les problèmes d'imperfection, de hasard, de probabilité, tant dans l'histoire, par exemple, que dans la psychologie individuelle, dans l'ontogénèse comme dans la philogénèse.

Il a sans cesse recherché la vérité, individuelle ou universelle. Ce perfectionnisme se révèle davantage dans la sociologie que dans la psychologie car, comme Durkheim, il pense d'abord à la société avant de s'intéresser à l'homme. Mais, à travers les sciences, Cournot cherche peut-être, comme le fait remarquer H. Guitton, de nouveaux modèles, qu'il appelle schèmes dans les Fondements : "tout en étant conscient qu'entre la réalité et le modèle, il existe toujours un écart et que si la réalité se révèle dynamique, le modèle doit l'être aussi" (1). Dans une optique pédagogique, Cournot ne s'y est pas intéressé ; cela apparaît fondamental car c'est tout le problème des programmes et de l'actualisation de l'enseignement qui se trouve posé. Encore faudrait-il partir de l'élève et non de la société, ce qu'il n'a pas fait.

(1) H. GUITTON : "Economie mathématique et économétrie." (p : 7)

Il est dommage qu'il n'ait pas posé le même problème de la dynamique des valeurs en économie dans le Traité de l'enchaînement des idées et dans l'institution scolaire. Si sa position, d'un point de vue pédagogique, apparaît ambiguë, elle l'est aussi en politique. A plusieurs reprises, notamment dans ses Souvenirs et les Institutions, il ne dissimule pas qu'il opère une différence entre le personnage officiel du fonctionnaire et la personne privée . S'il se révèle respectueux des institutions politiques et des ministres en poste il se considère à égalité avec eux, voire parfois plus compétent, lorsqu'il les conseille sur telle ou telle réforme possible. C'est notamment le cas avec Fortoul. S'il accepte de prêter serment de fidélité à l'empereur Napoléon III, alors que d'autres refuseront et seront exclus de l'enseignement, il ne se considère pas pour autant soumis à ses supérieurs hiérarchiques et ne manque pas l'occasion de dire ce qu'il pense. Durant la période Fortoul à l'instruction publique, le gouvernement essaye d'enrayer toute agitation estudiantine et développe un méticuleux système de renseignements. Cela s'effectue sous forme de rapports mensuels concernant l'état de l'enseignement ou le comportement des professeurs. "La volonté ministérielle est d'autant plus redoutable que la surveillance est renforcée et les sanctions plus promptes. Recteurs, inspecteurs généraux et chefs d'établissements dénoncent à l'autorité centrale ceux qui refusent de se conformer aux règlements et instructions d'ordre pédagogique" (1).

(1) P. GERBOD : La condition universitaire en France au XIX^e siècle
(p : 327)

Non seulement les professeurs font l'objet d'une surveillance étroite, mais aussi les directeurs d'établissements et, d'une façon générale, tout le personnel administratif. L'emploi du temps se trouve rigoureusement programmé, tout comme la discipline, le rythme des leçons, des interrogations, des congés scolaires, des punitions, etc... "Le Grand-Maître veut faire du professeur un homme nouveau au service d'un régime destiné à régénérer un peuple livré au socialisme, à l'irreligion et au désordre. Cette conversion, M. de Fortoul ne la suscite pas par la persuasion, il l'impose au corps enseignant par des méthodes autoritaires" (1).

Cournot pratique une sorte de grève administrative en refusant de répondre, systématiquement, aux circulaires ministérielles réclamant les rapports des recteurs. Irrité par cette bureaucratie qui tourne à vide, il écrit dans les Institutions... "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" (2). Fortoul lui répond : "Ainsi, j'ai lu avec surprise, dans votre rapport pour le mois de mars que vous aviez rempli les feuilles relatives à l'administration académique par cette unique mention : rien à signaler. Je comprendrais diffi-

(1) P.GERBOD : La condition universitaire en France au XIX^e siècle
(p : 317)

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

cilement, Monsieur le Recteur, que dans l'espace d'un mois, vous n'auriez eu ni directives à donner aux inspecteurs de votre académie, ni communications plus ou moins dignes d'intérêt soit avec les professeurs de l'enseignement supérieur, soit avec ceux de l'enseignement secondaire, ni relations par correspondances ou de vive voix avec les diverses administrations de votre ressort. Je ne croirais pas davantage que vous n'ayez pas été amené à vous assurer personnellement de la manière dont sont conduits les divers établissements d'instruction publique que vous avez sous les yeux. Comme je suis instruit que vous avez été dans le cas de faire face à tous ces besoins, j'aurais aimé à connaître les occasions dans lesquelles votre intervention s'est produite. Ce n'est pas une appréciation de votre gestion administrative que je vous demande, j'aurais trop à me défendre de votre modestie. C'est un simple énoncé de vos actes auxquels je me réserve de donner la direction qui leur convienne". (1)

Si ses compétences pédagogiques et sa bonne gestion administrative ne se trouvent pas remis en cause, il n'en est pas de même de son comportement, qui irrite plus qu'il n'attire la sympathie. Le fait qu'il n'ait pas été muté ou exclu de l'enseignement, comme cela se produisit pour de grands personnages universitaires tels que Michelet ou Guizot, prouve qu'il représentait plus un modèle pour les gouvernements en place qu'un

(1) Archives Nationales F 17 2048 1.

contestataire des institutions établies. Car sa pensée pédagogique concernant la démocratisation de l'enseignement secondaire apparaît non seulement théorique mais, surtout, inapplicable.

Bien qu'il se prononce pour une éducation relativement libérale(1), celle-ci ne concerne que les élèves déjà favorisés par leur origine socio-économique. S'il estime, à juste titre, qu'il faut abandonner les anciennes humanités, il ne rejette pas le fait qu'une élite seule en profite ! Au contraire, il démontre les dangers d'une éducation qui regrouperait uniformément toutes les classes sociales : "Sensible à ce qu'il appelle le "nivellement de la société", Cournot y découvre la raison d'une dégradation de l'enseignement secondaire, dont la vocation permanente se trouve ainsi altérée dans le présent et l'urgence de classes qui lui demandent de les "conduire à une profession ou à une place pour laquelle les règlements exigent des preuves d'instruction classique"... une hiérarchie sociale et économique sous-entend la hiérarchie des voies et des débouchés ; la "liberté" de choix peut s'adapter à une gamme d'offres qui sont en fait déterminées par les possibilités effectives de l'échelle sociale. C'est un tableau social et économique que nous présente indirectement Cournot, qui cimente, de son discours

(1) "L'esprit libéral est nécessaire à tous les esprits cultivés" page 28 des Institutions, il ne pouvait donc pas se dire anti-libéral !

administratif et faussement pédagogique, des discordances et des inégalités qui existent dans la substance "en soi" de la société française de 1864" (1).

A. Kremer-Marietti reproche notamment à Cournot cette distance sociale qui se trouve en contradiction avec sa vocation de philosophe et d'historien des sociétés. Si l'on comprend que ses fonctions l'invitaient à une certaine réserve dans ses prises de position, son attitude ne s'explique plus lorsqu'il se trouve à la retraite et qu'il confirme ce qu'il a énoncé dans ses ouvrages ou articles précédents. On ne demande pas à un élève d'établissement secondaire une grande érudition : il lui suffit de connaître un certain nombre de notions-clé, qui lui permettront, non pas d'acquérir une formation culturelle ou de développer son jugement et sa faculté critique mais de réussir son passage dans le Supérieur. Pour Cournot, ce conformisme socio-culturel qui s'apprend à l'école vise à former un type d'individu soumis aux institutions et non l'inverse. D'ailleurs, la faculté critique ne s'exerce pas dans la relation pédagogique puisque le savoir est détenu essentiellement par le maître, ou le professeur, et non par l'élève ou l'étudiant. La relation qui s'instaure reflète la hiérarchie sociale.

(1) A. KREMER-MARIETTI : "Les problèmes pédagogiques soulevés par Cournot." dans Etudes... (p : 57)

Or, la pensée philosophique de Cournot se révèle ambiguë lorsqu'il l'applique à la réalité scolaire. S'il cautionne la prédestination de l'homme dans la société, et de la société dans la civilisation, cette continuité s'opère selon les principes de l'évolutionnisme. L'individu n'apparaîtrait plus comme un élément dynamique mais comme un agent passif de la collectivité. Il subirait et ne serait plus le maître de son devenir. Ainsi, l'Ecole reflèterait cette disparité au niveau des élèves. Elle confirmerait les inégalités individuelles et les différences d'intégration qui en découlent.

G. Compayré remarquait en 1885 que, si l'enseignement primaire français reste nettement inférieur à celui que l'on trouve en Allemagne, (d'où, selon l'idéologie politique de l'époque, l'explication de la défaite de Sedan) le Secondaire constitue, au contraire, le fleuron du système pédagogique français : "Mais quelle éclatante revanche les maîtres de l'éducation française ne prennent-ils pas, quand il s'agit de cette instruction moyenne, de cette culture générale, dont Montaigne a posé les principes et que Port-Royal a pratiqué avec tant de succès". On remarquera que Montaigne, qui a établi des bases d'une éducation nouvelle, n'est jamais mentionné par Cournot dans les Institutions alors que, par exemple, Rollin se trouve cité huit fois, Royer-Collard neuf fois : "Pour remédier à ces défauts, pour en finir avec ces tâtonnements le seul moyen décisif est de recourir à une psychologie exacte... L'éducation

n'est au fond que l'art réfléchi, intervenant à son heure dans les instincts naturels pour les gouverner et les conduire à leur fin. Comment réussir dans cette tâche, si l'on ne connaît pas les besoins de l'enfant pour les satisfaire, ses aptitudes pour les exciter, les limites de ses forces pour s'y conformer" (1) :

Cournot non seulement ne croyait pas à l'unité de la psychologie de l'enfant mais voyait en elle un danger. L'avenir lui donna tort. Durkheim insista sur cette nécessité de partir de l'enfant non pour lui-même, comme dans la pédagogie nouvelle, mais pour mieux l'intégrer à la société. De même, la pédagogie comme l'enseignement doivent se renouveler, se modifier, afin de répondre aux exigences nouvelles du développement socio-économique : "jusque là, on maintenait l'enfant dans un milieu peuplé de purs idéaux, d'entité abstraite ; maintenant, on sent le besoin de le mettre à l'école de la réalité" (2).

Au XIX^e siècle, les sociologues, économistes ou pédagogues se rendent compte que l'on ne peut passer outre la connaissance de l'enfant, que ce soit pour lui-même où au profit de la société. Durkheim critique précisément le fait que l'on retranche des programmes scolaires ou de la formation sociale tout ce qui peut fortifier l'esprit en le rendant stérile. Il maintient cependant que l'enseignement secondaire ne doit pas

(1) G.COMPAYRE : Histoire des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle. Hachette 1885. p : 1 de la préface de la 1^o édition.

(2) E. DURKHEIM : L'évolution pédagogique en France... (p : 358)

avoir pour objectif la préparation professionnelle. Pour Cournot, non seulement il ne peut en être ainsi, mais on doit établir, dans une certaine mesure, une coupure avec les réalités sociales. Cette vision de la finalité pédagogique de l'Ecole l'amène à une position ambiguë, que nous avons déjà soulignée. Comment préparer l'avenir de la société, susciter son évolution et son progrès sans faire intervenir le rôle de l'enfant dans cette participation collective ? Comment peut-on isoler une institution de l'ensemble des composantes sociales, politiques et économiques ? Mais n'est-ce pas sa façon particulière de procéder et d'analyser réalité et prospective ?

CONCLUSION :

Une des questions fondamentales soulevées par Cournot concerne la finalité de l'enseignement secondaire, à la fois dans le cursus des études générales et dans le système sociale. Correspond-elle à une préparation à l'entrée dans le Supérieur, ou à une formation socio-culturelle et professionnelle déterminée ? Sa réflexion dans ce domaine et au niveau des programmes, de la formation des enseignants, de la gestion administrative, des examens apparaît-elle originale ou reflète-t-elle simplement une conception conservatrice universitaire établie ? Il semble avoir été marqué par sa fonction d'inspecteur itinérant puis de recteur, plus que de professeur. Mais, paradoxalement, il demeure très discret sur les enseignements qu'il a retiré de ses tournées d'inspection. Il n'en consacrera que quelques lignes dans ses Souvenirs, et pratiquement pas dans les Institutions. Même dans ses discours de rentrée à la faculté de Dijon, ou il n'hésite pas, parfois, à prendre position et à affirmer publiquement ses convictions, il n'en fera jamais état. Peut-être la situation politique instable l'explique-t-elle ?

Lorsque Cournot devient inspecteur, la fonction ne se trouve pas encore valorisée: "la responsabilité de l'inspecteur

d'académie s'est trouvé partagée, tiraillée en quelque sorte, entre deux autorités ressortissant de hiérarchies distinctes : le recteur et le préfet. Si, en 1808, il est un agent du recteur, la loi Fortoul du 14 juin 1854, en le plaçant en résidence départementale et en responsabilité, ouvre une double dépendance hiérarchique, dont la solution est recherchée dans une répartition des compétences... sous l'autorité du recteur (par délégation) pour l'administration des lycées et collèges et la surveillance de l'enseignement secondaire libre... Ce partage des rôles laisse place à bien des occasions de conflits dans la pratiques". (1)

Or, lorsqu'il devient recteur, en août 1854, c'est au contraire le corps de l'inspection qui se trouve revalorisé. Ainsi, les recteurs "connaîtront une lente et difficile ascension au cours du XIX^e siècle, entrecoupée de phases récessives (épuration en 1815 ; 1830 ; 1848 ; 1850 ; 1854)... les recteurs, en principe compétents pour l'administration et la surveillance pédagogique des trois niveaux d'enseignement, n'ont encore qu'une autorité mesurée. Mais avec la loi Falloux du 15 mars 1850, l'institution connaît des années sombres". (2) Aussi peut-on comprendre qu'il se soit tourné, en idéaliste et/ou en humaniste, vers une conception éducative mieux intégrée au finalités sociales.

(1) G. CAPLAT : Histoire de l'administration de l'enseignement in Histoire de l'éducation. INRP N° 25 Janv.1985 p : 18
(2) G. CAPLAT : Histoire de l'administration de l'enseignement p: 13

Mais elle ne correspondait pas aux préoccupations politiques sous-jacentes. Aussi, respectueux de la hiérarchie administrative et fonctionnaire modèle, il taira son expérience pédagogique et administrative. Il reste discret sur l'évaluation des besoins collectifs et exécute, dans une certaine mesure, les décisions ministérielles.

Il apparaît donc significatif qu'il valorise les aspects théoriques et généraux de l'éducation, au détriment des méthodes et techniques d'enseignement, le milieu scolaire étant peu abordé. L'aspect social du système se trouve plus particulièrement analysé, ainsi que le fonctionnement administratif et la formation des enseignants. Le savoir-être devient privilégié par rapport au savoir-faire. Il s'agit de parvenir à un niveau socialement reconnu, quels que soient les moyens et les méthodes. Pourtant, le système d'évaluation lui tient particulièrement à coeur puisqu'il y revient à plusieurs reprises, notamment concernant la nécessité de repenser l'examen du baccalauréat. Mais il n'analyse pas en sociologue les besoins et motivations des élèves et de la société. Il pense à une refonte de l'examen en lui-même, d'un point de vue technique. Il se propose de démontrer que l'enseignement secondaire confirme ce qu'il a toujours dit : ce sont les institutions sociales qui déterminent le système éducatif et non l'inverse. Pourtant, il étudie le système éducatif et n'analyse pas sa cause, c'est à dire les institutions sociales.

La fonction de l'Ecole reste donc la préparation et l'intégration de l'enfant à la société adulte. La formation qu'il reçoit lui permet d'entrer plus tard dans le monde du travail. Mais l'enseignement n'a pas pour objectif de développer les potentialités inhérentes à chaque individu. C'est pour cela qu'il se méfie de l'idéologie religieuse sous-jacente au système scolaire, qu'on rencontre en particulier dans les établissements privés. La faculté critique, qui est représentée en philosophie par la dialectique, apparaît dangereuse dans le premier et le second cycle, alors qu'elle se trouve développée et exploitée à l'Université. Cela explique sa méfiance envers les disciplines qui éveillent la sensibilité et la réflexion, comme la philosophie et l'histoire. Au contraire, la méthode scientifique se révèle neutre et formatrice. Elle introduit chez l'élève la notion d'ordre, de cohérence, de raisonnement logique. C'est la méthode qui se trouve privilégiée par rapport au contenu proprement dit.

Cependant, Cournot n'hésite pas à prendre position, par exemple pour le choix des manuels scolaires. Il y consacrera un chapitre dans son ouvrage pédagogique. A. Choppin a particulièrement bien précisé leur finalité : "Quand les responsables successifs du système éducatif français, dont la centralisation remonte à la période révolutionnaire, ont cherché à transmettre aux jeunes générations les connaissances et les valeurs qu'ils jugeaient nécessaires à la préservation ou à l'évolution

de la société, c'est au manuel qu'ils ont dévolu cette fonction de relai. Parce qu'il met en oeuvre un programme préalablement défini au niveau national, parce qu'il peut être diffusé à un très grand nombre d'exemplaires, le manuel permet d'instaurer et de maintenir une certaine uniformisation du contenu éducatif sur l'ensemble du territoire ; en favorisant l'insertion de la jeunesse dans une même communauté linguistique et culturelle, il apparaît comme l'un des rouages essentiels de notre institution scolaire" (1).

Le manuel implique donc un choix, une orientation, une idéologie, une finalité sous couvert d'instrument pédagogique. Il constitue un moyen de contrôle uniforme des connaissances et inculque une certaine vision des choses aux enfants. D'où la mainmise de l'Etat sur cet instrument particulièrement important. Cournot entrevoit bien ces éléments : "nous avons déjà vu, à propos des pensionnats, les questions de l'ordre économique et industriel apparaître derrière celles qui relèvent de l'ordre politique, intellectuel et moral : nous allons voir, conformément aux tendances des sociétés modernes, les questions de l'ordre économique et industriel, non seulement apparaître , mais prédominer à propos du choix, de la composition et de la circulation des livres à l'usage des classes" (2).

(1) A. CHOPPIN : La législation sur les manuels dans Histoire de l'Education n° 29 - Janvier 1986 (p : 21) voir également : l'Histoire des manuels scolaires dans Histoire de l'Education n° 9 - Decembre 1980

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 91)

Mais, rapidement, il en arrive à l'aspect moral et religieux ou simplement financier; le côté politique se trouve occulté. Il ne prend pas position : "l'impossibilité de prescrire les livres de classes 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 sans prétention à l'uniformité ou à un privilège exclusif" (1). Il va démontrer, pourtant, que la qualité de l'enseignement ne peut que baisser si l'on autorise des manuels médiocres. Cournot aborde également l'ambiguïté de la cohabitation religion-éducation qui paralyse le bon fonctionnement du système. Mais peut-il en être autrement, la morale sociale étant d'inspiration religieuse ? Il analyse le phénomène et remarque qu'il existe une ambiguïté dans la finalité de l'action éducative, mais qu'elle ne reflète pas totalement l'origine de cet antagonisme. A. Prost résume cette situation : "l'éducation doit donc d'abord former de bons chrétiens ; ensuite, et ensuite seulement, elle se soucie de les instruire. Cette hiérarchie des valeurs, commune à tous les catholiques, peut conduire à deux positions très différentes. Certains méprisent l'instruction : elle n'est pas seulement secondaire et subordonnée, elle est superflue. Elle peut même être dangereuse, surtout si elle est universellement répandue... Il ne s'agit pas uniquement

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

dévier la perversion des esprits, mais aussi l'une de ses conséquences inévitables, la subversion de la société. L'instruction n'inspire-t-elle pas le désir de s'élever au-dessus de sa condition ? Mais cette position classique admet de sensibles variantes. Comment, en effet assurer l'accord de l'instruction et de la religion" (1) ?

Si certains aspects de l'éducation ont été particulièrement bien développés et analysés, on remarque cependant qu'il passe sous silence des éléments, importants comme l'enseignement du français, au détriment de la formation littéraire. A. Chervel rappelle que l'histoire littéraire, l'explication de textes et la composition française datent réellement de 1875. Auparavant "l'explication française est une des épreuves orales du baccalauréat depuis 1840. Mais dès le Second Empire, les examinateurs, tous professeurs de facultés, sont unanimes : les candidats y sont mal préparés, et d'abord parce que leurs maîtres n'y croient pas... Certains ont bien tenté d'étendre aux auteurs français l'explication de textes, mais toujours dans une perspective orthographique, grammaticale, lexicologique voire rhétorique... Et l'explication, seulement "littérale", des auteurs français, recommandée, au début du siècle, par quelques novateurs (...) devient un exercice réglementaire, mais peu pratiqué" (2).

(1) A. PROST : Histoire de l'enseignement en France. (p : 156)

(2) A. CHERVEL : L'enseignement du français dans le secondaire dans Histoire de l'éducation. INRP Janv 1985 n° 25 (p : 8 et 9)

On comprend dès lors pourquoi il ne s'intéresse pas ou peu à l'enseignement du français, dans la mesure où il correspond essentiellement à un exercice de grammaire. Il se prononce pour le maintien de la référence systématique aux auteurs grecs et latins du passé car, précisément, ils ne correspondent plus à la réalité politique et institutionnelle présente. L'enseignement des sciences devient une nécessité sociale mais Cournot précise qu'elles doivent être complémentaires : "Que l'on ne se figure pas non plus (avec beaucoup de gens dont les connaissances en ce genre sont fort superficielles) que la tendance du siècle soit de délaisser les lettres pour les sciences... D'ailleurs les sciences, même les moins abstraites, ne sont pas faites pour le très jeune âge et n'impriment chacune de mouvement à l'esprit que dans une direction trop particulière" (1).

Ainsi s'interroge-t-il sur les finalités de cette éducation secondaire, en ce qu'elles ont de formatrices pour l'individu et pour la société : "le caractère essentiel de l'enseignement secondaire reste au fond le même, partout où s'établit un système d'études libérales, considérées comme nécessaires à tous les esprits cultivés, et comme l'introduction commune aux diverses professions studieuses par opposition aux professions manuelles, qui exigent un apprentissage plutôt que des études proprement dites" (2).

(1) A. COURNOT : Des institutions... (p : 31)

(2) A. COURNOT : Des institutions... (p : 28)

Cette vaste analyse des composantes de l'éducation secondaire ne se comprend qu'en fonction de la totalité des enseignements qui concourent à former le système scolaire. Cournot insiste sur cet aspect de globalité qui, seul, donne un sens à la formation. La hiérarchie qui se trouve établie est rendue nécessaire par les finalités visées. Ainsi, cet enseignement se comprend mieux par la référence à l'institution du Supérieur qu'il s'agit d'analyser et de discuter.

*
* * *
*