Oa 100

29 SEP. 1994

Musée Neuchâtelois

REVUE D'HISTOIRE REGIONALE FONDÉE EN 1864

BIBL. PUB. NEUCHÂTEL ET UNIV.

1994 juillet/septembre N° 3

Le *Musée neuchâtelois* est publié en collaboration avec la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel.

Comité de rédaction:

M. Louis-Edouard ROULET, président, 66, rue de l'Evole, 2000 Neuchâtel.

M. Maurice de TRIBOLET, secrétaire de rédaction, 8, rue de la Bâla, 2012 Auvernier.

M. Léon DU PASQUIER, trésorier, 24, avenue de la Gare, 2000 Neuchâtel.

M^mes^ Sylviane MUSY-RAMSEYER, Maryse SCHMIDT-SURDEZ, MM. Jean-Marc BARRELET, Jean COURVOISIER, Michel EGLOFF, Maurice FAVRE, Philippe HENRY, Jacques RAMSEYER, Rémy SCHEURER.

Président de la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel (Suisse):
M. Philippe HENRY, 31, chemin du Signal, 2067 Chaumont.

Administration et abonnements:
Service des archives de l'Etat, Le château, 2001 Neuchâtel.

Prix de l'abonnement:
Suisse: Fr. 30.– Etranger: Fr. 35.–

Abonnement de soutien:
dès Fr. 40.–

Compte de chèque postal:
MUSÉE NEUCHÂTELOIS, 20-1622-0, Neuchâtel.

Dans la mesure où ils sont disponibles, les numéros anciens de la revue peuvent être commandés au Service des archives de l'Etat (Le château, 2001 Neuchâtel), au prix de Fr. 12.– le fascicule. Pour l'année en cours, s'adresser aux archives de l'Etat, Le château, 2001 Neuchâtel.

Sommaire 1994 juillet/septembre N° 3

Pages

1. Philippe HENRY, *L'école neuchâteloise au XIX^e^ siècle: un premier colloque pour la Société d'histoire* 89
2. Pierre CASPARD, *Pourquoi l'Etat s'est-il intéressé à l'éducation? (1750-1830)* 93
3. Estelle FALLET, *L'école primaire aux débuts de la République: le cas de La Chaux-de-Fonds* . . . 107
4. Maurice EVARD, *La République et l'école primaire: la formation des maîtres et la mise en place de l'école normale dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle* 121
5. Pierre-Yves CHÂTELAIN, *Les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire neuchâteloise (1850-1900)* 133
6. Pierre MARC, *L'école primaire républicaine face à l'enseignement de l'histoire: une singulière désaffection* 145
7. Geneviève Heller, *L'école: lieu de protection et de contrôle social. Santé et morale dans une histoire matérielle de l'école vaudoise au début du XX^e^ siècle* 163

Illustration de la couverture: Collège de La Chaux-de-Fonds, 2^e^ primaire, 1874. (Photo, Bibliothèque de la Ville, La Chaux-de-Fonds.)

L'ÉCOLE NEUCHÂTELOISE AU XIX^e SIÈCLE: UN PREMIER COLLOQUE POUR LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE

Le 4 décembre 1993 s'est déroulé à Neuchâtel, dans les locaux de l'Université, le premier colloque organisé par la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel, sur le thème de *L'école neuchâteloise au XIX^e siècle*[1]. L'idée de traiter, en une «journée d'étude», un sujet abordé par plusieurs conférenciers a paru intéressante au comité de la société, à la suite d'expériences diverses, faites notamment dans le cadre de nos «Fêtes d'été». Cette formule nouvelle[2] a le mérite de permettre un approfondissement et de faire connaître une pluralité de points de vue que la dispersion habituelle des conférences ponctuelles ne peut évidemment offrir. Nous souhaitions attirer un large public, au-delà des membres de la société, et ouvrir un débat sur l'école de nos pères. Cette attente n'a pas été déçue et, stimulées par la qualité des conférences, les discussions ont été vives, alimentées entre autres par des auditeurs venus de toute la Suisse romande. L'expérience sera reconduite.

Le Comité du *Musée neuchâtelois* a bien voulu accepter d'accueillir dans un cahier spécial d'un format inhabituel le texte intégral des six exposés de ce colloque.

L'idée de traiter de l'école neuchâteloise – disons plus précisément de l'*école élémentaire* ou de l'*école primaire,* soit de la base du système scolaire, puisque nous n'avons pas abordé, sauf incidemment, le domaine de l'école secondaire, de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur –, cette idée est venue assez naturellement à notre esprit.

L'école est d'abord une expérience – plus ou moins plaisante ou déplaisante, voire cuisante – qui présente la particularité d'avoir été faite par chacun d'entre nous, qui a laissé des traces profondes dans les mémoires et les consciences, qui a joué un rôle central dans la formation des personnalités – rôle positif ou négatif du reste. L'école, on l'a souvent dit, est une espèce de matrice où se forment les individus, *contre* laquelle parfois aussi ils se définissent – je pense ici au cas du grand Neuchâtelois que fut Denis de Rougemont et à sa terrible condamnation de l'école – dont l'école primaire neuchâteloise[3]. Quoi qu'il en soit, l'universalité et l'intensité de l'expérience scolaire de chacun a paru propice à l'éveil de l'intérêt d'un public aussi large que possible. Qui plus est dans un canton où l'on compte une proportion impressionnante d'enseignants de tous types et où l'éducation est une préoccupation, voire une spécialisation régionale qu'on pourrait qualifier de traditionnelle.

F. neuch.

Mais bien sûr et plus fondamentalement, c'est l'intérêt historique évident du sujet qui nous a séduit, c'est le rôle-clé joué par le système éducatif, basé sur l'école primaire, dans la construction des sociétés contemporaines. C'est le pouvoir de révélation de l'état d'une société, au plan intellectuel, moral, idéologique, mais aussi politique et économique, détenu par le phénomène scolaire. Or le XIX[e] siècle voit, chez nous comme ailleurs, la mise en place d'un édifice d'où dérive tout le système contemporain, édifice bâti dès la Révolution républicaine de 1848 sous l'influence dominante du radicalisme triomphant, sur une base constitutionnelle neuve et à travers cinq principales étapes législatives antérieures à 1914. Impulsion républicaine certes, mais aussi – on l'oublie parfois un peu vite – dans la continuité des premiers efforts tentés à la fin de l'Ancien Régime, sous les derniers souverains Hohenzollern. Comprendre l'école neuchâteloise de la fin du XX[e] siècle, ses spécificités et peut-être même ses problèmes, ne peut se faire aux yeux de l'historien sans la prise en compte de ses origines.

Il se trouve enfin que depuis quelques années le thème de l'école – ou de l'éducation plus généralement – a connu un regain de faveur auprès des historiens qui l'ont abordé d'un regard renouvelé par l'évolution générale de l'historiographie contemporaine. Soit selon des axes neufs parmi lesquels on peut mentionner[4]:

- l'histoire de l'*institution scolaire* intégrée dans un contexte idéologique ou économique par le biais notamment de l'analyse des doctrines pédagogiques et des politiques éducatives;
- l'histoire des *disciplines d'enseignement,* de leur apparition, de leur développement, voire de leur disparition – ici le domaine de l'enseignement de l'histoire a tout spécialement attiré l'attention des historiens, en raison de sa forte charge idéologique, des possibilités particulières de son exploitation politicienne;
- l'histoire de l'*édition scolaire* (manuels, presse spécialisée à destination des enseignants ou des enfants...);
- l'histoire sociale des *«acteurs pédagogiques».*

Ce renouveau est un phénomène général, bien observable en France, par exemple à travers les impressionnants travaux menés par le Service de l'éducation de l'Institut national français de recherche pédagogique, service associé au CNRS et dirigé par Pierre Caspard, premier des auteurs de ce cahier spécial. Mais on le perçoit également en Suisse et aussi dans le canton de Neuchâtel, bien que de manière encore souvent embryonnaire.

Au plan neuchâtelois et pour ne retenir que les principaux des travaux ou publications récents, plusieurs mémoires de licence en histoire

soutenus dans notre Université ont été consacrés au domaine (dont ceux de Pierre-Yves Châtelain et d'Estelle Fallet[5] – dont les contributions suivent). Le premier volume de l'*Histoire de l'Université de Neuchâtel,* consacré en 1988 à la première Académie (1838/1841-1848), a permis une mise au point très éclairante et neuve sur le système éducatif neuchâtelois de la première moitié du XIXe siècle, sous la plume d'Antoinette Schwitzguébel-Leroy[6]. Des recherches d'envergure se poursuivent actuellement sur l'histoire de la seconde Académie (1866-1910) et de l'Université (dès 1910). Le 125e anniversaire de la mise en place d'un premier type de formation pédagogique des instituteurs a débouché en 1992 sur la publication, par Maurice Evard – autre intervenant du colloque –, d'un petit livre fort bien documenté sur l'école primaire et l'Ecole normale, principalement au XIXe siècle[7]. Le troisième tome de l'*Histoire du Pays de Neuchâtel* comprend également un chapitre synthétique sur le développement récent de l'instruction[8]. Enfin le Musée du Château de Valangin, le musée de la Société d'histoire, a organisé en 1992 une exposition sur l'école neuchâteloise qui a connu un vif succès. Aux portes du canton, le Musée de l'Ecole et de l'Education d'Yverdon a mis sur pied l'été passé, sous la direction de Geneviève Heller, une belle exposition consacrée à 150 ans de matériel scolaire et au rôle qu'il a joué dans le développement du sentiment d'appartenance au pays et au monde.[9]

Il y a donc bien sous nos latitudes un développement dont nous avons voulu rendre compte sous quelques aspects, avec l'espoir de le renforcer. Six chercheurs, presque tous historiens, ont été sollicités; leurs apports se sont agencés selon le plan suivant (nous reprenons ici l'ordre de présentation des exposés).

Pierre Caspard remonte tout d'abord aux origines prérévolutionnaires de l'intervention étatique dans un système scolaire entièrement aux mains des communes du pays. Estelle Fallet, à travers l'étude du cas de La Chaux-de-Fonds, analyse le processus de développement immédiatement postérieur à 1848, avant que Maurice Evard examine comment, parallèlement à ce développement et de manière très progressive, l'Etat républicain institutionnalise la formation des instituteurs et institutrices. Pierre Marc, spécialiste des sciences de l'éducation, montre ensuite de manière générale quelle est la nature des liens entre idéologie révolutionnaire et enseignement de l'histoire, thème prolongé par Pierre-Yves Châtelain dans une étude des manuels d'histoire neuchâtelois de la fin du siècle. Pour terminer, Geneviève Heller, historienne vaudoise, en un texte qui ne touche pas directement le canton de Neuchâtel par son cadre géographique, mais qui le concerne très profondément par son objet, analyse les ambitions

normatives de l'école, aux plans social, moral et physique, à travers principalement son existence matérielle (architecture, matériel scolaire).

Puissent ces textes, dans leur richesse et dans leur diversité, rencontrer l'intérêt du lecteur et susciter des curiosités nouvelles pour une région encore mal connue du territoire de l'historien neuchâtelois.

Philippe HENRY
Président de la Société d'histoire et d'archéologie
du canton de Neuchâtel

NOTES

[1] Manifestation organisée par la Société d'histoire avec le généreux soutien de la Commission neuchâteloise de la Loterie romande et du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Neuchâtel. Que ces institutions soient ici chaleureusement remerciées pour leur aide.

[2] Elle rappelle toutefois les «cercles d'études historiques» lancés en 1951-1952 par Gabrielle Berthoud, alors présidente. Il s'agissait de former des groupes de travail thématiquement orientés (histoire du droit, histoire de l'industrie, archéologie...), entreprise jugée stimulante pour la recherche et susceptible – éternel souci des présidents! – d'amener de jeunes éléments dans la société; mais l'expérience ne dura malheureusement qu'un hiver (cf. Léon MONTANDON, *Un siècle d'activité du Musée neuchâtelois et de la Société d'histoire 1864-1964, Cahiers de la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel,* N° 2, Neuchâtel, 1966, p. 52).

[3] Denis de ROUGEMONT, *Les Méfaits de l'Instruction publique,* Lausanne 1929 (de la même veine hypercritique et provocatrice, cf. Henri ROORDA, *Le pédagogue n'aime pas les enfants,* Lausanne-Paris, 1918).

[4] En suivant notamment les grandes lignes de l'analyse de Dominique JULIA dans le *Dictionnaire des sciences historiques* (publié sous la direction d'André BURGUIÈRE), Paris, 1986, pp. 225-234 (*sub verbo* «éducation»).

[5] Pierre-Yves CHÂTELAIN, *Les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire du canton de Neuchâtel (1850-1904),* mémoire de licence dactylographié, Institut d'histoire de l'Université, Neuchâtel, 1992 (à paraître dans les *Cahiers de l'Institut d'histoire,* N° 3); Estelle FALLET, *L'enseignement primaire au XIX^e siècle: 1850-1872, regards sur La Chaux-de-Fonds,* mémoire de licence dactylographié, Institut d'histoire de l'Université, Neuchâtel, 1989. De manière un peu marginale, le mémoire publié d'Alain MAEDER, *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890), Cahiers de l'Institut d'histoire,* N° 1, Neuchâtel, 1993, est une intéressante contribution à l'histoire sociale des enseignants neuchâtelois (voir un résumé partiel de cette recherche dans Alain MAEDER, «Aspects neuchâtelois de l'émigration en Russie au XIX^e siècle», *Musée neuchâtelois,* 1991/3, pp. 133-152).

[6] Antoinette SCHWITZGUÉBEL-LEROY, «Le système scolaire neuchâtelois vers la fin de l'Ancien Régime», dans *Histoire de l'Université de Neuchâtel,* tome 1, *La première Académie 1838-1848,* Hauterive, 1988, pp. 7-44.

[7] Maurice EVARD, *A bonne école. Education, instruction et formation des potaches sous la République* (avec une préface de Jean CAVADINI et une postface de Jean-Michel ZAUGG), La Chaux-de- Fonds, 1992.

[8] Anne-Françoise JEANNERET, «Le développement de l'instruction», dans *Histoire du Pays de Neuchâtel,* tome III, *De 1815 à nos jours,* Hauterive, 1993, pp. 258-272.

[9] Voir le catalogue de l'exposition: *D'un pays et du monde. Comment l'école a contribué à développer le sentiment d'appartenir au pays et au monde à travers 150 ans de matériel scolaire,* Association du Musée de l'Ecole et de l'Education, Yverdon-les-Bains, 1993 (rédaction: Geneviève HELLER).

1'920'510-M.

POURQUOI L'ÉTAT S'EST-IL INTÉRESSÉ À L'ÉDUCATION? (1750-1830)

Instituteur et romancier, Oscar Huguenin a mis plusieurs fois en scène, dans ses fictions, des personnages de régents de l'Ancien Régime: l'action de *Maître Raymond de l'Œuvre* se déroule au XVI[e] siècle, celle de *Josué le Magister* au XVIII[e], celle du *Régent de Lignières* au début du XIX[e]. Ces romans donnent de l'Ancien Régime une vision globalement sympathique, voire légèrement idéalisée[1]. S'agissant des écoles, le jugement est, en revanche, beaucoup plus sévère: le XVIII[e] siècle scolaire se voit ainsi qualifié d'«époque fabuleuse et barbare où, sans Direction de l'Instruction publique, sans inspecteurs, ni lois, ni règlements scolaires, sans programmes officiels d'hiver et d'été, sans aucune de ces institutions paternelles dont la loi du progrès a si libéralement doté la génération actuelle, les infortunés bambins de notre pays attrapaient les quelques bribes de sciences élémentaires qu'on leur jetait en pâtée... et ne soupiraient pas après une manne plus abondante»[2]. Ce jugement exprime clairement une double idée. La première est que l'école neuchâteloise de l'Ancien Régime se caractérise par son insuffisance, elle-même reflet de l'insouciance et de l'indifférence des parents. La seconde est qu'il a fallu attendre, pour que l'école s'améliore, que l'Etat commence à s'en occuper, ce qu'il n'a commencé à faire, progressivement, qu'entre 1829 et 1850. Comme l'écrit, plus nettement encore, un instituteur, contemporain d'O. Huguenin, dans un poème dédié en 1895 à la Société pédagogique neuchâteloise:

«Nous rions bien des us de nos pères
qui de l'étude avaient peu de souci [...]
Bien éduquer les enfants à l'école,
Ce n'était point une affaire d'Etat.»[3]

Cette double idée constitue, depuis un siècle et demi, une sorte de lieu commun, qui est d'ailleurs loin d'être propre à Neuchâtel, puisqu'on l'observe fréquemment dans l'histoire de l'école des pays occidentaux. Elle semble également donner l'essentiel de la réponse à la question de l'intervention de l'Etat dans les affaires scolaires: s'il est intervenu, c'est parce qu'une élite éclairée d'hommes d'Etat, d'intellectuels, de pédagogues, ont voulu remédier à une situation qu'ils jugeaient, «affligeante» ou «barbare». Comme l'écrit déjà le rapport remis en 1806 au maréchal Berthier: «Jusqu'ici, le gouvernement ne s'est point occupé directement de

F. neuch.

l'instruction. Ce soin a été *abandonné* aux communes», ce qui explique «la barbarie de l'ancienne routine»[4]. A partir de cette explication, plusieurs variantes, d'ailleurs non exclusives les unes des autres, ont pu être proposées. Telle la variante «pédagogique», qui primait au XIX[e] siècle, mettant l'accent sur la volonté d'instruire et d'éduquer, c'est-à-dire de donner, avec la plus grande efficacité possible, le maximum de connaissances élémentaires – tempérées par les mœurs – au plus grand nombre d'enfants; ou la variante «politique», plus répandue aujourd'hui, soulignant le rôle d'*instituteur du social*[5] joué par l'Etat, soucieux de former, au travers de l'école, des citoyens se reconnaissant au sein d'une même Nation. Le verbe «abandonner» qu'utilise le rapport à Berthier est en tout cas très éclairant, par l'anachronisme foncier qui le sous-tend: il exprime en effet l'idée que, de toute éternité, l'école *aurait dû* être une affaire d'Etat, et que si cela n'a pas été le cas, c'est par suite du défaut du système politique, d'une sorte de démission des pouvoirs et des gouvernants.

Cette thèse demande à être fortement nuancée, car l'intervention de l'Etat cantonal, au milieu du XIX[e] siècle, a été en fait précédée par une intervention également consciente, systématique et efficace: celle des communes neuchâteloises. Depuis le Moyen Age, «chaque village neuchâtelois forme un petit Etat libre, une république dans laquelle les autres villages n'ont absolument rien à voir»[6], le pays de Neuchâtel étant en fait composé, selon la juste formule de J.-P. Jelmini, d'une soixantaine de véritables «Etats dans l'Etat»[7]. Or, l'intervention de ces micro-Etats dans l'éducation a elle-même une histoire, sans laquelle celle de l'Etat cantonal ne peut se comprendre: c'est parce que les possibilités des communes dans ce domaine avaient atteint leurs limites que l'Etat a, en quelque sorte, repris le témoin qu'elles lui tendaient, mais après avoir elles-mêmes accompli une œuvre considérable.

Aux origines de l'école communale

Au début du XVI[e] siècle, l'instruction élémentaire a des finalités d'ordre essentiellement personnel. Il s'agit d'abord, pour chaque individu, d'acquérir par l'instruction les moyens d'une promotion sociale et professionnelle. Soulignons que cette idée d'une promotion sociale par l'instruction, même rudimentaire, n'est pas récente: on la trouve exprimée, sous des formes diverses, tout au long de l'Ancien Régime, jusque dans le milieu des paysans et des artisans. Elle est vraisemblablement plus forte à Neuchâtel que dans d'autres pays, en raison d'une formation sociale

permettant une relative mobilité professionnelle. En raison, aussi, de l'idéologie calviniste, qui a renforcé les effets de cette structure sociale en admettant, voire en encourageant, les changements de profession: qu'on pense à ce jugement de Calvin, selon qui «ce serait une chose trop rigoureuse qu'à un cordonnier, il ne fût pas loisible d'apprendre un autre métier»[8]. La deuxième finalité de l'instruction est d'ordre spirituel: savoir lire et écrire est un moyen de mieux prier Dieu, chanter les psaumes, connaître les Ecritures saintes et, donc, de mieux réaliser son salut personnel. Ces deux objectifs, promotion sociale et salut, sont donc essentiellement individuels, et ne nécessitent pas, par eux-mêmes, l'intervention d'une autorité collective, qu'elle soit communale ou étatique, le role propre de l'Eglise étant lui-même à réévaluer. Pourtant, les communes neuchâteloises sont intervenues très tôt dans l'instruction de leurs ressortissants, pour un ensemble de raisons que l'on se bornera ici à esquisser.

La première traduit tout simplement un souci de division et de rationalisation du travail. Tous les parents d'une commune n'ont pas nécessairement les compétences ou le temps nécessaires pour instruire leurs enfants; il vaut mieux confier cette tâche à un spécialiste, qui sera payé par la collectivité, ou une fraction d'entre elle. C'est la première raison que donne Luther, dans sa célèbre *Lettre aux magistrats de toutes les villes allemandes pour les inviter à ouvrir et à entretenir des écoles chrétiennes,* qui date de 1524, et qui est traditionnellement considérée comme l'une des premières manifestations éclatantes de l'intérêt de la Réforme pour l'instruction populaire. On trouve des recommandations analogues à Neuchâtel, par exemple dans les *Ordonnances ecclésiastiques* de 1564, qui recommandent à toutes les paroisses d'établir des maîtres d'école salariés[9]. En réalité, ces conseils ou consignes ne pouvaient avoir de force contraignante, et l'on constate que, dans les villages, le passage de l'instruction familiale ou individuelle à l'instruction communale s'est opéré très progressivement et selon des modalités variées. Dans le bas du pays mais, surtout, dans les Montagnes, on rencontre, aux XVI[e] et XVII[e] siècles, voire encore au XVIII[e], de nombreuses formes scolaires intermédiaires, telles que le préceptorat collectif ou la constitution de syndicats de pères de famille enseignant leurs enfants à tour de rôle[10].

Un second motif portant les communes à s'intéresser à la scolarisation des enfants est la tranquillité publique. Les ordonnances du XVI[e] siècle le disent clairement: l'école doit servir à empêcher les enfants de «vagabonder çà et là»[11]. Il s'agit de les occuper et de les surveiller pour les empêcher de se livrer à des déprédations, de se battre, de former des bandes ou de s'adonner, plus généralement, à des formes de sociabilité échappant

au contrôle des adultes. L'école est donc un élément significatif dans le dispositif de contrôle de la jeunesse, qui inclut aussi le temple – où elle se réunit le dimanche –, les consistoires ecclésiastiques – dont les membres exercent une action de surveillance quotidienne dans l'espace villageois – ou la réglementation communale qui, ici, prohibe le lancer de pommes de neige et, ailleurs, prescrit de munir les jeunes bergères de *Nouveaux Testaments* pour occuper leur esprit pendant qu'elles gardent, solitaires, leurs troupeaux...

Les communes s'intéressent aussi à l'école, parce qu'elle doit permettre de former les officiers et magistrats communaux, et donc favoriser l'exercice quotidien de la démocratie villageoise. La conscience de cette utilité est apparue très tôt. Par exemple, dans la commune des Verrières, un communier pressenti comme gouverneur renonce, en 1669, à exercer sa charge, parce qu'il ne sait ni lire ni écrire[12]. Plus systématique encore, celle de Boudevilliers édicte, en 1782, «que dorénavant, elle ne recevra aucun communier pour *assister* au Conseil de Communauté qui ne sache lire et écrire, à raison que ceux-ci ne sont pas en état de gérer le bien de communauté»[13]. Dans le courant du XVIII[e] siècle, cette idée est devenue générale. Par exemple, en 1774, La Chaux-de-Fonds se plaint de ce que, faute d'instruction suffisante, on ne trouve plus chez elle assez de notaires, d'arpenteurs ou de justiciers[14]. Inversement, en 1804, le régent de Cortaillod se flatte d'avoir permis à sa commune d'avoir de bons magistrats, grâce à l'enseignement qu'il a prodigué, pendant quarante ans, à la jeunesse du village[15]. Ce qui vaut pour les magistrats communaux vaut d'ailleurs aussi, plus largement, pour les professions juridiques, très nombreuses et dont les fonctions privées et publiques se chevauchent. Vers 1700, on peut estimer qu'au moins 5 à 6% des citoyens adultes mâles des communes étaient notaires, juges ou juges en renfort... Philippe Henry a montré que les procédures judiciaires elles-mêmes faisaient massivement participer les simples communiers ou habitants, hommes aussi bien que femmes, appelés à témoigner par écrit dans des affaires même parfaitement subalternes[16]. La vie des communes, dans leur gestion administrative comme dans les conflits ou litiges, civils ou criminels, qui l'émaillaient au quotidien, dépendait donc largement du niveau d'instruction de ses membres.

Enfin, les communes s'imposaient d'entretenir des écoles, ou de favoriser l'instruction de ses membres, parce qu'elles y trouvaient un intérêt matériel différé. Ce profit tenait, pour une large part, à ce que l'instruction était considérée comme un antidote, ou un facteur préventif, de l'indigence. La conscience collective neuchâteloise tenait clairement l'instruction pour un capital intellectuel, susceptible de pallier l'absence

de capital économique. Comme les secours aux indigents étaient, particulièrement depuis la Réforme, à la charge des communes, celles-ci étaient naturellement conduites à considérer que l'argent et les moyens consacrés à l'école étaient autant qu'elles n'auraient pas à dépenser, plus tard, pour secourir leurs pauvres. Cette conscience forte des effets à long terme de l'investissement éducatif s'explique, globalement, par l'armature intellectuelle et morale qui était celle du peuple neuchâtelois, dès avant la Réforme, et que celle-ci a naturellement renforcée. Elle tenait aussi, plus précisément, au statut même de la commune, qui lui faisait obligation de secourir ses membres dans le besoin, même expatriés depuis plusieurs générations; pour paraphraser André Siegfried, citant lui-même Henri Rochefort: «A Neuchâtel, quand on est mort, c'est pour longtemps; quand on est communier, c'est pour toujours...»[17] Le sentiment d'une responsabilité envers le bien-être collectif de leurs ressortissants, par-delà le temps et les générations, a manifestement constitué pour les communes un ressort, peut-être le plus puissant de tous, à l'intérêt qu'elles ont constamment manifesté pour l'école.

Au total, les communes ont été les principaux artisans de la politique éducative sous l'Ancien Régime. C'est elles qui ont financé l'essentiel des dépenses scolaires, définissant les horaires, les programmes et les méthodes, recrutant et renvoyant les régents en charge de l'enseignement public. En regard, le rôle des pasteurs a été non pas secondaire, mais second: ils exerçaient surtout une fonction de contrôle et d'inspection, étant en quelque sorte les garants du niveau des études, puisque c'est eux qui faisaient passer aux enfants, vers l'âge de 15 ans (pour les filles) ou 16 ans (pour les garçons) un examen d'admission à la Cène, qui était en fait un véritable examen de fin d'études primaires. Quant à l'Etat, son rôle a bel et bien été nul jusqu'au rescrit de 1829, que ce soit au plan du financement ou à celui de la réglementation.

L'absence d'intervention de l'Etat n'a pourtant été responsable, ni de retards, ni de «barbarie». Loin de maintenir les écoles dans un «état stationnaire», pour reprendre une expression que l'on rencontre fréquemment chez les historiens du XIX[e] siècle[18], elle a autorisé une dynamique remarquable de l'instruction publique du XVI[e] au milieu du XIX[e] siècle: tous les indicateurs que l'on peut calculer le montrent, notamment l'augmentation continue des horaires, du nombre des jours de classe, l'enrichissement des programmes, l'allongement de la scolarité, la diminution de l'absentéisme ou l'accroissement du salaire des enseignants[19]. Les rapports que publiera Frédéric de Rougemont dans les années 1830 confortent largement ce diagnostic, à condition, bien sûr, de ne pas

vouloir juger l'état de l'école en fonction de ce qu'il sera ultérieurement, mais par rapport aux besoins généraux de la société à un moment donné, et par comparaison avec la situation scolaire d'autres pays connaissant un développement social similaire.

Pourtant, bien avant que l'Etat ne commence à intervenir dans les affaires scolaires, leur cadre communal a commencé à être remis en cause, et des voix se sont élevées pour réclamer son dépassement. Les prémices de cette mutation peuvent être situés, assez précisément, vers le milieu du XVIII[e] siècle. Non pas qu'il se soit alors produit des changements notables au niveau de l'Etat neuchâtelois lui-même, et encore moins à celui du Souverain prussien: qu'on se rappelle «l'aveu humiliant de son impuissance» que fait Frédéric II à Voltaire, s'agissant de ses lointains sujets neuchâtelois[20]. Le décret de 1763, par lequel Frédéric II impose, en Prusse, l'instruction obligatoire de 5 à 13 ans, n'a eu aucune incidence à Neuchâtel: c'est dans les profondeurs de la société, dans les familles, dans les communes elles-mêmes que l'on entend alors un appel à de nouvelles finalités et, donc, à l'exercice de nouvelles responsabilités éducatives.

L'appel à l'Etat

A partir du milieu du XVIII[e] siècle, on commence à rencontrer les manifestations d'une nouvelle idéologie scolaire, y compris dans les textes qui émanent des communautés rurales elles-mêmes. Ce qui caractérise cette idéologie, c'est qu'elle assigne à l'instruction populaire des fins supérieures à celles qui étaient les siennes antérieurement. Il ne s'agit plus seulement de l'intérêt matériel et spirituel des individus, ni de celui des corporations villageoises: on parle et on se soucie désormais aussi du bonheur de la société tout entière et de l'intérêt de l'Etat. Bien entendu, cette idéologie n'est pas propre à Neuchâtel: c'est tout l'esprit des Lumières qui s'y exprime, et il est clair, par exemple, que les plans d'éducation nationale publiés dans toute l'Europe, et notamment en France, à partir des années 1760[21] ont fortement influencé les Neuchâtelois. Ce qu'il faut souligner en tout cas, c'est que, comme l'écrit dès 1754 Abram-Louis Sandoz dans son journal, les villageois eux-mêmes commencent alors à «raisonner des écoles»[22]; et qu'en raisonnant des écoles, ils en arrivent à proclamer que l'éducation est une affaire nationale et, bientôt, une *affaire d'Etat.*

Voici quelques exemples de proclamations communales, dont on notera l'emphase croissante, au fur et à mesure qu'on avance du *Sturm und Drang* vers le romantisme... Ainsi, en 1772, les communiers de Buttes

affirment «qu'il est d'une absolue nécessité d'augmenter de plus en plus l'instruction de la jeunesse». En 1777, Boudry proclame que «la jeunesse est le séminaire de la Société, et son instruction l'objet le plus important». Même idée à Dombresson en 1803: «L'éducation peut être envisagée comme le premier de tous les biens de la Société», tandis que le Petit-Bayard surenchérit l'année suivante en proclamant que «l'éducation est le premier bien de l'homme; elle seule fait le bonheur de l'Etat! Elle seule fait de bons citoyens! Elle seule, en bonifiant l'homme, le rend utile à lui-même et à ses semblables!», etc.[23].

Il est significatif, par ailleurs, que cette nouvelle idéologie en vienne rapidement à être propagée par l'école elle-même, qui propose aux enfants des exercices l'incitant à exalter son propre rôle. Ces exercices ne sont pas encore des compositions françaises, comme ce sera le cas plus tard dans le siècle, mais le texte de modestes «thèmes», ou dictées. La dictée orthographique est un exercice très répandu dans les écoles neuchâteloises depuis la fin du XVII[e] siècle au moins; mais alors que les textes qu'elles proposaient étaient traditionnellement d'origine biblique ou religieuse, ils se laïcisent dans la seconde moitié du XVIII[e] siècle[24], certains d'entre eux exaltant le rôle de l'école. Tel le début d'un texte de dictée proposé par Henry-François Jacot, instituteur au Locle, dans les années 1790: «Le bonheur des Etats et des peuples dépend d'une saine éducation, c'est elle qui dépouille de l'ignorance et de la grossièreté des hommes qui auraient été inutiles ou nuisibles à la Société, et qui les rend capables d'exercer différens emplois et de s'en acquitter avec succès...»[25]. On retrouve dans tous ces textes l'idée, très ancienne, que l'éducation est un investissement utile pour l'individu; mais aussi l'idée, beaucoup plus nouvelle, que l'enfant à instruire appartient à une collectivité plus large que la simple communauté d'habitants: sur l'enfant repose désormais le destin de la *Société,* du *Peuple,* de la *Nation,* de l'ensemble des générations à venir... Dans ces conditions, il est désormais légitime et nécessaire que l'Etat intervienne dans l'éducation, puisque c'est son propre bonheur qui est en jeu.

L'histoire de l'émergence de cet appel à l'Etat dans le domaine de l'éducation reste largement à écrire. Il faudrait, pour cela, se livrer à un inventaire systématique des textes consacrés, même incidemment, à l'éducation; identifier leurs auteurs, qu'il s'agisse d'hommes du peuple[26], de petits notables ruraux, de régents ou maîtres de pensions, de pasteurs, ou d'hommes d'Etat, comme Frédéric-Auguste de Montmollin, le chapelain J. L. Dupasquier ou Georges de Rougemont[27]. Cet appel à l'Etat demanderait également à être situé dans le mouvement général des idées. Outre l'influence des Lumières, déjà évoquée, il faudrait évaluer l'influence de

l'Helvétisme[28] ou celle de la Révolution française, que traduit, par exemple, la place tenue par les questions éducatives dans les préoccupations des sociétés patriotiques de La Chaux-de-Fonds et du Locle[29]. Le rôle de l'Eglise, comme acteur, représentant et intermédiaire culturel, devrait également être réévalué, dans un pays et à une époque où les pasteurs font parfois figure de préposés communaux aux affaires spirituelles et éducatives, au point que les paysans prétendent participer à leur élection[30]. Enfin, la réflexion devrait s'inscrire dans une histoire générale de l'Etat neuchâtelois, de ses acteurs, de son fonctionnement et de ses représentations, dont les bases viennent seulement d'être jetées[31].

On se bornera donc à esquisser ici quelques raisons qui semblent déterminantes pour expliquer cet appel à une intervention de l'Etat. La cause essentielle n'est pas d'abord de nature scolaire ou pédagogique. Elle doit être cherchée dans la crise que connaît l'institution communale à partir du milieu du XVIII[e] siècle, pour un ensemble de raisons économiques, sociales et démographiques. On sait qu'à Neuchâtel, comme dans un peu toute la Suisse, les communes avaient commencé à se fermer à partir du XVI[e] siècle; elles accueillaient des habitants, mais n'agrégeaient pratiquement plus de communiers, qui étaient pourtant les seuls citoyens à part entière des petits Etats communaux. Or, à partir du milieu du XVIII[e] siècle, de très forts mouvements migratoires aboutirent à ce que, dans chaque village, les communiers devinrent de moins en moins nombreux par rapport aux simples habitants. Ainsi, à Fleurier, qui s'était fermé en 1611, 90% de la population était encore composée de communiers en 1750, mais le développement économique fit ensuite rapidement chuter cette proportion à 65% en 1780-1790 et à 49% en 1837[32]. A Cortaillod qui, vers 1700, comptait 500 habitants au total, 100 à 110 communiers participaient aux assemblées solennelles de communauté, le 1[er] janvier. Un siècle plus tard, la population avait doublé, mais les communiers n'étaient plus qu'environ 70 à participer aux assemblées; et le 1[er] janvier 1848, il n'y avait plus que 54 communiers présents, pour une population communale alors supérieure à 1300 habitants[33].

Dans son rapport de 1837 sur l'état de l'instruction à Neuchâtel, Frédéric de Rougemont était donc fondé à estimer que cette crise de la démocratie communale était devenue «l'une des plus graves questions de notre état politique intérieur». A l'appui de cette assertion, il dressa un intéressant tableau du nombre des enfants scolarisés dans chaque commune, en fonction de l'origine de leurs parents: il en ressort que, dans près de la moitié des communes, les enfants de communiers étaient minoritaires dans les écoles; dans 15% des cas, ils représentaient même moins

du quart de la population scolarisée[34]. Cela signifie que, dans ces communes, l'école était de plus en plus financée, administrée et dirigée par une minorité seulement de ses usagers, la majorité d'entre eux étant exclus de toute décision, alors même qu'ils restaient soumis à des droits d'écolage parfois assez lourds. Autrement dit, l'idée que l'école était l'objet d'un financement collectif au bénéfice, immédiat ou différé, de ceux-là même qui la finançaient, devenait de moins en moins pertinente. Dans ce décalage réside, sans aucun doute, la raison pour laquelle le cadre communal apparut de plus en plus inadapté, appelant l'intervention d'une autorité administrative et politique supérieure.

Une seconde raison, d'ailleurs partiellement liée à la première, tient à la mise en suspicion du rôle éducatif des familles. Jusqu'au XVIII[e] siècle, la famille est l'acteur décisif de l'éducation, sans qu'il y ait de solution de continuité entre son rôle propre et celui qu'elle joue comme participant à la vie communale et paroissiale. L'individuel et le collectif, les visées matérielles et spirituelles, sont étroitement imbriqués au niveau de la cellule familiale, dont l'école n'est que le prolongement, contrôlé par elle au travers des institutions communales et consistoriales. Sous l'effet de l'immigration intercommunale et intercantonale, sous l'effet, aussi, d'un début de multiconfessionnalisation, dont François Clerc a jadis souligné les effets sur l'affaiblissement des cadres de la vie locale[35], cette cohérence communautaire s'est estompée, et l'école a commencé à s'autonomiser par rapport aux familles. On commence à incriminer une partie d'entre elles, en leur reprochant de tolérer des brèches dans le principe de l'obligation scolaire, plus ou moins affirmé depuis l'époque de la Réforme. On leur reproche, plus généralement encore, d'être ignorantes en matière de pédagogie alors qu'au même moment, sous l'influence de Pestalozzi et du Père Girard, illustres voisins d'Yverdon et de Fribourg, la pédagogie prétend se constituer comme méthode, voire comme science. Le règne débutant de la pédagogie s'inscrit d'ailleurs largement sous le règne d'une incrimination implicite ou explicite de la famille. En témoigne déjà l'œuvre de Rousseau, incarnant son utopie pédagogique dans le personnage d'Emile, qui est tout bonnement, pour la pureté de la démonstration, un orphelin... En témoigne encore Pestalozzi qui suggérera, par exemple, en 1808, au conseiller d'Etat Frédéric Auguste de Montmollin, la création d'une école où il pourrait expérimenter sa méthode «sur une réunion d'enfants pauvres *pour l'entière direction desquels on ne serait point gêné*»[36]: peu «gênants» pour sa méthode, les enfants pauvres le sont manifestement parce que leurs parents ne sont pas culturellement assez armés pour la contrarier, laissant donc l'*entière direction* de l'éducation aux pédagogues et aux hommes d'Etat...

Bref, on reproche à la famille, par sa négligence et son incompétence, de nuire à l'action de l'école. On en arrive à proclamer, comme la commission d'éducation de la commune de Montalchez en 1837, que «l'action des écoles sur le cœur et la moralité des enfants serait beaucoup plus grande si elle n'était [...] *contrariée et détruite* par l'action de la famille», alors que celle de Vaumarcus reproche aux familles «d'empêcher que les progrès des enfants ne répondent aux soins des régents»[37]. Des affirmations de ce genre sont de plus en plus nombreuses à partir de 1800, alors qu'elles auraient encore été impensables un demi-siècle plus tôt. C'est qu'on est passé entre-temps d'une situation où l'école était le prolongement de la famille à une situation, partiellement inversée, dans laquelle l'école, au service de la Société et de la Nation, tend désormais à voir dans les familles, au mieux des auxiliaires, au pire des obstacles.

L'appel à l'Etat tient enfin, à un faisceau de raisons d'ordre plus proprement scolaire. Ainsi, on ressent de plus en plus vivement le besoin d'une péréquation entre les moyens que les communes peuvent consacrer à l'instruction[38]. Ce qui caractérise en effet l'Ancien Régime neuchâtelois, c'est moins la «misère» des salaires et des locaux, qui sera injustement dénoncée *a posteriori,* que la grande inégalité entre communes riches et pauvres. Ainsi, au début du XIX[e] siècle, la moitié des communes ont un revenu annuel compris entre 500 et 2000 L, mais pour 20% d'entre elles, il est inférieur à 500 L, et pour 30% supérieur à 2000 L[39]. Par tête d'habitant, le quart d'entre elles ont un revenu inférieur à 2 L et, pour 20%, il est supérieur à 6 L. Dans ces conditions, le salaire des régents pouvait aller – à durée de travail égale – du simple au double, la disparité des locaux scolaires étant à l'unisson. La Chambre économique des biens d'Eglise, créée en 1707, constitua une première tentative pour aider les communes les plus pauvres à payer leurs régents, mais son objectif ne fut que très partiellement atteint[40]. En revanche, les crédits que l'Etat accorda aux communes à partir de 1830 contribuèrent beaucoup plus nettement à cette péréquation, puisqu'on peut montrer que les attributions furent inversement proportionnelles à la richesse des communes.

Ce qui sous-tendait cette péréquation était naturellement la volonté de constituer un Etat national homogène et cohérent dans tous les domaines. Mais c'était aussi, plus spécifiquement, la volonté d'améliorer la compétence globale des enseignants. Pour les Neuchâtelois, il est parfaitement évident que, pour avoir de bons régents, il faut et, pour ainsi dire, il suffit de leur donner un bon salaire. Ce qui est, tout simplement, la version pédagogique de l'adage «Point d'argent, point de Suisse». La question de la formation des maîtres ne se pose donc que dans un deuxième temps.

On suppose que, dans une société libérale et non réglementée, les meilleurs salaires permettent de sélectionner les plus capables: la compétence professionnelle viendra ensuite de la pratique, acquise aux côtés de régents chevronnés. En attendant, «il faut augmenter le salaire du régent pour pouvoir en recruter un bon», affirme la petite commune de Buttes en 1800, dans un constat unanimement partagé par les villages les plus pauvres. L'objectif, foncièrement pédagogique, de la péréquation financière intercommunale fut donc d'aider les communes défavorisées à recruter d'aussi bons régents que les riches.

De l'intervention de l'Etat, les familles ont également attendu une uniformisation des contenus et des méthodes pédagogiques. Jusqu'au milieu du XVIII[e] siècle, cette question ne se posait guère. Le programme de l'enseignement consistait essentiellement dans la lecture, l'écriture, le chant des psaumes, la religion et l'arithmétique. Les méthodes étaient stables – le B.A.-BA, pour la lecture –, les manuels changeant eux-mêmes fort peu, à la fois dans le temps et d'une commune à l'autre: pendant presque tout le XVIII[e] siècle – et encore une bonne partie du XIX[e] siècle – les manuels en usage ont partout été le petit *Catéchisme* et les *Passages tirés de l'Ecriture sainte* d'Ostervald, les *Psaumes* de C. Marot et de Th. de Bèze et le *Nouveau Testament*. Mais au milieu du XVIII[e] siècle, la situation se complique. De nouveaux objets d'enseignement apparaissent, comme la grammaire, l'histoire, les mathématiques. Les théories pédagogiques commencent également à se faire concurrence: on prétend enseigner «par principes» – l'expression fait florès à la fin du siècle – mais les principes ne sont pas vus de la même façon par tous les régents... Chacun rédige des cours manuscrits, parfois recopiés, voire imprimés, et qui peuvent ainsi bénéficier d'une certaine diffusion, mais toujours restreinte. Les parents commencent à se plaindre de cette variété, qui peut tourner à la confusion quand les régents se succèdent trop rapidement dans un même lieu, ce qui est particulièrement le cas dans les communes les plus pauvres, une nouvelle fois pénalisées. On souhaite donc une harmonisation des contenus et des méthodes qui passera, ici encore, par l'intervention de l'Etat, mais après 1850 seulement.

Deux remarques pour conclure. Il est clair, d'abord, que l'histoire de l'école ne peut en aucun cas se réduire à celle de ses enjeux proprement scolaires. A toutes les époques, l'école est à la fois un acteur et un révélateur privilégié des rapports qui unissent ou opposent les intérêts des individus, des familles, des communes et des Etats. L'histoire économique, sociale ou politique ne constitue donc pas le contexte de celle de l'école: elle forme avec elle une seule et même histoire enchevêtrée; c'est ce qui

fait la difficulté, mais aussi l'intérêt de l'histoire de l'éducation. L'histoire de l'école ne peut non plus se comprendre que dans la longue durée. L'intervention de l'Etat, en 1829, ne constitue pas un commencement absolu: elle s'inscrit dans la continuité d'une évolution pluriséculaire qui a vu l'ensemble de la société poser les problèmes éducatifs dans un cadre social et institutionnel de plus en plus large. D'une certaine façon, ce qui s'est joué en 1829-1850, au niveau cantonal, s'était déjà produit, mais au niveau communal, trois siècles plus tôt. L'analyse des analogies, mais aussi des différences, entre les deux processus peut donc faire utilement réfléchir aux conditions de l'élargissement ultérieur des problèmes éducatifs à l'échelle confédérale, voire européenne, mais aussi à celles du «retour vers le local», qui est actuellement à l'ordre du jour dans de nombreux pays.

Pierre CASPARD

NOTES

[1] Sur ces romans, cf. Olivier LINIGER, «Le roman «populaire» patriotique neuchâtelois et l'évolution socio-culturelle de la Principauté de Neuchâtel aux XVIII[e] et XIX[e] siècles», *Musée neuchâtelois,* octobre 1990, pp. 181-211. Publiés entre 1885 et 1905, les romans d'O. Huguenin sont actuellement réédités par les Editions Belle-Rivière (Lausanne). La vision du passé des intellectuels romands est analysée par Alain CLAVIEN, *Les Helvétistes. Intellectuels et politique en Suisse romande au début du siècle,* Lausanne, Editions d'En bas, 1993, 323 p.

[2] Oscar HUGUENIN, *Josué le Magister,* p. 9.

[3] «Autrefois-Aujourd'hui» de Charles-Eugène TISSOT; cité par A. P. DUBOIS, *L'Ecole du Locle au XVII[e] et au XVIII[e] siècle,* Le Locle, 1895, p. 41.

[4] Archives de l'Etat de Neuchâtel: Fonds Berthier, Description de la Principauté de Neuchâtel, 1806, f° 207.

[5] Pierre ROSANVALLON, *L'Etat en France de 1789 à nos jours,* Paris, Seuil, 1990, 372 p.

[6] F. H. DUBOIS, «Le Val-de-Ruz au commencement de ce siècle», *Musée neuchâtelois,* 1880, pp. 88-95.

[7] Jean-Pierre JELMINI, «La vie publique dans les communautés rurales de Neuchâtel, au XVIII[e] siècle, établie d'après les documents de Dombresson et de Travers», *Musée neuchâtelois,* avril 1972, pp. 135-174.

[8] *Commentaire du Nouveau Testament,* Cor., ch. 7, v. 20, cité par André BIELER, *La Pensée économique et sociale de Calvin,* Genève, 1959, p. 264.

[9] Jonas BOYVE, *Annales historiques du Comté de Neuchatel et Valangin depuis Jules César jusqu'en 1722,* Berne et Neuchâtel, 1854-1859, 5 vol.

[10] Ces formes scolaires intermédiaires ont été largement ignorées ou méconnues par les historiens, ce qui n'a pas peu contribué à leur faire sous-estimer le développement réel de l'instruction élémentaire sous l'Ancien Régime. Il est intéressant de noter que ces formes scolaires n'appartiennent pas à un passé totalement révolu: la presse nous apprend qu'en Angleterre, l'association *Human Scale Education* encourage la création de *Small schools,* ni publiques, ni privées, mais créées et financées par des petits groupes de parents. (D'après le *Guardian,* cité par *Le Monde de l'éducation,* mars 1994.)

[11] Jonas BOYVE, *op. cit.,* 6 décembre 1594.

[12] Fernand LOEW, *Les Verrières. La vie rurale d'une communauté du Haut-Jura au Moyen Age,* Neuchâtel, 1954, p. 300.

[13] Daniel JUNOD, «Boudevilliers», *Musée neuchâtelois,* 1897, p. 134.

[14] «La Chaux-de-Fonds il y a 140 ans. Extraits du journal d'Abram-Louis Sandol», *Musée neuchâtelois,* 1872, pp. 19 ss.

[15] Archives de la commune de Cortaillod, série «Instruction».

[16] Philippe HENRY, *Crime, justice et société dans la Principauté de Neuchâtel au XVIII^e siècle (1707-1806),* Neuchâtel, La Baconnière, 1984, 808 p. Cf. notamment, pp. 712-750, des exemples de témoignages écrits émanant de milieux populaires.

[17] André SIEGFRIED, *La Suisse, démocratie témoin,* Neuchâtel, 1948, p. 137.

[18] Notamment chez les auteurs des chapitres «Ecoles» du *Canton de Neuchâtel* d'Edouard QUARTIER-LA-TENTE (Neuchâtel, 1893-1925, 6 vol.), ce qui ne les empêche pas d'offrir, à partir d'un large dépouillement des archives communales, une masse d'informations inappréciables sur l'histoire de l'instruction primaire sous l'Ancien Régime (qui contredisent largement les conclusions qu'ils en tirent eux-mêmes!...).

[19] Ceci fait l'objet de plusieurs chapitres d'un ouvrage, *Ecole et Démocratie,* en cours de rédaction, que nous consacrons à l'école neuchâteloise du XVI^e siècle à 1850.

[20] Lettre du 16 septembre 1771; citée par F. A. M. JEANNERET et J. N. BONHÔTE, *Biographie neuchâteloise,* Le Locle, 1863, art. «Osterwald», vol. II, p. 147.

[21] Dominique JULIA, *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution,* Paris, Belin, 1981, 394 p., qui remonte en fait à Montesquieu (1748), La Chalotais (1763) et Rolland d'Erceville (1768).

[22] «La Chaux-de-Fonds il y a 140 ans...», *art. cit.*

[23] Pour la plupart extraites des Manuels de communautés, ces proclamations sont citées d'après E. QUARTIER-LA-TENTE (*op. cit.*) ou d'après les auteurs des nombreuses monographies communales publiées dans le *Musée neuchâtelois* jusqu'à la Première Guerre mondiale.

[24] On trouvera le fac-similé de deux dictées, écrites en 1766 et 1767, dans Hugues SCHEURER, «Education, morale et idées politiques de négociants horlogers (fin XVIII^e-début XIX^e siècle)», *Musée neuchâtelois,* janvier 1994, pp. 23-48.

[25] Henry-François JACOT, *Nouveau système de l'orthographe française. Confirmé par 121 thèmes choisis et analysés et par des exemples instructifs, agréables et tirés des bons auteurs,* Pontarlier, 1805, 2^e éd., thème n° 113, p. 247.

[26] Au travers des journaux et livres de raisons, qu'ils sont nombreux à avoir rédigés. Outre les extraits qui en ont été publiés par le *Musée neuchâtelois* depuis sa fondation, on trouvera des témoignages significatifs d'une pensée éducative – scolaire, familiale – populaire dans Jean-Pierre JELMINI, *Pour une histoire de la vie ordinaire dans le Pays de Neuchâtel sous l'Ancien Régime,* Hauterive, G. Attinger, 1994, 192 p.

[27] Sur ce dernier, voir Anne JEANNERET-DE-ROUGEMONT, *Le Procureur général Georges de Rougemont, l'homme privé, l'homme public (1817-1821),* Mémoire de licence, Université de Neuchâtel, 1988, et Madeleine WASSERFALLEN, «Le Procureur général de Rougemont et Pestalozzi», *Musée neuchâtelois,* 1920, pp. 95-106.

[28] Le rôle du pasteur Pierre-Frédéric TOUCHON, féru d'éducation et président de la Société helvétique, est évoqué par Louis-Edouard ROULET, «La Société helvétique et les Neuchâtelois», *Musée neuchâtelois,* octobre 1991, pp. 211-223.

[29] Sylvia ROBERT, «Les Sociétés patriotiques de La Chaux-de-Fonds et du Locle», *Musée neuchâtelois,* juillet 1989, pp. 137-150.

[30] R. GRETILLAT, *Jean-Frédéric Ostervald, 1663-1747.* Neuchâtel, 1904, p. 49; «L'opiniâtreté et l'entêtement du commun peuple, et surtout des paysans de nos montagnes, vont au-delà de l'imagination», s'indigne Ostervald en 1700... (*op. cit.,* p. 57).

[31] Notamment par Rémy SCHEURER, Louis-Edouard ROULET, Jean COURVOISIER: *Histoire du Conseil d'Etat neuchâtelois, des origines à 1945,* Neuchâtel, 1987, 263 p.

[32] Béatrice SORGESA MIÉVILLE, *De la Société traditionnelle à l'ère industrielle...: Fleurier 1727-1914,* Neuchâtel, Société d'histoire et d'archéologie, 1992, 456 p.

[33] Archives communales de Cortaillod: EE3, comptes, XVII^e siècle-1848.

[34] Frédéric de ROUGEMONT, *Rapport sur l'état de l'éducation dans la Principauté de Neuchâtel en 1837,* Neuchâtel, 1838, 220 p.

[35] François CLERC, *La Discipline des Eglises de la Souveraineté de Neuchâtel et Valangin (1712),* Neuchâtel, 1959, 70 p.

[36] Victor HUMBERT, «La Société du Jeudi et Pestalozzi», *Musée neuchâtelois,* 1899, p. 136.

[37] Frédéric de ROUGEMONT, *op. cit.*

[38] Cette question est évoquée par Antoinette SCHWITZGUÉBEL-LEROY, «Le système scolaire neuchâtelois vers la fin de l'Ancien Régime» in *Histoire de l'Université de Neuchâtel,* tome 1, *La première Académie, 1838-1848,* Hauterive, G. Attinger, 1988, pp. 7-44.

[39] D'après la *Description de la Principauté..., op. cit.,* note 5.

[40] Archives de l'Etat de Neuchâtel, Fonds de la Chambre économique des biens d'Eglise, n° 2: Livre des arrêts, 1735-1818; n° 9: Actes de fondation, 1710-1833. Le mécenat privé, très important mais méconnu, n'a pu corriger non plus les inégalités entre les communes d'une façon significative.

1'920'514-N

L'ÉCOLE PRIMAIRE AUX DÉBUTS DE LA RÉPUBLIQUE: LE CAS DE LA CHAUX-DE-FONDS (1850-1872)

La Constitution neuchâteloise élaborée à la suite de l'avènement de la République greffe le carcan structurel de la loi sur le réseau scolaire, établi dans ses principales modalités depuis plus d'un siècle. La République signifie dès lors pour l'école l'apport d'une législation progressiste, dont les termes trouvent dans les Montagnes neuchâteloises, un écho particulier. En regard du texte de la loi, nous orientons notre réflexion sur l'accueil empressé fait à la législation scolaire républicaine par une société en plein essor industriel; dans ce contexte, nous souhaitons mettre en évidence le caractère politique de l'élaboration du réseau scolaire moderne.

Le cas de La Chaux-de-Fonds, ville en voie de développement dont le sort est gouverné dès 1848 par les radicaux, permet d'illustrer l'intervention de l'Etat dans deux domaines connexes: l'industrie et l'école. La vie politique de La Chaux-de-Fonds laisse en effet une large place, dès 1850, aux investissements de l'instruction publique, par le biais des priorités budgétaires consenties à ce dicastère. Or, certains historiens[1] ont insisté sur le haut niveau de scolarisation des Montagnes neuchâteloises, considéré comme facteur de développement de la principale activité économique de la région dès le XIX[e] siècle, l'horlogerie. Déjà, il nous est aisé d'abonder dans leur sens, compte tenu de nos remarques préliminaires.

A La Chaux-de-Fonds particulièrement, l'histoire de l'école est étroitement liée à celle de la ville: le développement matériel est en tout point soutenu par un même intense effort politique. Examinons d'abord les termes de ce dernier, auquel la Constitution de 1848 donne des moyens renouvelés, grâce aux trois premières lois sur l'enseignement primaire, promulguées en 1850, 1861, 1872[2].

> «L'organisation de l'instruction publique est réservée à la Loi» (art. 68, 1850): dès lors, les lois scolaires successives «ont toujours confié la direction supérieure et la haute surveillance de l'instruction publique primaire au Conseil d'Etat, qui les exerce conformément aux lois et règlements par la Direction de l'Instruction publique.»[3]

Pour maintenir les moyens d'une politique plaçant l'école primaire au premier plan de ses devoirs, l'Etat républicain forge son instrument principal: la loi sur l'instruction publique, qui répond à la nécessité d'organiser l'école du canton «sur un plan à la fois plus uniforme et mieux gradué»[4]. C'est donc au niveau de la législation, que se situe le principal

F. neuch.

élément novateur qui distingue la période d'Ancien Régime des premières années de la République. Celle-ci crée le Département de l'Instruction publique, afin que les structures anciennes n'entravent plus l'évolution vers une réforme nécessaire: mais innover, en conservant cependant son expression au visage modelé par la tradition, n'est pas simple. Or, les élus républicains ont réussi à perfectionner et à enrichir la structure scolaire dont ils héritent. De sorte qu'il n'est pas question, dans l'histoire de l'enseignement primaire neuchâtelois, de révolution scolaire, même si de nouvelles bases sont élaborées suite à une réforme politique importante.

«Cet objet [l'instruction publique] si important, l'un de ceux qui doivent le plus vivement attirer la sollicitude d'un gouvernement républicain, a besoin d'une réorganisation. Mais il est facile de voir à l'article 68 du projet que cette réorganisation pourra s'opérer sans perturbation pour les études et sans froissement pour les corps qui les dirigent et les soutiennent aujourd'hui (...).»[5]

Dès 1850, la souveraineté de l'Etat s'établit, par la loi, au-dessus des contingences scolaires locales.

Les principales modalités de l'intervention de l'Etat républicain en matière d'éducation

Les premières lois scolaires primaires tentent de concilier le point de vue parental, celui du droit ecclésiastique, et enfin, celui de l'Etat. L'éducation publique est d'abord l'effet d'un contrat conclu entre gouvernement et autorités communales; c'est aussi l'effet d'un même contrat passé entre les pères de famille et le régent d'école.

La raison d'être de la loi, et avec elle de l'interventionnisme de l'Etat, c'est une uniformisation réussie, irréductible aux différentes options régionales; c'est aussi la graduation tempérée des ressources, des besoins et des ambitions locales, pour le développement sans heurt d'une des branches les plus lourdes de l'administration de l'Etat.

Celui-ci intervient, après avoir créé la loi, par le système des subventions allouées aux communes. La charge financière échue à l'Etat s'étend, outre les salaires des régents (arrêté du 25 novembre 1851), aux bâtiments scolaires.

Extraits de la masse des composantes du système scolaire légalisé, trois termes clefs jalonnent les quelque trente années de la formation du système scolaire neuchâtelois moderne: obligation, gratuité et laïcité.

L'obligation met en scène les structures étatiques, au premier rang desquelles le Conseil d'Etat et la direction de l'Instruction publique[6], l'inspectorat permanent, ainsi que les commissions d'éducation communales[7] et les autorités exécutives dont elles dépendent. Ces instances sont confrontées, chacune à leur niveau, à un problème endémique: l'absentéisme. Leurs attributions respectives sont précisées par la loi dès juillet et août 1850.

La gratuité permet d'allier Etat et communes, dans la définition du statut moderne de l'enseignant et notamment par le débat des questions portant sur le passage du système de l'écolage (perçu le plus souvent par le régent auprès des parents), à celui des salaires uniformisés, soumis à un barème.

La laïcité, quant à elle, repose sur la dualité pasteur-régent qui est définitivement remplacée dès 1861 par le couple Etat-régent. Elle couvre par ailleurs le choix des matières et des disciplines d'études proposés par la direction de l'Education publique; elle détermine aussi la formation du corps enseignant.

La loi du 20 février 1850 et le concept d'obligation

Le principe premier sur lequel se fonde la loi, et dont la législation ne se départira plus, est celui de l'obligation:

«L'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants neuchâtelois, suisses ou étrangers» (art. 2).

L'obligation est une notion large: elle s'étend sur une période de scolarité de neuf ans, même si des dispenses permettent aux élèves âgés de 13 ans d'être libérés pour entrer notamment en apprentissage. De plus, tout en admettant la liberté d'enseignement de concert avec les articles 15 et 77 de la Constitution fédérale, la législation scolaire surveille désormais les enfants qui reçoivent une instruction privée.

Sur le plan financier, l'instruction publique reste à la charge des communes et des parents (gratuité pour les enfants pauvres). L'Etat la subventionne comme auparavant. Tout plan de construction ou de rénovation lui est soumis. Quant aux programmes d'enseignement, adaptés à deux degrés (inférieur et supérieur), ils conservent la religion en tête de liste, avec l'annexion pour les filles des ouvrages du sexe (travaux à l'aiguille), de notions d'hygiène, d'agriculture ou de gymnastique, toutes nouvelles disciplines introduites avec l'autorisation du département.

La notion d'obligation s'applique aussi aux domaines suivants: discipline, répression des absences, visites des écoles et examens, salles, fournitures; examens et brevets de capacité, élection, suspension et traitements du corps enseignant.

Il faut mettre enfin en exergue un point primordial: l'obligation de l'institution et du maintien d'une école dans chaque commune du canton.

La Constitution de 1858

La seconde loi scolaire, promulguée en 1861, est préparée de facto par la Constitution de 1858. Le texte de cette dernière admet en effet le principe de la gratuité:

> «L'instruction publique primaire est gratuite. Elle est à la charge de l'Etat, des communes et des Municipalités dans la proportion déterminée par la Loi» (art. 8).

Un système de quote-part est instauré à cet effet. Un décret spécial du Conseil d'Etat daté du 22 juin 1859 précise les termes de la gratuité à l'endroit des enfants neuchâtelois, suisses et étrangers.

Le projet initial prenait en compte tous les frais relatifs à l'instruction primaire. L'interprétation du législateur préparait déjà le retrait complet de la liberté laissée aux commissions d'éducation locales quant à l'adoption de certains manuels non inscrits sur les listes officielles.

En 1858, le principe de la gratuité va de pair avec la multiplication des écoles: la Constitution assure en effet l'existence des écoles de quartiers, par l'obligation pour les communes d'accomplir à leur endroit toute amélioration. Aussi, entre 1858 et 1861, constate-t-on l'émergence formidable dans les villages et leurs environs, de nouveaux bâtiments scolaires.

La loi du 11 juin 1861 et le principe de la gratuité

Cette deuxième loi est l'expression du besoin de rassembler dans une législation renouvelée tout ce qui est épars dans les textes antérieurs: écoles d'hiver à cinq mois au moins; vacances de six à huit semaines; nombre d'heures hebdomadaires de vingt-huit à trente-trois heures, y compris l'enseignement religieux; scolarité obligatoire de 7 à 16 ans révolus (dispenses à 14 ans); mauvais traitements à l'égard des enfants punis.

L'article 3 intègre, au côté de l'obligation, la gratuité de l'instruction primaire, conformément à l'article 8 de la Constitution signalé plus haut[8].

Nous discernons également dans cette loi, l'émergence informelle d'un nouvel esprit qui tend à la laïcisation de l'instruction: les articles 18 et 19 consacrent la distinction résolue entre l'enseignement religieux et les autres disciplines enseignées. Le changement, en 1861, se situe aussi au niveau de l'histoire des mentalités, dans le sens où la littérature politique, pédagogique et sociale ouvre des horizons nouveaux au régent d'école, quant à sa vocation de pédagogue. Il s'agit désormais pour lui d'être, au sein de la commune, autre chose que le bras droit du pasteur, et de fonder une école morale et juste, mais laïque.

La loi du 23 février 1872 fonde définitivement l'école laïque

Les 99 articles de la loi du 23 février 1872 entérinent justement la laïcisation de l'école:

> «L'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction. Cet enseignement est facultatif. Il se donne suivant le libre choix et à la volonté des familles» (art. 79).

La direction de l'Education publique cherche également, en 1872, à s'immiscer plus profondément dans les rouages internes de l'école primaire, d'une part en nommant deux inspecteurs permanents assignés chacun à la surveillance d'une circonscription groupant trois districts, d'autre part, en admettant que les livres, manuels et autres moyens d'enseignement soient désormais déterminés par le Conseil d'Etat, selon ses propositions. Quant aux effectifs des classes, ils sont limités à cinquante élèves, alors que les écoles du soir sont supprimées et remplacées dans certains cas par des classes d'apprentis. Ces deux mesures visent à renouveler la répression de l'absentéisme, à l'égard duquel la loi réaffirme ses fermes résolutions.

Avec la loi de 1872, les ambitions gouvernementales exprimées dès l'avènement de la République en matière d'éducation ont trouvé un premier point d'achèvement. Toute ambiguïté a été effacée des textes législatifs, grâce à l'enchaînement de multiples arrêtés et règlements, émis entre les lois générales.

Il est clair que le jeune Etat républicain a tenu à affirmer dès ses premières heures la validité et l'importance irrécusable des efforts entrepris dès le début du siècle, principalement par le corps pastoral. Celui-ci reste un soutien légal, moral et même financier à chaque niveau de l'instance scolaire. Mais l'Etat veut gouverner seul.

«Le Synode, après avoir pris sérieusement en considération le projet de loi sur l'instruction publique, actuellement soumis à la délibération du Grand Conseil, décide: (...)

que l'Eglise ait sa part dans l'administration des écoles et qu'à cet effet elle soit officiellement représentée; (...)

que les régents ne cessent pas de pouvoir travailler de concert avec les pasteurs, et sous leur direction, à l'instruction religieuse de la jeunesse (...).»[9]

Les pasteurs, en dépit de leur indignation et de leur résistance, sont écartés. Les communes, ensuite, travaillent à un niveau de subordination interne, pour satisfaire les grandes ambitions d'unification du gouvernement.

Les projets prennent une autre dimension, celle qui appartient à un état dont l'esprit se veut progressiste: l'école primaire sera le lieu de la réalisation féconde de l'union de grands principes politiques et sociaux; elle sera aussi le témoin de l'épanouissement de chaque individu.

Pourtant, une grave endémie ralentit, jusqu'à la fin du XIX[e] siècle, le développement harmonieux de la précieuse institution: la faiblesse du taux de fréquentation des écoles neuchâteloises. Comment le peuple ne perçoit-il pas la nécessité, toujours démontrée, de l'école devenue obligatoire?

La commission d'éducation de La Chaux-de-Fonds

Considérant le fait que la République a souhaité donner une impulsion particulière aux autorités scolaires des «régions éloignées», nous abordons ici le cas de La Chaux-de-Fonds.

La Chambre d'éducation, fondée en 1785, et dont l'activité nous est essentiellement révélée par les registres administratifs de la Municipalité, est réglementée à cinq reprises pendant la période qui nous intéresse[10]. Les séances de la commission sont ouvertes au public et ses délibérations sont publiées dans un journal local. Ce double élément joue un rôle dans l'évolution de l'institution: car la loi scolaire ne précise pas le nombre et la durée de fonction des membres des commissions d'éducation; les lieux et circonstances (l'importance de la commune surtout) sont seuls déterminants. Aussi, la composition de la commission chaux-de-fonnière varie-t-elle d'un minimum de trente membres (état de 1859) à un chiffre de soixante (1857), nommés par le Conseil général de la Municipalité[11].

La commission, une fois son élection ratifiée par le Conseil d'Etat, forme son bureau (composé de cinq membres) à bulletin secret. Le

président de ce dernier exerce la surveillance générale sur toutes les parties de l'administration, qui est répartie en quatre comités permanents: instruction (ou «études», il arrête les programmes d'études, détermine les livres, gère la discipline, les examens et les rapports); bibliothèque et musée; corps des cadets; fréquentation des écoles (supprimé en 1859, son activité étant doublée par celle des inspecteurs de l'Etat).

Les établissements scolaires primaires sur lesquels la commission d'éducation de la ville exerce son autorité sont divisés ainsi[12]: école primaire proprement dite, qui distingue section première (ou section des garçons) et section seconde (ou section des filles); écoles des quartiers (Bas-Monsieur, Reymond, Sombaille, Bulles, Valanvron); écoles dites heures mobiles, qui deviendront plus précisément des classes d'apprentis; enfin classes enfantines.

Chaque section est divisée en quatre classes distinctes, l'écolier passant une année dans chacune d'elle. Les leçons de tous les établissements primaires débutent à 8 heures du matin, se poursuivent jusqu'à 11 heures, reprennent à 2 heures de l'après-midi, pour se terminer à 4 heures. Quant aux vacances, elles sont également fixées par la commission.[13]

Pour multiplier la surveillance à chaque niveau de son réseau, la commission de La Chaux-de-Fonds nomme deux inspecteurs pour chacune de ses cinq écoles de quartiers, choisis parmi les habitants des quartiers respectifs. Ces inspecteurs jouent le même rôle que les membres nommés de la commission.

Le Conseil général de la Municipalité coiffe toutes les activités de la commission d'éducation. Sa participation financière aux affaires de l'école, notamment dans le programme de construction des infrastructures scolaires, l'y autorise.

Nous relevons ici combien le principe de la gratuité l'intéresse au premier chef.

Image du progressisme radical: la gratuité de l'instruction publique

La question de la gratuité totale et généralisée de l'instruction primaire est soulevée à La Chaux-de-Fonds dès le lendemain de la première loi de 1850. Elle retient l'attention des membres du Conseil général, où le parti radical est majoritaire, en octobre 1851, alors qu'on discute du projet d'un règlement général de la Municipalité[14]. Jusqu'alors, les membres de la commission d'éducation percevaient l'écolage, dont ils rendaient compte au receveur général.

L'application de la gratuité pose le problème de l'accueil des écoliers. A cette date en effet, le nombre des enfants qui ne fréquentent pas le collège est assez considérable: la gratuité une fois imposée, elle risquait d'avoir pour conséquence immédiate de faire affluer ces enfants au collège. Des mesures de compensation aux frais induits sont envisagées, notamment par le déplacement d'une partie de l'impôt, conjuguée à l'aide de l'Etat. Si le Conseil général s'effraie des conséquences de la gratuité, il tient à son esprit d'humanité: il faut soulager les pères de familles peu aisés qui paient d'autant plus de frais d'écolage qu'ils ont plus d'enfants. Le 9 octobre 1851, les propositions suivantes sont donc adoptées:

«La Municipalité pose en principe l'instruction primaire gratuite; dès que les ressources financières le permettront, ce principe recevra son application.»[15]

De fait, jusqu'en 1859, date du décret prononcé par le Conseil d'Etat, La Chaux-de-Fonds offre la possibilité d'une scolarité gratuite:

«A La Chaux-de-Fonds, où, soit dit en passant, un certain exclusivisme, vestige de l'ancien régime, pèse encore sur l'institution des écoles, on a eu le sage esprit de ne pas faire de classes gratuites distinctes des autres; seulement on accorde la gratuité des écoles aux enfants dont les parens la demandent; ces enfants pauvres sont donc confondus dans les classes avec ceux qui sont plus fortunés qu'eux; mais un homme qui se respecte hésitera toujours à réclamer une espèce d'aumône (...).»[16]

Sur le plan politique, la mesure est critiquée par les adversaires du régime radical, qui notent, encore en 1861, moment où ils reprennent le pouvoir, le temps d'une législature:

«En abordant les réformes dans lesquelles nous avions pour but de développer l'enseignement primaire, nous ne nous sommes pas dissimulés que la gratuité obligatoire de cet enseignement nous exposait à des dépenses nouvelles (...).»[17]

Autorité locale et commission d'éducation[18]

Evoquée au cœur des discours politiques et des sujets économiques, l'école a constitué à La Chaux-de-Fonds, entre 1862 et 1865, un enjeu de taille dans la lutte entre radicaux et conservateurs. 1861 marque le retour au pouvoir des derniers, suite à l'abstention générale des radicaux aux

élections municipales. Dès le 17 septembre, le nouveau Conseil général mandate une commission pour

«procéder à une étude sérieuse s'il n'y aurait pas des économies à faire dans les dépenses imposées à la Municipalité pour l'instruction publique, sans abaisser le niveau actuel des études (...)»[19].

Le rapport est rendu public le 11 décembre. Il provoque aussitôt la polémique, puisque son principal argument est exprimé en une phrase:

«Notre organisation scolaire nous paraît à la fois trop coûteuse et défectueuse (...).»[20]

La nouvelle Municipalité cherche à réaliser des économies sur le chapitre de l'école. Ce faisant, elle va à l'encontre des efforts menés jusque-là pour obtenir la gratuité de l'école. Face à cette volonté de réforme gestionnaire, la commission d'éducation, restée en majorité radicale, s'insurge et publie un contre-rapport. Le discours scolaire prôné par le parti refait surface avec plus de vigueur: l'instruction est considérée comme un «capital placé à haut intérêt».

La presse du même parti renchérit:

«Dans un pays protestant comme le nôtre, au milieu d'une population qui veut être éclairée et entend marcher de pair avec celles des cantons suisses les plus avancés, toute réduction apportée au budget de l'instruction publique serait une honte qu'aucune raison plausible ne saurait justifier (...).»[21]

Le tumultueux dialogue des deux instances est arbitré et clos par le Conseil d'Etat, qui rappelle que l'autorité communale doit toujours compter avec l'avis de sa commission d'éducation.

Les conflits qui s'élèvent régulièrement entre autorités municipales et commission d'éducation (cause de démission ou de refus d'élection) ne sont pas seulement des sujets de polémique politique, ils témoignent de l'importance réelle prise dans le budget municipal par le seul chapitre de l'instruction publique. Quand la Municipalité tend à restreindre les dépenses, la commission d'éducation veille à ne pas baisser le niveau des études de son école primaire en s'opposant à la modification des programmes et en protestant surtout contre la réticence manifestée par la Municipalité face aux nécessaires dédoublements des classes, synonymes de frais supplémentaires.

Le collège, objet concret de l'effort politique et matériel

Les autorités et la population de La Chaux-de-Fonds ont soutenu durant la seconde moitié du XIX[e] siècle un important effort, dont le but ultime est la création d'une école morale et démocratique, éminemment civique. Le sentiment du devoir politique accompli au travers de l'éducation des enfants transparaît dans la plupart des rapports de la commission d'éducation rédigés, durant le régime radical, qui nous sont parvenus[22].

A La Chaux-de-Fonds, dès 1850, la priorité des investissements va de ce fait à l'instruction publique, sans laquelle les dirigeants municipaux ne conçoivent pas de développement industriel. Ce dernier est soutenu par une évolution démographique ascendante. Globalement La Chaux-de-Fonds est en voie d'expansion: de 1850 à 1872, la population de la ville passe de 13 268 à 20 308 habitants[23]. Le budget global est compressé pour faire face aux dépenses d'infrastructure scolaire, comme en témoigne l'évolution des dépenses inscrites au budget, de 1852 à 1873:

	Budget global Fr.	*Budget scolaire* Fr.	%
1853	70 334,78	15 780,40	22
1858	158 303,56	28 739.—	18
1863	167 303,90	70 678,42	42
1868	396 300,26	88 126,11	22
1873	480 207,44	133 849,44	27

En octobre 1852, on prépare la construction de nouveaux locaux, en veillant à la séparation des filles et des garçons. Neuf écoles sont ainsi construites à La Chaux-de-Fonds et dans ses environs entre 1833 et 1869.

Les effectifs des classes oscillent quant à eux entre: 1578 élèves inscrits (avec les classes enfantines) en 1858; 1176 élèves inscrits sur les rôles de l'école primaire en 1859-1860; 1351 élèves recensés en 1861; 1461 élèves en 1862. On notera ici que La Chaux-de-Fonds enregistre généralement – pour la période considérée et pour l'ensemble du canton – le plus fort pourcentage de classes de plus de cinquante élèves.

Entre 1850 et 1870, quelque trente instituteurs et autant d'institutrices ont desservi les écoles de la ville.

L'extension du réseau scolaire, entre 1850 et 1870, est le témoin concret de la conception politique de l'école telle qu'elle est prônée par les radicaux chaux-de-fonniers: car si, d'une part, l'école est au service de la

morale, du progressisme, et du patriotisme, elle est d'autre part la pierre angulaire de l'industrie «nationale». L'élévation du niveau d'instruction est comprise comme un instrument de progrès politique, qui permet de préserver la primauté de l'activité économique principale de la ville: l'industrie horlogère. De ce point de vue, La Chaux-de-Fonds possède une structure scolaire originale: dès 1850, l'école développe un enseignement de culture générale, superposé à l'école primaire, qui annonce les programmes de l'enseignement professionnel.

A la fin des années 1860, les socialistes, nouveaux venus sur la scène politique, défenderont à leur tour un enseignement de qualité.

Pour clore ce chapitre, il faut souligner qu'il est peu aisé de déterminer de quelle manière la composition de la commission d'éducation influence les décisions qu'elle est amenée à prendre.

Nous avons constaté un effet paradoxal à ce sujet: d'une part, la commission est caractérisée par une grande instabilité, provoquée par un intense jeu de démission ou de refus d'élection. En même temps, cependant, sur les quelque vingt années considérées ici, la composition de la commission d'éducation varie très peu. Avocats, pasteurs, juges, médecins ou encore fabricants d'horlogerie, tous notables ou personnalités publiques, consacrent quelques années à l'école communale, même s'ils ne font pas preuve d'un zèle infaillible. En 1859, notamment, le président de la commission d'éducation, Henri Touchon,

> «soulève le peu de zèle des membres de ce dicastère important, puisque des quinze membres dont ils se compose, ses séances n'en voient souvent que trois ou quatre (...)»[24].

Il est pourtant certain que la vie politique chaux-de-fonnière de l'après-1848, a usé de l'argument scolaire comme d'un moyen pour asseoir au sein de la population ses ambitions progressistes...

«Politique et école» ou «Ecole et politique»?

Le développement de l'instruction s'offre aux républicains non seulement comme un moyen de contribuer à l'élévation du niveau de la famille ouvrière, mais aussi comme un instrument de médiatisation: l'école, rendue obligatoire et gratuite a pour tâche de diffuser les idées nouvelles. Selon le premier directeur de l'Instruction publique, Aimé Humbert, les commissions d'éducation du Locle et de La Chaux-de-Fonds ont

naturellement compris l'école primaire dans son rôle primordial de ciment de la société, ce qui est moins remarquable dans d'autres communes.

Et, de fait, on constate qu'il est devenu impératif pour les autorités radicales chaux-de-fonnières de fixer dans les consciences la nécessité d'acquérir des connaissances utiles à la collectivité et de former la jeunesse à l'amour de la patrie. La fondation, dès 1851, du Corps des cadets de La Chaux-de-Fonds est à ce sujet très significatif.

Accédant au pouvoir, les radicaux tiennent à remédier au marasme scolaire, en renforçant les structures existantes et en renchérissant sur leurs aspects sociaux positifs. Ils ne se font pas faute de le souligner:

> «Parmi tous les changements opérés depuis 1848 dans le canton de Neuchâtel, ceux qui se sont accomplis dans le domaine de l'instruction publique sont particulièrement remarquables, aussi bien pour les principes généraux qui les ont déterminés que par les effets salutaires qu'ils ont produits (...).»[25]

Or, il nous apparaît que dans une certaine mesure, leur effort s'apparente d'abord à un objectif politique et qu'elle perd quelque peu de sa valeur quant aux impératifs pédagogiques qui sont mis en jeu.

L'école républicaine se caractérise bien par une attention nouvelle apportée aux catégories de la population jusque-là négligées et écartées de la culture scolaire. On constate aussi qu'un réel mouvement d'ouverture a permis à de nouvelles disciplines d'accéder au statut d'objet d'enseignement scolaire. L'école républicaine enfin repose sur un progrès qualitatif indéniable, fondé sur la formation des maîtres.

Mais, une fois confrontés idéal et réalité, il nous semble que si l'école a voulu introduire dans toutes les parties de la population neuchâteloise une morale, des connaissances et des idées nouvelles, propres à soutenir le peuple dans sa marche vers le progrès, si l'école s'est réellement développée afin d'acquérir une place centrale dans la vie communale, au sein de la société civile, ce mouvement s'est effectué un peu au dépens de l'écolier, de l'enfant. Les expériences menées en faveur du développement d'une nouvelle pédagogie, de la médecine pédiatrique, de l'hygiène scolaire ou des principes mêmes de l'enseignement sont des expériences positives, mais ralenties considérablement par la machine administrative et par les impératifs politiques. De même les moyens financiers des communes, les motivations particulières des commissions d'éducation, celles des instituteurs, celles des pères de famille, la diversité des élèves, de leurs études, ont freiné considérablement les aspirations progressistes exprimées dans les

conférences des sociétés pédagogiques, dans celles des régents, et enfin dans celles des autorités supérieures.

Sont restés les mesures législatives, les cadres conventionnels et normatifs, longuement préparés, qui sont parvenus jusqu'à nous, identiques dans leurs principes, sinon dans leurs modalités.

Estelle FALLET

NOTES

[1] Parmi lesquels David S. LANDES, *L'heure qu'il est. Les horloges, la mesure du temps et la formation du monde moderne,* Paris, 1987.

[2] Estelle FALLET, *L'enseignement primaire au XIX^e siècle: 1850-1872. Regards sur La Chaux-de-Fonds,* mémoire de licence, Université de Neuchâtel, 1989.

[3] Préambule de la loi sur l'instruction primaire du 20 février 1850.

[4] Préambule du projet de loi, présenté par J. J. Steck, directeur de l'Education publique.

[5] Rapport de la commission chargée d'examiner le projet de la Constitution de 1848, signé Aimé Humbert.

[6] Cette dernière est issue de la commission d'Etat pour l'Education publique, née d'un Rescrit royal de 1829.

[7] Arrêté général du 19 juin 1850. Arrêté concernant l'élection des commissions d'éducation du district de La Chaux-de-Fonds, du 10 juillet 1850; révision le 1^er août 1851, concernant le mode de renouvellement des membres.

[8] Une circulaire à l'exécutif datée du 22 janvier 1862 précise que la gratuité est restreinte à l'écolage. La gratuité des fournitures sera signifiée par le décret du 21 mai 1890; elle avait été annoncée par la loi sur l'instruction publique primaire de 1889.

[9] *L'Impartial,* N° 10, La Chaux-de-Fonds, 2 février 1850. Débat sur le projet de loi scolaire à l'assemblée du Synode.

[10] Le 11 avril 1851, premier règlement conformément à la loi sur l'instruction primaire et au règlement général sur les commissions d'éducation du 31 octobre 1850; le 5 décembre 1857, révision; le 16 août 1859, et le 19 juin 1869, avec nouvelle révision le 28 février 1874.

Les sources sont malheureusement lacunaires, suite à la disparition inexpliquée d'une section des archives communales qui se rapportaient, selon un répertoire, aux activités de la commission d'éducation.

[11] Le mode de renouvellement des élus est également variable, témoignant de la volonté répétée d'un ajustement le plus efficace possible aux exigences des affaires scolaires en cours. C'est aussi le signe d'une recherche constante de l'organisation idéale.

[12] Règlement pour les établissements publics d'instruction primaire à La Chaux-de-Fonds, le 13 juin 1850. Archives communales de La Chaux-de-Fonds, section 12, L (abrégé ACC).

[13] Trois semaines après les examens des promotions; une semaine à partir du 1^er janvier; dix jours, les dimanches compris, à partir du Vendredi-Saint; les jours des fêtes religieuses, à savoir l'Ascension et Noël; les jours de foire; le 1^er mars, libéré dès 1849.

[14] Registre des délibérations du Conseil général de la Municipalité, 1851-1864.

[15] *Idem.*

[16] *L'Impartial,* N° 42, La Chaux-de-Fonds, 25 mai 1850.

[17] Rapport de la commission des écoles, La Chaux-de-Fonds, 13 décembre 1861. Archives de l'Etat, Neuchâtel, Département de l'Instruction publique, doss. N° 26/VIII (abrégé AEN, DIP...).

[18] Réponse de la commission d'éducation de La Chaux-de-Fonds au Conseil général de la Municipalité, à l'occasion du rapport sur l'organisation des écoles, le 26 décembre 1861. AEN, DIP 26/VIII.

[19] Rapport de la commission des écoles, La Chaux-de-Fonds, le 13 décembre 1861. AEN, DIP 26/VIII.

[20] *Idem.*

[21] *Le National suisse,* N° 50, La Chaux-de-Fonds, le 25 avril 1861.

[22] Voir notamment le rapport du 29 juin 1860. ACC.

[23] Raoul COP, *Histoire de La Chaux-de-Fonds,* La Chaux-de-Fonds, 1980. Voir aussi Jean-Marc BARRELET et Jacques RAMSEYER, *La Chaux-de-Fonds ou le défi d'une cité horlogère 1848-1914.* La Chaux-de-Fonds, 1990.

[24] Lettre de Henri Touchon à M. Monnier, directeur de l'Instruction publique, le 16 juillet 1859. AEN, DIP 26/VII.

[25] *Le National suisse,* N° 9, La Chaux-de-Fonds, le 20 janvier 1861.

n'92'519-n

LA RÉPUBLIQUE ET L'ÉCOLE PRIMAIRE: LA FORMATION DES MAÎTRES ET LA MISE EN PLACE DE L'ÉCOLE NORMALE DANS LA SECONDE MOITIÉ DU XIX^{e} SIÈCLE

Sous l'Ancien Régime, la commission d'Etat pour l'Education publique avait institué une conférence annuelle des régents. Ces grand-messes laïques étaient dirigées par des ecclésiastiques qui trouvaient là un terrain propice pour démontrer l'omniprésence de la morale chrétienne. De 1832 à 1848, ces rencontres réservées aux hommes étaient la seule possibilité de formation collective, d'autant plus précieuses que l'on publiait ensuite les actes des rencontres. «Ces volumes, véritables cours de pédagogie pratique, étaient de précieux guides à consulter pour tous les membres du corps enseignant et plus particulièrement pour les jeunes gens.»[1] Dès 1860, le nouveau régime reprit la tradition, attendue qu'elle était par les usagers. Les premières sessions ne firent l'objet d'aucun résumé jusqu'en 1865, date à laquelle on dégagea les sommes nécessaires à la publication des actes. L'auteur de l'avant-propos de 1865 rappelle le rôle joué par la diffusion des textes auprès des enseignants:

> «Nous n'avons pas besoin d'insister longuement pour faire voir l'utilité d'une pareille publication: qu'il suffise de dire que, grâce à elle, les questions traitées dans les conférences auront un caractère de durée, et, par conséquent, d'utilité générale qu'ils n'avaient pas, alors qu'on se bornait à lire des rapports et à discuter dans la salle de réunion. Verba volant, scripta manent.»[2]

La publication permettait de promouvoir l'information au-delà du cercle des participants, soit aux membres des commissions d'éducation, aux institutrices toujours exclues des conférences[3], aux collègues d'autres cantons romands. La Société pédagogique[4] fut étroitement associée à l'organisation de ces rencontres puisqu'elle était consultée par le Département de l'Education publique sur les sujets à traiter et qu'elle était responsable de l'édition des travaux.

> «Jusqu'en 1863, un professeur de l'Ecole industrielle ouvrait la discussion sur chaque sujet, par un exposé de ses idées. Soit que celles-ci en général parussent peu pratiques, soit que la discussion générale qui s'en suivait se trouvât entravée par un certain sentiment de réserve et de crainte de la part des instituteurs, cette manière de faire a été abandonnée et l'on s'est borné, dès lors, à lire les rapports des sections comme préliminaires aux débats.»[5]

F. neuch.

Cette réserve pouvait sans doute trouver sa justification dans le fait qu'on souhaitait rester très pragmatique, mais il n'en reste pas moins vrai qu'elle illustre une attitude constante de l'enseignant primaire qui redoute de confronter son point de vue avec plus titré que lui.

On se rend compte à la lecture des textes que même l'instituteur perdait un peu de sa spontanéité et de sa simplicité lorsqu'il assumait les tâches de rapporteur. Le style prend une forme lyrique surprenante et le ton relève parfois de l'obséquiosité à l'égard des autorités scolaires. Il arrivait occasionnellement que le rapporteur fût un romancier en herbe, tel Oscar Huguenin qui présenta avec talent le compte rendu annuel de 1868[6]:

«La préface est de mode, l'avant-propos indispensable, l'introduction de rigueur, en tout ouvrage qui se respecte.

Combien de lecteurs s'arrêtent à cet exorde inévitable et le parcourent consciencieusement d'un bout à l'autre? ... Et pourtant, délaissée, méconnue, la préface vit toujours pénétrée qu'elle est de son importance, tout comme la fourmi perchée sur les cornes du bœuf revenant du labour.»

La connotation religieuse était toujours présente et systématique.

«Aussi, est-ce avec confiance que nous abandonnons ces feuilles à leur sort. Nous sommes persuadés que le grand Educateur dont nous implorons la bénédiction sur le travail, les conduira là où elles doivent aller.»[7]

Les sujets, au demeurant fort nombreux, traitaient d'éducation, d'instruction et de pédagogie, de didactique et de méthodologie, de problèmes matériels et administratifs, du statut de l'enseignant, de fournitures scolaires, etc. Il est intéressant de comparer la période 1832-1846 avec celle de 1860-1897. Dans le premier cas, les régents, réunis treize fois, abordèrent en moyenne de 3,15 sujets par séance; dans le second cas, les instituteurs se retrouvèrent trente-sept fois et débattirent de 2,56 sujets par rencontre.

Sous l'Ancien Régime (fig. 1), comme on peut le constater, les conférences générales privilégiaient les sujets relatifs à la morale et à l'éducation chrétienne. Elles commencèrent à s'intéresser à la didactique et à la méthodologie. Sous la République (fig. 2), la diversification devint évidente, on traitait de sujets plus variés. De nouvelles réflexions apparurent, telles que l'hygiène des enfants, le matériel didactique, etc. L'ensemble «éducation, instruction, pédagogie» avec le groupe «méthodologie/didactique» formait plus de la moitié des questions abordées. La religion et la morale étaient ramenées à la portion congrue. C'étaient les effets de la laïcisation de

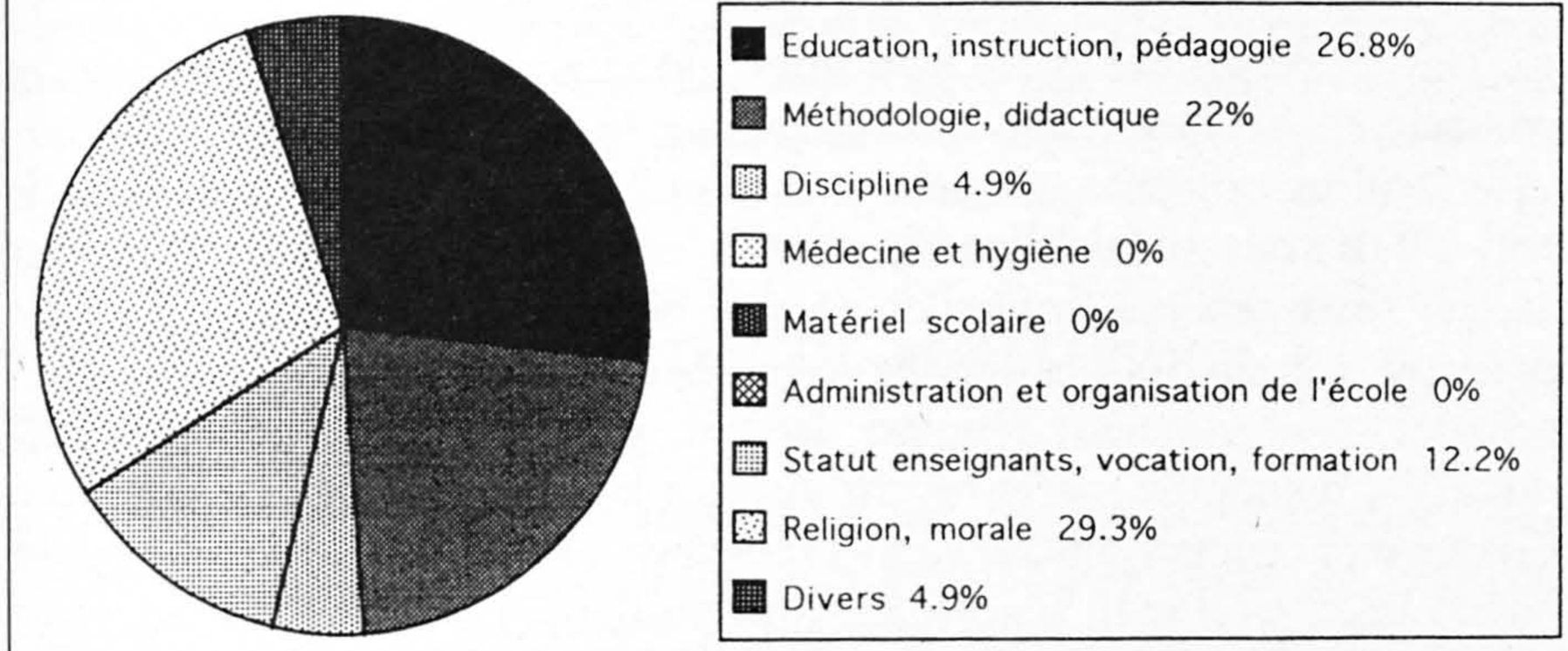

Fig. 1. Sujets des conférences générales 1832-1846.

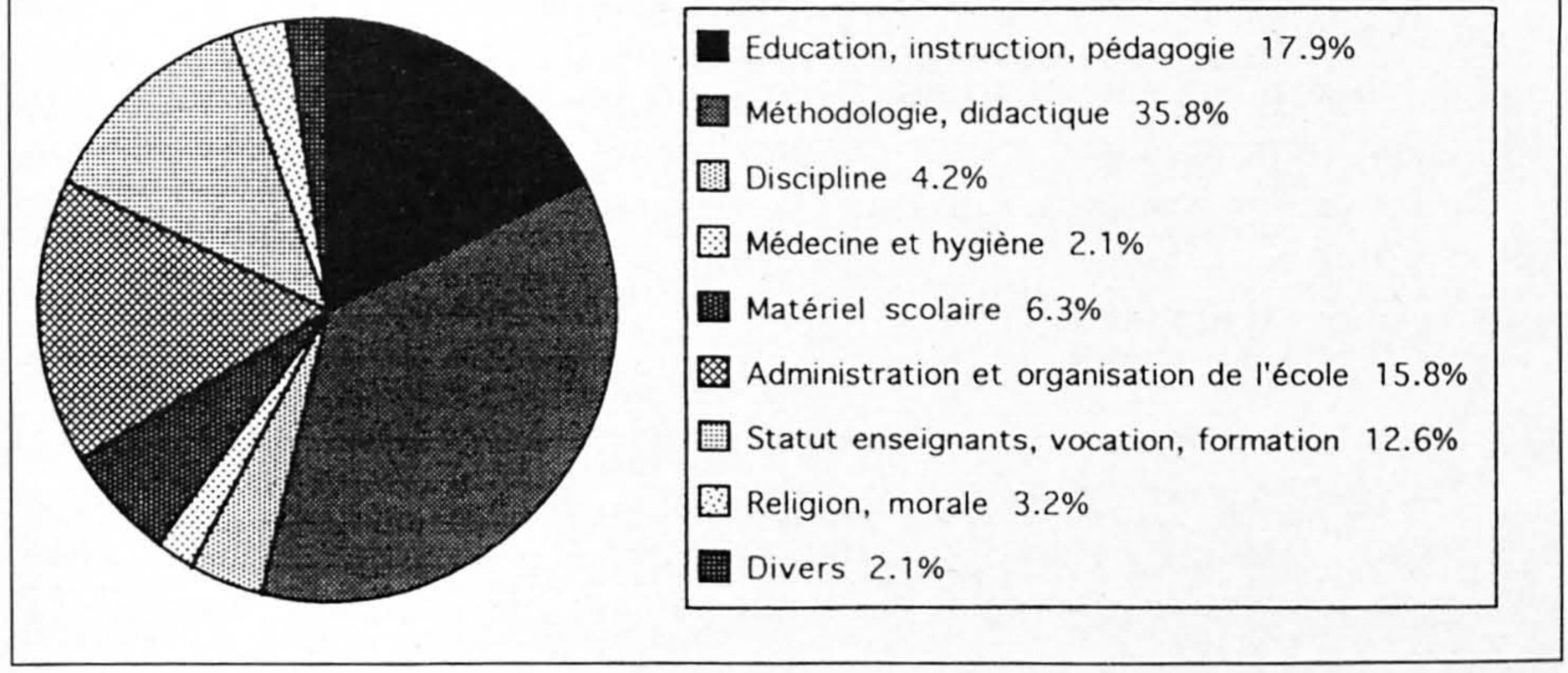

Fig. 2. Sujets des conférences générales 1860-1897.

l'école publique. Les participants aux conférences furent associés aux efforts de réorganisation et de gestion de l'école, ce qui n'était pas le cas sous l'Ancien Régime.

Mais quelle fut la portée pratique de ces séances annuelles? Il est évidemment difficile de le dire car nous n'avons aucun moyen de mesurer l'impact dans les classes. Comme certains sujets reviennent de façon cyclique, ils peuvent attester de la difficulté de les résoudre. Durant la période 1860-1897, l'orthographe fut étudiée plusieurs fois, de même que le statut des enseignants, le rôle éducatif et moral de l'école. La lecture des sujets traités confirme que l'enseignement est un éternel recommencement.

Le brevet

Le travail personnel et les aptitudes formaient l'essentiel des mesures préparatoires qui conduisaient aux épreuves pour l'obtention du brevet. En effet, nul ne pouvait prétendre pratiquer l'enseignement public dans le canton s'il n'avait préalablement obtenu un brevet de capacité[8]. L'Etat organisait deux sessions annuelles, mais il ne fournissait aucun moyen de s'y préparer. Les disciplines étaient réparties en trois groupes. Les branches principales se nommaient religion, lecture, écriture, grammaire et arithmétique. La deuxième catégorie comprenait le style, la tenue de comptes, la pédagogie, la géographie, le chant, l'histoire, l'instruction civique; quant au dessin linéaire, il était placé dans une troisième catégorie. Les aspirants étaient interrogés sur le contenu et sur les méthodes d'acquisition des disciplines enseignées, ainsi que sur la pédagogie. Au sein de chaque discipline, ils subissaient plusieurs épreuves. Chaque groupe de branches était coté. Selon les résultats obtenus, les candidats recevaient un brevet du 1er, 2e ou 3e degré.

La religion demeurait toujours citée en tête et elle reste une branche principale pour quelque temps encore, même sous le régime républicain.

La tenue des comptes, quoique classée branche secondaire, est très utile aux maîtres pour assurer les tâches annexes et parfois lucratives qui leur sont confiées dans les villages.

La pédagogie était la seule branche théorique, elle traitait de l'éducation physique, intellectuelle, morale et religieuse.

Des voix s'élevèrent contre ce programme démentiel. MM. Barrelet et Petitpierre, pasteurs, tous deux membres de la commission d'éducation publique, trouvaient que celui-ci «serait convenable si le pays possédait un établissement propre à former des instituteurs»[9].

Lors de la première session (21 au 26 octobre 1850), seize brevets du 1er degré, dix-huit brevets du 2e degré et treize brevets du 3e degré furent décernés. Le taux d'échec atteignit 9%.

L'inconvénient majeur du système provenait du fait qu'il réduisait la pratique à zéro et que la dimension pédagogique se limitait à quelques leçons fictives.

En 1864[10], on modifia les objets d'études. Enfin, la pédagogie passait en tête. Néanmoins restait entier le problème de la préparation, laissée à l'appréciation des candidats.

L'année suivante, M. Dupasquier, député, déclara à la tribune:

«Laissez les régents se former eux-mêmes; mais ils ne se forment pas; la plupart de ceux qui se présentent aux examens, sont mal préparés, ceux qui n'ont

pas suivi les écoles industrielles en particulier. Ceux qui veulent se vouer à être régents sont en général des jeunes gens pauvres; c'est pourquoi on instituerait des bourses. Il est manifeste que si l'Etat n'intervient pas, on manquera de régents; plusieurs Commissions d'Education ont écrit au département de l'Instruction se plaignant qu'elles ne pouvaient trouver des instituteurs.»[11]

UN INSTITUT DE FORMATION

L'organisation

Evoquée plusieurs fois et aussitôt rejetée sous l'Ancien Régime[12], l'école normale ne vit pas le jour à l'aube de la République. Parant au plus pressé, les nouvelles autorités légiférèrent dans les secteurs de l'enseignement primaire[13] et de l'enseignement secondaire[14]. Il fallut attendre 1860 pour que la notion d'institut de formation réapparût. Dans un rapport accompagnant un nouveau projet visant à rédiger une loi unique, embrassant tous les secteurs d'enseignement, l'exécutif cantonal introduisit explicitement la notion d'*école normale*[15]. Ce texte nous permet de constater que ce terme commençait à trouver un écho. Plus encore, l'institution semblait indispensable lorsque l'on souhaita prendre des mesures efficaces dans l'instruction des candidats. Les autorités exécutives réaffirmèrent le rôle prépondérant du corps enseignant dont la vocation ne saurait suffire à elle seule pour enseigner. On ne pouvait faire l'économie d'un apprentissage. Le rapport rejetait le sempiternel argument financier et l'idée erronée qu'un institut ne pouvait que faire perdre toute simplicité et toute fraîcheur aux élèves régents. Pour convaincre les plus récalcitrants, le Conseil d'Etat décrivit la future école normale comme «modeste, appropriée aux besoins du pays». Il rassura en affirmant trouver le personnel enseignant chargé d'instruire les candidats dans le potentiel offert par Neuchâtel. L'instruction porterait une double empreinte: l'acquisition de la science et la pratique de l'enseignement.

Malheureusement, en 1860, le Conseil d'Etat ne traita que des modifications de la loi sur l'enseignement primaire, la suite étant renvoyée à des temps meilleurs.

Il se passa quatre ans entre cette déclaration d'intention et le débat politique sur le sujet. En janvier 1865, le Conseil d'Etat présenta un rapport sur l'enseignement supérieur dans lequel il évoquait la nécessité d'un institut de formation. Il usa à la fois d'un ton conciliant pour désamorcer l'opposition farouche contre l'école normale et d'un ton empreint de lyrisme sur l'éventuel abandon de la profession par les jeunes. Le plaidoyer était émouvant.

«Si l'on considère l'importance de la vocation des instituteurs populaires, l'on conviendra que la proportion est raisonnable, revêtus de l'une des fonctions sociales les plus élevées, puisqu'ils ont charge d'instruire et de former les jeunes générations, comment dans un Etat républicain pourrait-on abandonner à l'initiative et aux efforts individuels le soin de l'éducation des éducateurs de la nation? Ce serait se faire accuser avec raison d'une injustifiable incurie. Cette responsabilité ne doit pas peser plus longtemps sur ceux qui ont la charge de pourvoir aux destinées du peuple neuchâtelois, devancé sur ce point par la majeure partie de ses confédérés et même par plusieurs Etats monarchiques.»

Ce débat s'inscrivit dans le contexte de la création de l'Académie[16] qui comprenait deux gymnases supérieurs (l'un littéraire, l'autre scientifique), trois facultés (lettres, sciences et droit) ainsi que la section de pédagogie qui nous intéresse.

La réalisation

Pour comprendre les structures et l'organisation de cet appendice de l'Académie, je m'appuie sur une circulaire qui tente de faire la promotion de cette section[17].

En effet, l'institution mise en place, le Département de l'Instruction publique (DIP) lança un appel aux préfets, aux commissions d'éducation locales, aux instituteurs, visant à présenter la section de pédagogie. Il rappela qu'elle avait pour but de former un corps enseignant instruit et capable, bref, d'encourager les jeunes Neuchâtelois à entrer dans la carrière pédagogique. Un système de bourses permit l'accès aux études à de jeunes gens dont la famille était pauvre. En retour, les bénéficiaires devaient desservir une école publique pendant deux ans, une fois leur brevet en poche. La durée des études fut fixée à deux ans. Le DIP demanda aux destinataires de cette circulaire de débusquer

«les jeunes gens doués d'une intelligence remarquable, d'un goût prononcé pour l'étude, possédant déjà une instruction générale assez étendue, et remplis du désir de continuer à s'instruire; souvent leur vocation n'est pas encore déterminée; les hautes études ne sont pas à la portée de leur fortune, et cependant ils ne se sentent aucun goût pour les professions manuelles. Etudier et apprendre est leur unique envie»[18].

Le DIP usa encore d'arguments conjoncturels.

«Pendant que les carrières industrielles souffrent par l'effet d'une crise presque sans exemple, la carrière de l'enseignement, sans être brillante, est devenue une de celles qui offrent, à tout prendre, le plus de ressources et de sécurité.

La vive impulsion de 1850 l'a fait grandir en considération, non moins que matériellement. La sollicitude dont l'instruction de la jeunesse est entourée de toutes parts dans notre pays, se reporte tout naturellement sur ceux qui la donnent. Les anciens préjugés sont tombés partout devant les nouvelles idées de progrès et l'instituteur est actuellement placé au rang des citoyens les plus utiles dans le corps social.»

L'examen du programme permet de classer les activités de la section en trois domaines. Le premier comprenait des cours regroupés sous l'étiquette *pédagogie,* il s'agissait d'un cours d'introduction, intitulé *psychologie,* traitant des facultés de l'âme, présenté par Ferdinand Buisson; d'un cours de *pédagogie,* dispensé par Aimé Humbert, recteur de l'Académie; enfin d'exercices pratiques donnés dans cinq classes des écoles primaires de la Municipalité de Neuchâtel.

Le deuxième domaine consistait en une série de cours communs avec le gymnase supérieur scientifique, sans doute peu adaptés au besoin de l'enseignant primaire: langue et littérature française (Alexandre Daguet), histoire générale et nationale (Alexandre Daguet), grammaire générale (Cyprien Ayer), dessin mathématique (Louis Favre), instruction civique (Aimé Humbert), géographie générale (Cyprien Ayer), langue allemande (Stephan Born).

Le troisième domaine comprenait des cours spécifiques à la section qui traitaient de mathématiques élémentaires, de la lecture expressive, du dessin artistique, de la physique et chimie élémentaires, d'éléments des sciences naturelles, de chant et de gymnastique.

La première volée, forte de trente-cinq unités, ne comporta que six Neuchâtelois et un Vaudois habitant le canton, les autres provenaient de Suisse alémanique et de l'étranger.

Quel est le bagage qu'emportèrent ces jeunes enseignants? Le rapport du DIP[19] pour 1867 détaille les programmes des cours. La liste des objets traités ne répond pas à la question de façon claire, en revanche, elle donne une idée de l'enseignement reçu.

Ainsi, Aimé Humbert a parcouru le programme suivant en pédagogie: introduction aux études pédagogiques; de l'éducation domestique et de l'instruction publique; des différentes sortes d'écoles publiques; des objets d'enseignement de l'instruction primaire. Au cours du second semestre, le recteur a traité de l'enseignement élémentaire de la langue maternelle; de l'enseignement de la grammaire; des études littéraires convenables aux instituteurs; des divers genres de compositions littéraires; de l'art d'écrire, au point de vue de l'étude et de l'enseignement. Le tout est complété par des

exercices en classe pendant une heure par semaine ainsi que par des travaux dans les classes primaires des écoles municipales.

En psychologie, dès le second semestre, Ferdinand Buisson évoqua les facultés de l'âme, la sensibilité. Il se proposait d'étudier l'intelligence et la volonté au troisième semestre.

En langue et littérature françaises, discipline qui réunissait les classes du gymnase scientifique et la section de pédagogie, Alexandre Daguet étudia l'art poétique de Boileau, l'histoire de la littérature française du siècle de Louis XIV, auxquels s'ajoutèrent des exercices de grammaire.

Ce sujet était repris dans les cours de Cyprien Ayer qui analysait le développement génétique de la proposition, les formes grammaticales et la formation de la langue.

En lecture expressive, Louis Favre tenta de faire observer aux étudiants les règles de prosodie, de prononciation correcte et les initia au débit expressif. Les nationalités étaient nombreuses et, dans son rapport, il écrivit:

> «Il y avait des moments où je me sentais subjugué par l'accent étranger. Jamais leçons plus laborieuses! Quant aux nationaux, la réforme de leur accent local était une autre entreprise décourageante, sans compter leur absence totale de lecture, de sentiment du beau, d'intelligence de ce qu'ils trouvaient dans les livres.»

Il se plut à constater des progrès après un an, car il ne pouvait guère conclure sur la vanité de l'enseignement.

Les sujets traités en géographie, en histoire et en instruction civique, ainsi qu'en mathématiques élémentaires étaient plus proches du programme et n'appelaient pas de commentaires. Une brève allusion à l'historiographie nous montre que Daguet incluait dans son cours les nouveaux travaux sur l'histoire nationale qui critiquaient les récits traditionnels d'Aegidius Tschudi et de Jean de Muller.

Louis Favre et Georges Grisel soulignaient la difficulté et le manque d'entraînement des étudiants aux diverses formes de l'enseignement du dessin. Certains semblaient ne «jamais avoir dessiné à main levée ou tenu un compas». Plus grave à leurs yeux était le manque d'intérêt de certains d'entre eux.

Le chant enseigné par Oscar Wermann n'appelait pas de remarques si ce n'est le souhait qu'on introduisît dans la section de pédagogie l'enseignement du violon, afin que les élèves sortants pussent, sans être tous doués d'une bonne voix, se montrer capables de donner des leçons de chant.

Quant à Alfred Junod, professeur de gymnastique, il avait donné quelques notions d'ostéologie, d'anatomie et de physiologie, avant de dispenser des exercices pratiques visant à améliorer la force, l'adresse et la bonne tenue.

Une nouvelle formule

De l'avis même des autorités, la formule hybride consistant à faire cohabiter les futurs licenciés et les aspirants instituteurs fit rapidement long feu. Aussi remirent-elles sur le métier une réorganisation de l'enseignement supérieur. En 1873, une nouvelle loi fut votée, elle consacra le partage de l'enseignement supérieur entre le Gymnase cantonal et l'Académie. Le premier nommé fut constitué de trois sections parallèles: le gymnase littéraire ou classique, le gymnase scientifique et le gymnase pédagogique ou école normale destiné à former les instituteurs pour l'enseignement primaire[20]. S'agissant de l'enseignement normal, le résultat ne fut pas significatif malgré le fait que la durée fût portée à trois ans. En 1882[21], l'institut s'ouvrit enfin aux institutrices. L'enseignement fut dispensé sur deux ans, sauf pour les élèves institutrices qui ne suivaient qu'une année (équivalente à la seconde année des garçons, car la matière du programme de première était traitée dans les écoles industrielles du canton). Les objets d'enseignement différaient entre les sexes: alors que les garçons repassaient plus à fond l'instruction civique, les mathématiques élémentaires et le dessin mathématique (dessin technique), les demoiselles s'adonnaient au plaisir de l'économie domestique, y compris l'hygiène, ainsi qu'aux ouvrages du sexe (travaux à l'aiguille).

Une remarque, dans la loi elle-même, montra d'emblée la différence avec les deux autres sections gymnasiales:

> «Le programme du Gymnase pédagogique aura en vue moins d'étendre les connaissances des élèves que de préparer ceux-ci à l'enseignement.»

Le recrutement des candidats se faisait selon des critères d'âge (16 ans) et de compétence (l'obtention d'un certificat d'études satisfaisant après avoir fréquenté l'école secondaire ou industrielle). Pour obtenir un titre, ceux-ci se présentaient aux examens de capacité au terme des deux ans d'études.

La loi prévoyait que les instituteurs suisses ou étrangers qui désiraient se perfectionner dans l'une ou l'autre des branches de l'enseignement pouvaient demander leur admission en qualité d'auditeurs.

Pour mettre en vigueur cette nouvelle loi et les dispositions y afférant, le Conseil d'Etat signa une convention avec la Municipalité de Neuchâtel afin d'obtenir gratuitement les terrains prévus pour la construction de l'Académie et du Gymnase (soit l'emplacement actuel du bâtiment de l'Université, sis à l'avenue du Premier-Mars).

L'Ecole normale disposa en outre des classes de la ville pour les exercices pratiques (audition et présentation de leçons). De même, les normaliens bénéficièrent des installations sportives des écoles municipales (tout particulièrement d'une halle de gymnastique).

La formation froebelienne

La révision de la loi sur l'enseignement primaire en 1889 prévoyait un brevet unique (brevet de connaissances) à confirmer après cinq ans d'enseignement régulier par l'obtention du brevet d'aptitudes pédagogiques. Mais surtout elle permettait l'introduction d'une section d'enseignement froebelien[22] rapidement englobée dans la formation des institutrices, qui passa dès lors à deux ans.

L'idée pédagogique qui animait cet enseignement chez les petits de 6 ans n'était pas nouvelle[23], on y avait fait allusion à la conférences des régents de 1873; dans leur rapport annuel de 1878, les inspecteurs d'école évoquèrent le nom de Froebel. Le synode scolaire, sur pression des villes, en discuta, mais il refusa le principe d'une généralisation qui contenait l'idée d'obligation pour les communes. En revanche, il admettait le principe de subvention aux écoles enfantines gratuites et il émit le vœu que des cours normaux fussent institués pour former le personnel.

En 1889 précisément, Neuchâtel organisa le premier cours de formation, répété deux fois l'année suivante, afin d'avoir le personnel qualifié à l'ouverture des premiers jardins d'enfants officiels selon les préceptes de Froebel.

Comment résumer cet enseignement?

«La méthode est basée sur les premières manifestations naturelles de l'enfant: le mouvement, la palpation d'objets exerçant la motricité, la dextérité, la curiosité des petits. Froebel offrait des objets qu'il appelait dons: la balle, la boule, le cube et le cylindre; il encourageait le jeu comme moyen éducatif et moral. L'enseignement s'appuyait sur la recherche spontanée de l'enfant. Le matériel se complétait au fur et à mesure des expériences: jeux de bâtonnets, de lattes, d'anneaux, etc.

L'enfant se voyait proposer des occupations, telles que le piquage, le pliage, le tissage, le découpage, le modelage, alternant avec des temps de récits, de poésies et de chants. Chaque pédagogue reconnaît actuellement encore tout l'intérêt que revêtait la méthode froebelienne.»[24]

La première moitié du XX[e] siècle sera marquée par l'immobilisme, par les querelles entre régions et par une politique divergente sur le sujet entre le Conseil d'Etat et son législatif. Tous les ingrédients sont là pour un demi-siècle de batailles stériles en matière de formation et d'enseignement normal.

Maurice EVARD

NOTES

[1] *Compte-rendu des Conférences générales des instituteurs neuchâtelois,* année 1865, Neuchâtel, Montandon Frères, 1866.

[2] *Ibidem,* p. 4.

[3] Il en sera ainsi jusqu'en 1889, date à laquelle les institutrices sont enfin invitées à suivre les conférences. Plus encore, dès cette date, celles-ci sont devenues obligatoires.

[4] La Société pédagogique neuchâteloise est née le 7 juin 1860, à l'issue d'un cours de perfectionnement. Parmi les pionniers, il faut citer Numa Droz, Auguste Biolley..., qui occuperont ultérieurement des fonctions importantes.

[5] *Compte rendu...* pp. 7-8.

[6] *Compte rendu des Conférences des instituteurs neuchâtelois,* année 1868, Neuchâtel, Imprimerie Jämes Attinger, 1869.

[7] *Compte rendu des Conférences des instituteurs neuchâtelois,* année 1866, Neuchâtel, Imprimerie Montandon Frères, 1867.

[8] Loi sur l'instruction primaire, 1850, articles 47 à 49.

[9] Archives du DIP, N° 6, Plumitif, p. 7.

[10] *Règlement concernant les examens de capacité des instituteurs et des institutrices des écoles publiques primaires du canton de Neuchâtel,* 1864.

[11] *Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel,* BPUN, vol. 25. Séance du 21 novembre 1865.

[12] *Rescrit royal,* du 7 octobre 1829; *Rapport de la commission d'Etat pour l'Education publique,* 1833; plusieurs mentions dans les procès-verbaux de la commission d'Etat pour l'Education publique en date du 20 janvier 1832 et du 6 novembre 1834.

[13] *Loi sur l'enseignement primaire,* du 20 février 1850, promulguée le 20 mars 1850, déclarée exécutoire au 1[er] avril 1850.

[14] *Loi sur les écoles industrielles,* du 15 décembre 1853, promulguée le 16 décembre 1853, déclarée exécutoire le 1[er] janvier 1854.

[15] «Si nous avons posé le principe d'une Ecole normale, c'est que l'expérience faite depuis de nombreuses années nous a convaincus qu'il est indispensable de prendre *immédiatement des mesures efficaces* pour l'instruction des jeunes régents. La meilleure loi, l'organisation la plus parfaite, les autorités scolaires les mieux disposées, tout cela est inutile si le corps enseignant n'est pas à la hauteur de ses fonctions par une culture et un développement suffisants. Personne ne contestera ce principe que pour exercer une vocation quelconque, il faut s'y être préparé par un apprentissage convenable. Et la vocation d'instituteur, l'une des plus importantes de la société, pourrait-elle échapper à cette loi?»

[16] Rappelons pour mémoire qu'il s'agit de la seconde Académie, la première du nom ayant été fermée en 1848.

[17] *Circulaire aux Préfets, aux Commissions d'Education locales, aux Instituteurs, etc.,* du 19 février 1868, signée du directeur du Département de l'Instruction publique, F.-A. Monnier, et de son secrétaire.

[18] *Ibidem* [p. 2].

[19] *Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil de la République et Canton de Neuchâtel,* BPUN, cote: CU 610, volume N° 27.

[20] *Loi sur l'instruction publique supérieure,* du 26 juin 1872, promulguée le 21 mars 1873, et exécutoire le 1er septembre 1873.

[21] *Loi sur l'enseignement supérieur,* du 3 août 1882, promulguée le 22 mai 1883 et immédiatement exécutoire.

[22] Auguste-Guillaume-Frédéric Froebel (1782-1852) a connu une enfance difficile. Il fait un apprentissage de bûcheron avant de suivre des cours à l'Université de Iéna. Il prend des cours d'architecture à Francfort. Il rencontre le pédagogue Gruner et dès lors, sa vocation pédagogique commence. Il vient à Yverdon pour rencontrer Pestalozzi. Il fonde l'Institut allemand d'éducation qui ne connaît guère de succès. Il écrit *L'Education de l'homme,* vers 1826. Après diverses tentatives à Wartensee et à Willisau, il s'installe dans l'orphelinat de Berthoud à l'appel des Bernois. Revenu en Allemagne, il rédige *Les causeries de la mère.* Après bien des tribulations, il obtient la reconnaissance de ses pairs lors d'un congrès d'instituteurs à Gotha, un an avant sa mort.

[23] Pour ne prendre qu'un exemple, *L'Education nouvelle,* revue mensuelle, 1861-1862, cite les propos de Charles Dickens sur la méthode froebelienne: «L'esprit d'un jeune enfant ne doit pas être développé aux dépens de son corps. Le système de Froebel est une gymnastique organisée pour le développement de l'un et de l'autre... Il veut l'éclosion de l'activité spontanée et condamne la routine, qui entre actuellement pour plus de moitié dans l'éducation des enfants» (p. 105).

[24] L'auteur de l'article se doit d'avouer que cet extrait est tiré de son ouvrage *A bonne Ecole,* paru aux Editions d'En Haut, La Chaux-de-Fonds, 1992, auquel il renvoie le lecteur pour des informations complémentaires.

1'920'522-n

LES MANUELS D'HISTOIRE SUISSE DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE NEUCHÂTELOISE (1850-1900)

1. Enseigner l'histoire au XIX^e siècle: un casse-tête?

Les pages qui suivent tentent de dégager un aspect bien précis du projet républicain de 1848, à savoir la vision du passé que la nouvelle équipe d'hommes politiques entend transmettre aux jeunes générations neuchâteloises. Aujourd'hui, il paraît logique de penser que les dirigeants de cette époque devaient être sensibles à l'importance de l'enjeu: l'histoire n'a-t-elle pas souvent été un excellent moyen de légitimer un ordre nouveau?

A cette époque, la situation se trouve compliquée par le fait que l'historiographie connaît de nouveaux développements. L'histoire s'est constituée en discipline autonome, elle s'est affranchie de la tutelle de la religion et de la littérature; elle s'est découvert des ambitions scientifiques. En Allemagne, en France et en Suisse bien sûr, une nouvelle approche de l'histoire prétend à l'objectivité et à la neutralité[1].

Charles Monnard, professeur de littérature à l'Académie de Lausanne, traducteur de Jean de Muller et de Henri Zschokke, résume en une formule les conséquences que doivent en tirer les historiens de la deuxième moitié du XIX^e siècle: «L'histoire doit la vérité au peuple, dût-elle effacer une auréole sur le front de la nation.»[2]

On imagine sans peine que cette orientation nouvelle provoque des déchirements. Surtout lorsqu'il est question de répercuter dans le grand public les dernières découvertes de la recherche historique. Quel parti choisir entre les récits de la tradition, au style épique, généreux, au souffle enthousiaste, patriotique, et les leçons souvent froides de la critique moderne qui semble ne rien tenir pour sacré et qui prétend s'attaquer à tout?

En 1890, au cours de la Conférence annuelle des instituteurs, consacrée au patriotisme, l'un des enseignants s'écrie:

> «Eh! mon Dieu oui: Guillaume Tell peut être un mythe, une création d'une imagination ardente; mais laissez-nous, à nous simples de cœur, ces illusions sacrées; elles ont plus de valeur pour nous que les plus savantes dissertations. Quand vous aurez décimé notre histoire, qu'en aurez-vous de plus? [...] Suspendez votre tâche et laissez-nous croire sans souiller plus longtemps notre foi naïve du souffle impur et dissolvant du doute et de l'incrédulité.»[3]

F. neuch.

2. Les manuels d'histoire suisse en usage dans l'école primaire

Jusqu'en 1889 (loi sur la gratuité du matériel scolaire), l'Etat ne dispose pas de l'autorité nécessaire pour imposer tel ou tel manuel aux commissions scolaires et il doit se contenter d'en «recommander» l'adoption. Chaque commune est libre de choisir un autre auteur[4]. Jusqu'à cette date, il est donc difficile de déterminer avec précision la diffusion des manuels agréés par le Conseil d'Etat.

Cependant, les titres désignés par l'Etat bénéficient d'une caution officielle et sont tirés à un grand nombre d'exemplaires. Leur prix modique les rend très attrayants et constitue souvent un argument décisif. De nombreux témoignages montrent que la majorité des commissions scolaires finissent par adopter les ouvrages recommandés par les autorités.

Par ailleurs, les commissions cantonales ou intercantonales chargées d'évaluer les manuels se montrent étonnamment peu loquaces et ne s'étendent pas sur les motifs qui les incitent à accepter et à rejeter tel ou tel ouvrage: les reproches qui sont adressés aux manuels portent sur des questions de méthodologie et de pédagogie. A aucun moment, une quelconque critique de l'idéologie véhiculée par les manuels n'est explicitement formulée. En ce qui concerne la vision historique proposée aux enfants, tous les manuels soumis aux experts durant la période considérée semblent convenables[5].

Il est possible de distinguer trois dates dans la période qui s'étend de la Révolution neuchâteloise au début du XX[e] siècle:

1868, qui voit l'abandon de l'*Histoire de la nation suisse* de Zschokke[6] et l'apparition de l'*Abrégé de l'histoire de la Confédération suisse* d'Alexandre Daguet[7].

1894, qui enregistre l'arrivée de deux autres ouvrages destinés à seconder l'*Abrégé* de Daguet: l'*Abrégé d'histoire suisse,* du Genevois Henri Cuchet[8], revu et adapté au canton de Neuchâtel par Alexandre Gavard, et les *Leçons et récits d'histoire suisse,* d'Alfred Schütz[9], professeur au Collège de Genève. Dès ce moment, les écoles ont le choix entre ces trois manuels.

1904, année de parution de l'*Histoire illustrée de la Suisse à l'usage des écoles primaires* par William Rosier[10]. Ce manuel a été réalisé sur la demande commune des Départements de l'Instruction publique des cantons de Neuchâtel, Genève et Vaud. Il remplace alors officiellement Daguet, Cuchet et Schütz dans l'école primaire neuchâteloise.

Ainsi, le livre d'histoire de Zschokke passe par-dessus la césure de 1848. Plusieurs documents attestent qu'il était utilisé dans de nombreuses écoles primaires du canton dès le milieu des années trente. Il poursuit sa

carrière jusqu'en 1868, date à laquelle l'*Abrégé* d'Alexandre Daguet le remplace officiellement. Il faut relever le fait que le livre de Zschokke, très répandu sous l'Ancien Régime neuchâtelois, est encore recommandé en 1860 – soit douze ans après la Révolution – aux commissions d'éducation communales par le Conseil d'Etat lui-même comme «manuel propre à l'enseignement de l'histoire nationale dans les écoles primaires publiques du canton»[11].

Zschokke est un homme de l'Ancien Régime, inutile donc de souligner qu'il n'a pas connu l'école méthodique et son «souffle impur et dissolvant»!

3. L'évolution du contenu des manuels

Trois thèmes permettent de dégager quelques aspects de cette évolution:

3.1. Le héros des premiers temps de la Confédération

L'image que donne Zschokke des premiers temps de la Confédération diffère quelque peu de celle que livreront plus tard Daguet et ses successeurs. Zschokke décrit l'histoire des Suisses jusqu'au XV^e^ siècle comme une suite de luttes victorieuses pour la liberté contre l'injustice des puissances étrangères. Mais dès le XVI^e^ siècle commence, selon lui, un processus de décadence dû à la perte des valeurs et vertus originelles. L'invasion française de 1798 apparaît comme une conséquence de cette dégradation. Son récit est ponctué d'appels à ses lecteurs pour qu'ils retrouvent l'esprit des ancêtres ainsi que les qualités qui ont permis à la Suisse de naître et de s'affirmer. Les premiers siècles de la Confédération sont donc présentés comme un âge d'or; ses héros, notamment Guillaume Tell, sont portés aux nues. Voici un extrait qui se situe au moment où Tell vient de s'échapper de la barque qui l'emmenait en captivité:

> «[...] Echappé au péril, Guillaume Tell gravit la montagne et se sauve à travers le pays de Schwyz. Triste et pensif, il se disait à lui-même: «Où fuir la colère du tyran? [...] Devant quel tribunal puis-je citer Gessler? Le roi lui-même n'écoute plus les cris du peuple. Eh bien! puisque la justice n'a plus d'autorité, puisqu'il n'y a plus de juge entre l'oppresseur et l'opprimé, Gessler, nous sommes tous les deux hors-la-loi; notre seule loi, c'est la nécessité de se défendre. S'il faut que ma femme, mon fils et ma patrie périssent innocens *[sic]*, ou que tu tombes chargé de forfaits: meurs, tyran, et que la liberté revive!»

» Tout plein de ces pensées, Tell, armé de son arbalète et d'une flèche, vole vers Küsnacht, se cache dans un chemin creux. Le gouverneur vient à passer; la corde siffle; la flèche d'un homme libre atteint le cœur d'un oppresseur» (p. 59).

Zschokke développe dans ce passage la problématique qui passionne tous les intellectuels depuis le XVIII[e] siècle: est-il légitime de se révolter contre l'autorité lorsque celle-ci ne respecte plus la tradition ou la loi écrite? Jean de Muller, reconnu par tous les historiens suisses du XIX[e] siècle comme leur père spirituel, avait déjà tranché en 1795:

«[...] Personne ne désapprouvera la vengeance de Tell [...]. Son action fut contraire aux lois; mais c'est pour des actions semblables que les libérateurs d'Athènes et de Rome, et les héros du peuple juif sont comblés d'éloges dans les histoires de l'antiquité et dans les livres saints [...] Il n'est ni à propos, ni nécessaire que les tyrans n'aient rien à redouter.»

La leçon que livre l'histoire est donc sans équivoque: la révolte contre l'injustice est un droit légitime, ainsi que le recours à la violence pour gagner la liberté.

Chez Daguet, par contre, aucun commentaire ne vient compléter le récit de Guillaume Tell et de la mort de Gessler. Le texte est sobre et se borne à relater les événements. Cuchet et les autres auteurs sont encore plus concis et ne consacrent que trois à quatre lignes à l'épisode.

Il s'agit là d'un point particulièrement intéressant.

Dans la deuxième moitié du XIX[e] siècle, les Républicains aménagent le pouvoir qu'ils ont conquis en 1848. Le juste combat a été livré, la liberté a été conquise. Dans ces conditions, il n'est plus nécessaire de mettre en exergue ces héros en révolte contre l'autorité.

En effet, glorifier Guillaume Tell comme le champion de la lutte contre l'injustice, légitimer le fait que parfois l'éthique personnelle peut autoriser à braver la loi, à recourir à la violence, n'est pas exempt de risques à cette époque où le développement industriel provoque la formation d'une classe sociale défavorisée. Imaginons un instant un ouvrier qui se reconnaîtrait dans le fier combat de Guillaume Tell...

Ainsi le thème de la lutte pour la liberté passe au second plan dans les manuels scolaires; il est remplacé par celui de l'égalité: tous les citoyens ont les mêmes droits et les mêmes devoirs au sein de la collectivité. Il n'existe plus de privilèges, de discriminations dues à la naissance. Tous les citoyens sont égaux.

La manière dont les auteurs traitent la révolte des Paysans de 1653 est particulièrement révélatrice.

Daguet et ses successeurs considèrent avec une certaine sympathie la tentative de ces hommes du peuple; Cuchet va jusqu'à parler de «noble cause». Il explique que les paysans réunis à Sumiswald «jetèrent les bases d'une nouvelle Confédération démocratique» (p. 80). Il n'est pas loin de présenter les masses paysannes comme les précurseurs des radicaux de 1848!

Tous les auteurs s'accordent à dire que la tentative fut maladroite et insensée, mais aucun ne se livre au moindre commentaire désobligeant sur le milieu dont les révoltés sont issus et sur l'éventuelle rusticité de leurs mœurs.

Par contre, Zschokke traite ces hommes avec un mépris non dissimulé: ils sont incultes et incapable de donner un sens désintéressé à leur combat. Leur basse extraction explique non seulement l'échec de leur entreprise, mais aussi la vilenie de leur caractère:

> «En effet, ces hordes soulevées et tumultueuses n'entreprirent pas la grande œuvre de leur affranchissement [...] avec la loyauté pieuse et l'union ferme des anciens libérateurs des Waldstaetten [...]. C'était des gens grossiers, ignorants, sans expérience des affaires civiles, élevés dans de mauvaises écoles, se défiant les uns des autres, de feu pour leurs intérêts personnels, de glace pour les intérêts de la patrie» (p. 243).

Par ailleurs, les historiens de la République font place à un nouveau type de héros dans leurs récits. Il s'agit d'un homme qui pourrait profiter des avantages liés à sa naissance ou à la fonction qu'il exerce dans la société et qui renonce à ce privilège. Ainsi est illustré aux yeux des enfants le thème de l'égalité devant la loi et du respect que chacun doit à celle-ci. L'un de ces personnages dont parlent Daguet et Rosier est le landammann AmBerg, qui vécut à Schwyz au XVI^{e} siècle. Il fut chargé de rendre la justice contre son propre fils dans une affaire où la loi prévoyait la peine de mort:

> «[...] AmBerg ne chercha pas à soustraire son fils à la sentence; il remplit consciencieusement son terrible ministère. Mais, la sentence prononcée, il pleure avec son fils, puis se retire au château solitaire d'Iberg et y finit ses jours dans la douleur» (Daguet, éd. de 1868, p. 92).

Il est donc possible de déceler, à la fin des années soixante, une modification dans la manière dont la deuxième génération de Républicains souhaite présenter l'histoire aux écoliers. L'image du héros révolté, en lutte pour la liberté, appartient résolument au passé. Les considérations

moralisantes qui accompagnaient la relation de son acte dans les versions de Müller et Zschokke disparaissent, seule subsiste l'exaltation du courage indomptable de Guillaume Tell. Le projecteur que manie l'historien tend à se déplacer vers le membre de la communauté qui se dévoue pour le bien collectif. Winkelried, que nous allons évoquer plus loin, constitue le prototype de ce héros.

3.2. Les historiens républicains et les nouvelles exigences de l'histoire

Alexandre Daguet, esprit curieux, ouvert, en contact épistolaire avec de nombreux intellectuels européens, se montre d'emblée très réceptif aux nouvelles tendances de l'historiographie. Dès 1868, il met à la disposition des écoliers un récit qui se déroule sans heurt, sans excès oratoire, d'une neutralité de ton remarquable, un récit au sein duquel les interventions du narrateur pour souligner la portée morale de tel ou tel événement sont extrêmement discrètes.

D'autre part, dès le milieu des années septante, il mentionne à ses jeunes lecteurs les doutes qui pèsent sur l'authenticité de certains récits. A ma connaissance, il est le premier rédacteur de manuel d'histoire à risquer ce pari.

On peut donc dire qu'il tente d'appliquer l'ambition de l'histoire nouvelle: dire la vérité dans un récit qui allie neutralité de ton et présentation objective des faits.

Cependant, Daguet est aussi un ardent Républicain; il sait que la République, pour être forte, doit pouvoir compter sur le soutien enthousiaste de tous ses citoyens.

Ainsi, la question de savoir s'il est judicieux de faire état de tous les doutes que soulève la critique historique des documents l'a longtemps tenaillé. En 1872, il écrit dans la revue pédagogique *L'Educateur:*

> «[Mais] il ne faut pas jouer avec ce sentiment sacré [le patriotisme], et une grande réserve est nécessaire quand il s'agit de rectifier certains faits dans le champ de la littérature historique destinée à la jeunesse et au grand public, parce qu'une fois que vous aurez démoli la croyance de la jeunesse et celle du peuple à quelques-unes des traditions qui lui sont les plus chères et qui symbolisent à ses yeux la liberté, l'indépendance, les vertus républicaines, vous aurez détruit toute espèce de foi historique et patriotique. [...]» (pp. 211-212).

Alexandre Daguet illustre donc bien le dilemme qui va empoisonner la tâche des historiens de la seconde moitié du XIXe siècle: comment enseigner l'histoire en tenant compte des derniers développements de cette

discipline? Les résultats de la méthode critique, les doutes que celle-ci fait naître doivent-ils être répercutés à l'intérieur de l'école et dans le grand public?

En France, les historiens prestigieux de la III[e] République se sont compromis – et leur méthode avec eux – quand ils se sont mêlés de rédiger des programmes et des manuels à l'usage des écoles.

En Suisse, les historiens se heurtent aussi à ce casse-tête: d'un côté, l'objectivité à laquelle aspire l'histoire méthodique, de l'autre, la nécessité de gagner aux valeurs de la République la plus grande partie des citoyens.

Daguet, dès la sixième édition de son *Abrégé* (1877), fait suivre le récit des aventures de Guillaume Tell, Arnold de Melchtal, Werner Stauffacher, pour ne citer qu'eux, de la mention suivante:

> «Tel est le langage des Chroniques. Les historiens contestent l'authenticité de ces récits, qui ne sont pas d'accord avec les documents» (p. 41).

Cuchet, Schütz et Rosier rangeront carrément ces héros dans des chapitres distincts, intitulés «Les légendes». Tous trois ne manquent cependant pas d'ajouter un commentaire selon lequel les légendes ont un fond de vérité et qu'on ne peut les rejeter entièrement.

Mais Daguet semble estimer que la coupe est pleine lorsque l'existence de Winkelried lui-même est mise en doute, par des historiens autrichiens de surcroît. Il se lance dans la bataille pour la défense du guerrier de Sempach, notamment par le biais d'un article intitulé «La question de Winkelried» paru dans le *Musée neuchâtelois* en 1883. Il y fustige «cette hypercritique dissolvante qui, à la plus légère invraisemblance, crie à la fausseté, à l'imposture [...]». Il poursuit:

> «N'a-t-on pas vu plus d'une fois un criticisme outré porter une main sacrilège sur les pages les plus sincères et les plus glorieuses de l'histoire [...]. Or, l'esprit de doute et de négation est contagieux.»

Jusque dans la dernière édition de son *Abrégé* (la 20[e], en 1899), il se refusera à mentionner le moindre doute quant à l'existence de Winkelried, alors que Cuchet en 1894 indiquait déjà sous forme de note que les plus anciens documents ne mentionnent pas le nom du héros.

Rosier, en 1904, est plus disert, il déclare en note:

> «Les traditions relatives au héros de Sempach n'apparaissent qu'assez longtemps après l'événement. Mais rien n'autorise à nier l'acte sublime dont fait mention la tradition. Nous avons le droit [...] d'honorer en Winkelried l'un des modèles les plus accomplis de l'incontestable courage et de l'esprit de sacrifice qui animaient les anciens Suisses» (p. 59).

Notons l'habileté dialectique de Rosier qui réussit à laisser entendre que Winkelried n'a peut-être pas existé tout en engageant l'écolier à croire à l'authenticité de son acte de bravoure...

Je tiens encore à relever que Daguet insiste toujours, lorsqu'il en a la place, par exemple dans les livres d'histoire suisse qu'il rédige à l'intention des adultes, sur le fait que la tradition «exprime souvent avec plus de vérité le génie d'un temps ou d'un peuple que l'histoire savante, élaborée sur d'arides documents». Sa théorie est que la légende doit être acceptée comme vérité historique jusqu'à preuve du contraire; autrement dit, c'est aux détracteurs d'amener la preuve que la légende est coupable! Cette manière de considérer «la poésie populaire» comme l'expression de la vérité historique n'est évidemment pas très scientifique, mais elle rend Daguet extrêmement attachant à étudier aujourd'hui. Ses conceptions en font une charnière dans l'historiographie suisse, un pont jeté entre l'impétueux esprit poétique d'un Zschokke et la rigueur scientifique à laquelle prétend un Rosier dans la préface de son manuel paru au début du siècle.

3.3. L'image de la société dans laquelle vivent les écoliers

Tous les manuels de l'école primaire en usage entre 1868 et 1933 (date de l'abandon du manuel Rosier) brossent un tableau enthousiaste de la société contemporaine.

En 1868, Daguet écrit:

«Le 19e siècle est marqué par le progrès extraordinaire des arts utiles. De magnifiques routes franchissent le St-Gothard, le Simplon [...] Des bateaux à vapeur, au nombre de 60, des télégraphes, des chemins de fer, s'établissent sur tous les points de la Suisse. Le commerce extérieur s'étend jusqu'en Chine et au Japon. L'industrie marche de pair avec le commerce et occupe 150 000 ouvriers. L'horlogerie seule occupe 30 000 personnes des deux sexes. Les progrès en agriculture ne sont pas moins remarquables. Les sociétés et les expositions des produits agricoles se multiplient. On évalue à 4 750 000 le nombre des vaches qui paissent dans les pâturages de la Suisse et à 490 000 le nombre des quintaux de fromage» (p. 130).

Cuchet et Schütz présentent des tableaux de la même veine et Rosier, pour sa part, ne consacre pas moins de 17 pages grand format à ce qu'il appelle «La Suisse nouvelle». C'est en moyenne trois à quatre fois plus que pour les autres périodes. L'état de progrès et de prospérité dans lequel vivent les Suisses de cette époque est abondamment décrit et glorifié. Mais Rosier conclut son chapitre par ces lignes, qui laissent entendre que quelque chose a changé:

«[...] Sans doute, il se produira encore [entre les Suisses] des désaccords momentanés. Un peuple ne peut rester stationnaire; à chaque génération s'offrent de nouveaux problèmes. Il y aura donc encore des luttes, mais nous devons souhaiter qu'elles restent pacifiques. [...] Dans nos différends passagers, nous n'oublierons pas que la force naît de l'alliance et que nous sommes tous les enfants d'une même patrie.»[12]

Notons au passage que Rosier est le premier auteur de manuel scolaire qui consacre quelques mots aux ouvriers. En tout 27 mots pour indiquer aux enfants que

«des lois fédérales ont été faites en faveur des ouvriers pour protéger leur santé pendant qu'ils travaillent dans les fabriques et pour les indemniser en cas d'accident» (p. 187).

Après Alexandre Daguet qui semblait dire à l'écolier: «Voilà où nous en sommes, il y a de quoi être fier», Rosier semble placer le témoin dans la main de l'enfant en le rendant attentif à ses responsabilités et en lui indiquant clairement en quelles valeurs croire:

«C'est par la tolérance, le support mutuel, par nos vertus civiques, par le respect des lois, par notre empressement à appuyer les œuvres en faveur des faibles et des humbles, que nous pourrons réaliser ce vœu ardent de nos cœurs [l'union].»

A lire les manuels, le modèle de société instauré en 1848 semble donc remporter tous les suffrages et générer le consensus de toutes les couches sociales. L'écolier qui découvre la société dans laquelle il vit à travers la lecture des manuels ne peut nourrir aucun doute: la prospérité est générale. Seul Rosier, au tournant du siècle, évoque à mots plus ou moins couverts quelques zones d'ombre possibles.

4. Conclusion

La vision historique de Zschokke n'a plus convenu aux Républicains quand leur victoire fut acquise. Lorsque la lutte pour la conquête des libertés battait son plein, lorsque les révolutionnaires neuchâtelois rêvaient de chasser le pouvoir prussien et d'instaurer un nouveau régime, le récit de Zschokke faisait merveille en enflammant le sentiment patriotique pour la liberté.

Mais la construction pacifique du nouvel Etat réclame une autre présentation du passé commun. Pour les Républicains des années soixante, le passé est clos; l'histoire a livré sa leçon: la meilleure société possible s'est imposée, après la dernière lutte fratricide que fut le Sonderbund. La liberté est acquise, reste à développer les vertus civiques. L'amour de la Patrie apparaît alors comme le plus sûr moyen de les susciter toutes. Pour s'en convaincre, il n'est que d'écouter le discours d'un instituteur à l'une des conférences annuelles du corps enseignant:

«[Le patriotisme est] l'épanouissement de cette réalité vivante, de cette union des cœurs, de ce dévouement qui élève et ennoblit l'homme et lui fait oublier rang, fortune, position, pour ne songer qu'à cette individualité collective dont toutes les parties sont solidaires et qui n'est pas une insaisissable abstraction qu'il appelle la Patrie.»[13]

Cependant, les historiens qui se mettent au service de la République se heurtent à un dilemme. Ils sont partagés entre les nouvelles exigences de l'histoire méthodique, qui tente le pari de l'objectivité et de la neutralité et les risques que représente une critique trop consciencieuse pour cette foi patriotique dont la République encore jeune a besoin.

Un autre instituteur, en 1890, résume bien le danger:

«Evitons surtout le scepticisme de plusieurs de nos historiens [...]. Si le maître vient ajouter [après un chaleureux exposé patriotique] que c'est la chronique qui raconte de tels faits, qu'il y a deux traditions opposées, etc., le doute entrera dans l'esprit de l'enfant.»[14]

Comme on l'a vu, l'adoption d'un moyen terme permet de tourner la difficulté. Les rédacteurs font état des doutes qui pèsent sur tel ou tel épisode de notre histoire, mais ils incitent malgré tout l'enfant à croire si ce n'est au héros lui-même, du moins à l'idéal qu'il est censé incarner.

Daguet, Cuchet et Schütz proposent une vision relativement statique aux écoliers. En effet, ceux-ci ne sont pas explicitement invités à reprendre le flambeau et à continuer le combat. La République radicale apparaît ainsi comme le terme d'une «longue marche» vers le Progrès. La terre promise a été atteinte.

Par contre, le manuel de Rosier, au début du XX^{e} siècle, attire l'attention de l'enfant sur le fait que rien n'est jamais acquis et incite les écoliers à s'engager et à œuvrer pour que la prospérité continue. Le message implicite est: «Tu as une dette envers ceux qui se sont sacrifiés pour édifier le monde dans lequel tu vis.» Ainsi apparaît le thème de la transmission d'un

héritage qui fera une belle carrière durant au moins toute la première moitié du XX[e] siècle.

La lecture de Rosier permet donc de percevoir que des modifications importantes ont lieu au tournant du siècle; en effet, les socialistes donnent de la voix et critiquent la société radicale: le progrès et l'industrialisation ont créé une nouvelle classe d'exclus, de défavorisés. Le rêve des Pères fondateurs de 1848 s'est dissipé.

Dans ces conditions, le manuel de Rosier, bien plus que tous ceux qui le précèdent, insiste sur le fait que l'histoire de la Suisse n'a pas été exempte de problèmes, mais que la volonté de les surmonter tous ensemble l'a toujours emporté.

Une vision renouvelée du passé commun est ainsi proposée aux écoliers, vision selon laquelle la Suisse s'est faite par le triomphe de la volonté collective sur les aspirations particulières. L'histoire du pays est une longue série de luttes, non pas contre nous-mêmes, mais **sur** nous-mêmes. Le désir de vivre ensemble doit l'emporter sur les divisions qui naissent toujours de rancœurs personnelles, c'est-à-dire de l'égoïsme.

La vision globale qui prévaudra dès lors sera celle du consensus[15].

Pierre-Yves CHÂTELAIN

NOTES

[1] En Allemagne, Léopold von Ranke (1795-1886) est l'instigateur de ce bouleversement. En 1824 déjà, il déclarait que l'historiographie doit dire ce qui s'est réellement passé, le rôle de l'historien n'étant «ni de juger le passé ni d'en tirer des enseignements au profit du monde futur» (*Encyclopédie Universelle,* article «Histoire»).

En France, l'école méthodique, dès 1876, se fixe comme idéal la recherche désintéressée et scientifique et déclare rejeter une histoire qui défendrait des idées politiques et religieuses (Gabriel MONOD, *Manifeste* de *La Revue historique,* 1876, p. 322).

[2] Cité par Alexandre DAGUET, dans *L'Educateur,* 1[er] juillet 1872

[3] Archives de l'Etat de Neuchâtel (AEN), *Conférences générales des instituteurs neuchâtelois.*

[4] Par exemple, des manuels d'histoire suisse ou générale d'inspiration religieuse, tels ceux de Samuel Descombaz ou Lamé-Fleury.

[5] Cette remarque ne concerne pas, bien sûr, les manuels d'inspiration religieuse, qui ne sont pas examinés par l'autorité et qui disparaissent de l'école publique dans les années septante.

[6] L'édition qui sert de référence à ce travail est celle de 1844, parue à Berne chez Rothen, libraire, trad. de Charles Monnard, 470 p.

Né à Magdebourg, Henri Zschokke (1771-1848) arrive en Suisse à l'âge de 24 ans; son œuvre a d'abord paru sous forme d'articles rédigés pour le *Schweizerbote.* Son *Histoire de la Nation suisse* s'arrête en 1833, mais inspire de nombreux continuateurs, notamment deux Neuchâtelois, Gonzalve Petitpierre (qui prolonge le texte jusqu'en 1842) et Louis Favrat (jusqu'en 1860).

[7] *Abrégé de l'histoire de la Confédération suisse à l'usage des écoles primaires,* 1868, 1re éd., Neuchâtel, Samuel Delachaux éditeur, imprimerie de H. Wolfrath et Metzner, 132 p.

Né à Fribourg, Alexandre Daguet (1816-1894) représente une figure majeure de l'historiographie suisse. Le succès de ses livres d'histoire destinés aux écoles et aux familles, l'activité débordante qu'il manifeste dans les domaines de la pédagogie, de la vie associative et politique font de lui une personnalité républicaine «incontournable» du XIXe siècle helvétique. Bornons-nous à relever qu'il a enseigné à Neuchâtel, dans la seconde Académie, depuis 1866 jusqu'à sa mort; il fut membre fondateur de la Société d'histoire de la Suisse romande et de la Société jurassienne d'Emulation, ainsi qu'un président très actif de la Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel.

[8] 3e édition, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 145 p.

[9] Lausanne, Payot, 305 p.

[10] Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 210 p.

Professeur de géographie à l'Université de Genève, William Rosier (1856-1924) devient conseiller d'Etat en 1902. Chef du Département de l'Instruction publique (DIP) genevois de 1906 à 1918, il est l'auteur de nombreux manuels d'histoire et de géographie à l'usage des écoles primaires et secondaires.

[11] AEN, DIP, 85.

[12] A Genève, une alliance regroupant les principales forces politiques est au pouvoir. Nul doute que Rosier estime l'exemple digne d'être suivi.

[13] AEN, *Conférences générales des instituteurs neuchâtelois.*

[14] AEN, *Conférences générales des instituteurs neuchâtelois.*

[15] Ce travail a tenté de dégager des **intentions**; son prolongement naturel, sa seconde partie, s'intéresse à l'**application** de celles-ci: quel poids les autorités octroient-elles à l'histoire comme branche scolaire (dotation horaire, programmes, formation des instituteurs, examens, déclarations officielles, etc.)? A ce propos, il convient de souligner encore que l'évolution des manuels qui vient d'être évoquée ne résulte en aucun cas d'une volonté exprimée par les autorités. Au contraire, celles-ci ne semblent pas se soucier de conférer à l'histoire un statut particulier. Plusieurs raisons permettent d'éclairer cet apparent désintérêt, mais il n'est évidemment pas possible de les exposer dans le cadre restreint de cette étude. Le lecteur curieux pourra se reporter aux Actes du Colloque 1994 du Cercle d'études historiques de la Société jurassienne d'Emulation *(Enseignement de l'histoire: quels enjeux?).*

L'ÉCOLE PRIMAIRE RÉPUBLICAINE FACE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE: UNE SINGULIÈRE DÉSAFFECTION

Pour être un homme, il faut savoir écrire
Et tout petit, apprendre à travailler.
Pour la Patrie, un enfant doit s'instruire
Et dans l'école apprendre à travailler.
L'heure a sonné, marchons au pas.
Jeunes enfants, soyons soldats (bis).
(*L'écolier-soldat* [1882],
in G. Bourdé et M. Hervé, 1983, p. 203.)

L'idée selon laquelle l'enseignement de l'histoire constitue un instrument important pour façonner les esprits des écoliers a beau apparaître sous la plume des historiens, peu nombreux, qui se préoccupent d'éducation et des pédagogues qui souhaitent développer l'enseignement de l'histoire, elle imprègne nettement plus la fin du XIX^e^ siècle que sa première moitié, surtout en France. En matière d'enseignement de l'histoire, le prosélytisme patriote-nationaliste qui caractérise l'ensemble du passé éducatif de nos sociétés a beau exister au début du XIX^e^, il se développe massivement au fil du XIX^e^ siècle sous l'influence de plusieurs générations d'historiens, et surtout sous l'influence du courant *méthodiste.*

Cette constatation est singulière si l'on songe que les révolutionnaires français, qui appellent de leurs vœux une nouvelle ère pour l'humanité, et qui le clament dans toute l'Europe, n'ont pas – ou bien peu – pensé à modeler une pédagogie de l'histoire susceptible de former cet homme nouveau. Ainsi, qu'elles soient démocratiques ou autoritaristes, les nations ont toujours au XX^e^ siècle usé de cet instrument – dont tout laisse penser qu'il fut autant efficace pour que l'*Hitlerjugend* devienne nazie, les *komsomols* communistes ou les *boy-scouts,* entre autres caractéristiques, militaristes... Or, au XIX^e^ comme au XX^e^ siècle, les politiques n'éprouvent aucun état d'âme lorsqu'il s'agit de façonner l'élève, et par là l'adulte qu'il deviendra.

Pourquoi dès lors l'histoire reste-t-elle longtemps à la traîne? Pourquoi l'idée qu'on peut étudier l'histoire dès l'école primaire apparaît-elle tardivement? Lorsque G. Panchaud estime

[qu']«il faudra la Révolution pour que l'histoire nationale passe au premier plan et soit considérée comme indispensable à la formation de tous les futurs citoyens. L'histoire suisse entrera alors dans les écoles primaires» (1952, p. 217),

F. neuch.]

d'une part sa description est contredite par l'«oubli» des révolutionnaires français, qu'on décrira d'abord brièvement, de l'autre on constate qu'en Suisse ce développement de l'enseignement de l'histoire exige des décennies...

I. L'apparent désintérêt des révolutionnaires pour l'enseignement de l'histoire

Si féconde soit-elle en projets éducatifs, la Révolution française n'accouche pas d'un «apprentissage renouvelé de l'histoire». Elle n'imagine pas vraiment d'utiliser celle-ci en vue de façonner le sentiment patriotique des écoliers, par ailleurs fortifié grâce à diverses activités. La loi Lakanal (17 novembre 1794-29 brumaire an III) passe sous silence tout enseignement de l'histoire. L'instituteur doit enseigner:

«1° A lire et à écrire; 2° la déclaration des droits de l'homme et la constitution; 3° des instructions élémentaires sur la morale républicaine; 4° les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite; 5° les règles du calcul simple et de l'arpentage; 6° des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature; on fera apprendre le recueil des actions héroïques et les chants de triomphe» (cité par Compayré, 1885, p. 338).

Aucun des projets ébauchés alors ne va plus loin, historiquement parlant, que ce «recueil des actions héroïques». Condorcet, que d'aucuns trouvent rétrospectivement si audacieux qu'on a réanalysé ses vues à l'occasion du bicentenaire de la Révolution[1], ne s'étend pas sur l'enseignement de l'histoire, pas plus d'ailleurs pour les enfants que pour les adultes (voir son *Cours d'adultes* ou son *Education des femmes*).

Bref, les textes officiels français relatifs à l'enseignement primaire n'évoquent pas l'enseignement de l'histoire au début du XIX[e] siècle. Pour les élèves plus âgés, il faut attendre la loi de 1833 qui, instaurant en France une instruction primaire supérieure, l'aborde timidement:

«L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, outre toutes les matières de l'enseignement primaire élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout de l'histoire et de la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.»

Encore la loi Guizot ne semble-t-elle que peu suivie d'effet et l'histoire, dont l'enseignement est grosso modo laissé aux appréciations locales, paraît-elle le plus souvent rester branche facultative. Soulignons en outre que la loi n'introduit aucun enseignement de l'histoire à l'école primaire:

«L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures» (cité par Compayré, pp. 440 et 443).

La République remplaçant une nouvelle fois la Royauté, s'attendrait-on à ce que les projets et tentatives qui voient le jour en 1848 soient plus ambitieux? Certes on pense d'abord à la lecture du projet présenté le 30 juin 1848 par Carnot, ministre de l'Instruction publique:

«L'enseignement primaire comprend: 1° la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système métrique, la mesure des grandeurs, des notions élémentaires sur les phénomènes de la nature et les faits principaux de l'agriculture et de l'industrie; le dessin linéaire, le chant; des notions élémentaires sur l'histoire et la géographie de la France; 2° la connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen, le développement des sentiments de liberté, d'égalité et de fraternité; 3° les préceptes élémentaires de l'hygiène et des exercices utiles au développement physique. (...) L'enseignement religieux est donné par les ministres des différents cultes.»

Mais le projet de Barthélémy Saint-Hilaire du 10 avril 1849 confère à nouveau à l'histoire un rang de branche facultative. L'instruction élémentaire (réservée aux garçons) devait comprendre:

«L'instruction morale, religieuse et civique, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française; les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire, des notions élémentaires d'agriculture, d'hygiène, le chant et les exercices gymnastiques. (...) Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire élémentaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables et comprendre notamment des notions sur l'histoire et la géographie de la France.»

Et c'est cette position qui l'emporte finalement dans la loi du 15 mars 1850 qui stipule, dans son article 23, que:

«L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, le calcul et le système légal des poids et mesures. Il *peut* comprendre en outre l'arithmétique appliquée aux

opérations pratiques, les éléments de l'histoire et de la géographie, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène, l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire, le chant et la gymnastique» (cité par Compayré, p. 444).

Bref, l'histoire ne devient vraiment discipline d'enseignement en France qu'en 1867.

Au début du XIX[e], la situation côté Suisse, malgré les variations cantonales d'usage, est comparable à celle de la France. François Guex, dans sa célèbre *Histoire de l'instruction et de l'éducation,* synthétise brièvement le XIX[e] siècle:

«Son programme traditionnel [du XIX[e] siècle] que résument ces trois mots: lire, écrire, calculer, s'augmente de l'histoire, de la géographie renouvelée, des éléments des sciences naturelles, de la gymnastique et des travaux manuels» (Guex, 1913, p. 285).

Mais, pour en rester au début du siècle, l'enseignement de l'histoire est très peu développé. Peut-être est-ce en étudiant les recommandations pédagogiques d'un Pestalozzi qu'on en prend définitivement conscience; pourtant, qui plus que lui pouvait promouvoir un tel essor de l'histoire à l'école primaire? Comment se fait-il que son opiniâtreté à mettre l'accent sur l'activité de l'enfant, à s'adresser, comme il le rappelait constamment à ses collaborateurs, à son «intelligence» plus qu'à sa mémoire, que son désir de développer l'écolier plutôt que de le dresser, etc., et, surtout, comment se fait-il que son engagement, au début au moins, auprès de la Révolution française, qui le nomme on se souvient citoyen français, ne l'aient pas incité à s'engager dans une telle réflexion?

En tout cas on cherche en vain, dans les écrits de Pestalozzi (notamment dans son *Comment Gertrude instruit ses enfants?* qui, écrit en 1801, constitue une mine pédagogique essentielle pour s'informer sur sa pensée) et dans la plupart de ceux qu'il a suscités – pourtant nombreux –, la trace d'une rénovation de l'enseignement de l'histoire, ou seulement du projet de le rénover. Même chez Roger de Guimps (1874), James Guillaume (1890) ou Michel Soëtard (1987), les auteurs les mieux informés et les plus prolixes sur Pestalozzi, une telle trace est inexistante. Pourtant, et il le dit dans son *Chant du cygne,* Pestalozzi a toute sa vie essayé

«d'organiser, pour chaque branche de savoir ou de talent populaire, des séries d'exercices, dont le point de départ était à la portée de tous, dont l'enchaînement

sans saut ni lacune, mettant toujours en œuvre les forces de l'enfant sans les épuiser, constituait un progrès continu, facile et attrayant, et où le savoir et son application restaient toujours intimement liés» (cité par R. de Guimps, 1874, p. 163).

II. Quelques explications quant à ce désintérêt[2]

1. Pestalozzi ne découvre pas le B.A.-BA de l'enseignement de l'histoire...

Cette citation apporte une première explication à la désaffection de Pestalozzi pour l'histoire, explication qui vaudra pour ses successeurs. Il est facile, pour la lecture, l'écriture, le dessin, la mathématique, de lier systématiquement «le savoir et son application». L'*Anschauung* de Pestalozzi, la nécessité pour lui de partir des «perceptions claires» pour aller vers une conceptualisation, voilà une option qui ne se manie pas facilement en histoire. Une fois n'est pas coutume, Pestalozzi se trouve bloqué dans sa systématisation méthodique... Et le XIX[e] siècle, pédagogiquement héritier en Suisse de Pestalozzi, le XIX[e] siècle emboîte le pas. La méthode intuitive attribuée à Pestalozzi par les maîtres primaires et secondaires les stimule jusqu'au début du XX[e] (notamment dans l'exigence de créer des stimulations visuelles susceptibles d'éveiller la curiosité des élèves: tableaux et dessins divers, cartes murales, etc.), mais en tirer directement des indications pour systématiser l'enseignement de l'histoire est impraticable.

Peut-être d'ailleurs l'absence d'un projet pédagogique relatif à l'enseignement de l'histoire pèse-t-il lourd au niveau des intentions de démocratisation qui animent Pestalozzi. Car interroger l'histoire, repérer ses cadres politiques et mettre en évidence ses répétitions, saisir ce que ses évolutions ont d'irrémédiable, soupeser le fonctionnement des «despotes» (fussent-ils «éclairés») et des «tyrans» (c'est à l'époque napoléonienne que Pestalozzi approfondit sa méthode pour toutes les branches scolaires), voilà bien qui répandrait au sein des classes défavorisées cette culture salvatrice sur laquelle Pestalozzi mise sa vie durant. Décidément, ne pas songer à systématiser l'étude de l'histoire à l'école primaire (quitte à en revoir la méthodologie – ce qui est la moindre des choses pour un Pestalozzi...), voilà qui reste étrange, même sachant que le lien perception-savoir est pour elle épineux.

Cet aspect de branche «secondaire» est attesté par Abel Mérian, Grégoire Girard et Frédéric Trechsel, dans leur célèbre *Rapport sur l'Institut de M[r] Pestalozzi à Yverdon,* paru en 1810. Ce rapport regrette sans ambages que l'enseignement de l'histoire soit peu central, peu réfléchi et

abandonné aux maîtres les plus obscurs. Le Père Girard, après avoir expliqué à quoi sert cette discipline et comment elle est pratiquée à Yverdon («L'enseignement de l'histoire a deux cours, et le premier, occupé de notions préliminaires, sert d'introduction au suivant») conclut:

«On nous a prévenu que cette partie encore avait été abandonnée jusqu'ici aux deux instituteurs qui l'enseignent. La Direction, nous a-t-on dit, occupée de choses plus pressantes, n'a pu ni la revoir, ni lui imprimer le sceau de sa méthode» (1810, pp. 30-31).

2. L'ignorance et le dénuement du corps enseignant

Cela dit, tous les enseignants ne sont pas Pestalozzi et expliquer la désaffection pour l'histoire par impossibilité de lui découvrir un B.A.-BA permettant à l'élève d'aller du simple au complexe fait bon marché de raisons matérielles qui pèsent lourd dans la balance. L'ignorance et le dénuement des maîtres au XIX[e] siècle sont connus. Compayré pour la France et Guex pour la Suisse donnent en quelques lignes une information décisive:

«Sous ce titre, *Tableau de l'instruction primaire en France,* un universitaire, P. Lorain, publia en 1837 le résumé de l'enquête qui sur les ordres de Guizot avait été faite en 1833 dans toute l'étendue de la France, par les soins de plus de quatre cents inspecteurs. «Voici quelques-unes des tristes constatations de cette enquête: les instituteurs ne savaient pas tous écrire; un grand nombre "pratiquait le mécanisme des trois premières règles, sans pouvoir donner aucune raison théorique de ces opérations". L'ignorance était générale.

»Comme sous l'ancien régime, l'instituteur faisait tous les métiers: il était laboureur, sabotier, cabaretier.

»Il se faisait remplacer par sa femme, pendant qu'il allait chasser dans la plaine.

»Les fonctions d'instituteur mal appointées, au hasard d'une rétribution scolaire des plus minimes, ne jouissaient d'aucune considération.

»L'instituteur était souvent regardé dans la commune sur le même pied qu'un mendiant, et entre le pâtre et lui la préférence était pour le pâtre.

»Par suite la situation du maître d'école n'était recherchée le plus souvent que par des hommes infirmes, estropiés, incapables de tout autre travail.

»Depuis l'instituteur sans bras jusqu'à l'épileptique, combien d'infirmités à parcourir!» (Compayré, 1885, p. 439).

«En Suisse», nous apprend Guex de son côté, «les progrès furent encore plus lents à cette époque. Vers la fin du XVIII[e] siècle, le traitement des maîtres était si misérable que, dans la règle, on ne trouvait guère que des tailleurs, des charpentiers, des cordonniers ou des mercenaires revenus de Hollande, de France ou

d'Autriche, pour remplir les fonctions d'instituteurs dans les écoles de la campagne. La plupart de ces maîtres improvisés n'avaient point de logement à eux. Ils servaient en qualité de domestiques chez les habitants aisés du village et en recevaient en retour la nourriture et le logement. Les enfants du peuple, au reste, ne pouvaient suivre aucune école supérieure. Ils devaient se contenter de l'école primaire, dont le rôle se bornait à faire ânonner le catéchisme et à enseigner les rudiments de la lecture et de l'écriture» (Guex, 1913, p. 281).

Dans ces conditions, prêter une quelconque inquiétude au corps enseignant quant à l'instauration d'une pédagogie de l'histoire relève d'un luxe d'intellectuel du XX^{e}... Voyons encore Guex:

«En 1799, Ph.-Albert Stapfer, le noble et clairvoyant ministre de Arts et des Sciences sous le Directoire, convaincu que pour avoir de bonnes écoles il fallait tout d'abord avoir de bons maîtres, adressa un questionnaire à tous les maîtres d'école suisses. Le ministre désirait être renseigné sur seize points portant sur les rapports locaux, l'instruction, c'est-à-dire le programme, les relations personnelles. Ce questionnaire était précédé des Instructions pour les Conseils d'éducation nouvellement institués. Bon nombre d'écoles ne répondirent pas «parce que le maître ne savait pas écrire». Le volumineux rapport sur la question n'en constitue pas moins un document très précieux. Nous apprenons, entre autres, que la fréquentation était très irrégulière, que l'enseignement se bornait à l'épellation, à la lecture mécanique et à la mémorisation du catéchisme. C'est à peine si par-ci par-là on enseignait les premiers rudiments du calcul et de la langue maternelle, et encore ces leçons étaient-elles réservées à quelques élèves plus âgés, fils de familles riches. On est effrayé de voir à quels hommes ignorants, souvent dépravés, on confiait le soin d'élever la jeunesse. Tout en «tenant l'école», les maîtres exerçaient un métier, car le traitement qui leur était servi était dérisoire. Ceux qui recevaient un salaire de soixante-dix à cent francs par an pouvaient se considérer comme privilégiés!» (*ibid.*, p. 669).

3. L'effectif des classes

Autre sorte de dénuement qu'on ne saurait passer sous silence, et qui est à relier au précédent en ce sens que tous deux se cumulent pour rendre la situation du régent intenable, les effectifs des classes au XIX^{e} siècle, en France comme en Suisse, sont souvent considérables. S'il arrive qu'on anime avec plaisir une «leçon» devant une vingtaine d'élèves de 8 ou 10 ans, devant une quarantaine cela devient épineux et épuisant, et sans doute cela relève-t-il de la quadrature du cercle avec 50 ou 60 enfants ou plus (d'où le climat de terreur qui règne alors dans tant de classes). Or qu'en est-il avec des classes de 70, 80, voire 100 élèves?

Lorsque Pestalozzi est nommé à Berthoud, fin 1799, il vient y épauler un maître en poste depuis déjà longtemps, et ceci nous est l'occasion de comprendre de l'intérieur le fonctionnement habituel d'une classe de 70 élèves.

«Le poste est occupé depuis seize ans par le savetier Samuel Dysli qui, en sus de son travail d'artisan, s'efforce d'inculquer à plus de soixante-dix enfants les premiers rudiments de la lecture, un peu de calcul et d'écriture. Sa méthode est courante à l'époque: sur les bancs de devant sont rangés des enfants qui ont en mains l'abécédaire; dès qu'ils savent épeler les mots, on les envoie s'asseoir par derrière, où ils apprennent par cœur les *Débuts de la doctrine chrétienne* de Siegfried, plus tard le *Catéchisme* de Heidelberg, le *Livre des Psaumes* et les *Cantiques chrétiens* de Gellert; dès qu'ils en savent un passage, ils viennent le réciter, puis retournent à leur place pour apprendre la suite» (Soëtard, 1987, p. 71).

Quand on sait que, dans la situation infiniment plus favorable que nous connaissons de nos jours, la crainte dominante de bien des néophytes est de ne pas «se laisser déborder», on conçoit combien le découpage didactique que préconisait tel spécialiste pouvait laisser indifférent le régent surmené et, plus encore, l'idée d'inventer un tel découpage.

4. Lyrisme et moralisation autour d'un patriotisme très nationaliste sont-ils les meilleurs moteurs d'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire?

Les livres scolaires d'histoire du XIX^e^ et d'une bonne partie du XX^e^ siècle abondent en récits de belles actions, en insistances sur de belles figures du passé et mettent en exergue un patriotisme-nationalisme d'une lourdeur souvent indécente pour l'exclusion qu'elle implique vis-à-vis de nos voisins. En souriant de la moralisation outrancière tirée de ces situations édifiantes, on ne manque d'ailleurs pas de se demander lesquelles de nos lignes déclencheront de tels rires dans un siècle.:. Aucun manuel scolaire passé n'échappant ou presque à ce souci démonstratif, pédagogues et historiens ont souligné à l'envi cette insistance et en ont fourni une débauche d'exemples. On se limitera donc à une ou deux illustrations, choisies pour leur représentativité plus que pour leur excès.

Les écoliers du début du XIX^e^ siècle apprennent à lire dans les ABC. Ainsi en est-il de cet ABC paru en 1801 (cf. bibliographie) qui, comme les autres, aligne ses pages de graphies simples, élémentaires et répétitives, des listes de mots de une, puis deux, trois et quatre syllabes, etc. Il est illustré de textes exclusivement tournés vers l'apprentissage d'une morale chrétienne et nationaliste. En lisant ces textes, on prend conscience qu'une

transformation de l'histoire, même très limitée, en discipline politique d'opposition ou révolutionnaire est rigoureusement impossible. Même sans que l'on soit «bourgeois», même en étant citoyen d'honneur de la Révolution française. L'époque ne se prête pas à la satyre ou à la critique, et peu à la réflexion.

Aucun manuel d'histoire n'échappe à ces valeurs, pas plus celui de Descombaz (1857) qu'aucun autre:

«Exciter chez vos concitoyens l'amour d'une patrie qui nous est chère à tous, par la connaissance de son histoire, tel est un des buts de votre société [Société d'histoire de la Suisse romande]. Faire naître cet amour chez la jeunesse, en plaçant sur des bases solides cette connaissance encore si peu répandue, tel est aussi le mien» (p. VI).

Suit une préface intitulée *A mes jeunes lecteurs:*

«(...) c'est la main de Dieu, Créateur, Conservateur, Sauveur, qui a fait de notre pays l'un des plus beaux de la terre, qui a veillé sur nous comme nation, dissipé bien des ténèbres, déraciné bien des abus et planté au milieu de nous l'étendard de l'Evangile, autour duquel il nous invite tous» (p. XII).

Même lyrisme chez Daguet:

«(...) au fur et à mesure que la démocratie pénètre dans nos mœurs, on sent la nécessité de donner au jeune citoyen une plus forte éducation nationale, et quel enseignement plus propre à faire cette éducation que celui de l'histoire suisse, cette école par excellence du patriotisme et des vertus civiques!» (1863, p. III).

Dans son *Abrégé*, vendu à des centaines de milliers d'exemplaires, c'est ainsi que le même auteur s'adresse aux élèves:

«Chers enfants des écoles,

»Voici un petit livre que vous allez lire, et j'espère aussi étudier, car il vous parlera de Dieu, de la patrie, de la liberté, du progrès, des mémorables actions de vos ancêtres et des grandes choses accomplies par les contemporains. La Suisse est petite par son territoire; mais elle est grande par le patriotisme, le dévouement et le génie de ses enfants. Si vous étudiez bien ce petit livre, vous saurez tout ce qu'il y a de plus essentiel à savoir dans l'histoire de notre patrie» (14e éd., 1893).

De telles prises de position, encore une fois choisies parmi les plus répandues, et non parmi les plus lyriques ou emphatiques, imposent peu à peu au lecteur un autre regard explicatif sur la désaffection des

«révolutionnaires» pour l'enseignement de l'histoire. Dans un contexte imbibé de ce lyrisme religieux-patriotique-nationaliste, comment instaurer un traitement pédagogique progressiste de l'histoire? Comment opposer celui-ci aux automatismes bourgeois et répétitifs du moment, comment le faire surgir de la visée socialiste ou révolutionnaire? Il apparaît en tout cas que toute proposition visant à mettre l'individu en avant par rapport à l'ensemble social est incongrue, sauf s'il s'agit par là d'illustrer, encore et encore, la position centrale de la Nation. Placer celle-ci en pénombre, en arrière par rapport à la personne, se heurte aux démonstrations des centaines de manuels scolaires du XIX[e] siècle. Si la Nation passe avant l'individu de manière systématique, alors la préoccupation d'un bien-être matériel et culturel de l'être humain passe au second plan; le mouvement ne peut s'inverser (comme dans l'*Emile*) qu'à partir du moment où les nationalismes s'estompent derrière un nouvel individualisme. Tant que celui-ci n'est pas nettement saisissable en vue d'une argumentation, le réformateur n'innove pas. Sans doute même n'imagine-t-il pas qu'il pourrait innover...

Le problème est d'envergure, et il faut souhaiter qu'il mobilise l'énergie du chercheur. D'autant que, côté suisse, cette attitude patriotique se juxtapose aux particularismes cantonaux et religieux: plus encore qu'ailleurs elle se doit en somme d'assurer son rôle de ciment national, ce qui fait que le ton, parfois, devient très insistant[3].

5. *Un enseignement renouvelé de l'histoire implique que l'enseignant accepte d'abandonner de temps à autre sa position référentielle systématique*

L'ensemble de la situation scolaire concourt pendant des siècles à définir la position du maître en tant que référence incontestable et rend impossible tout enseignement qui risquerait de la faire trembler, ne serait-ce que de manière minime. De ce point de vue, pas plus l'histoire qu'aucune autre discipline ne saurait rencontrer d'évolution didactique décisive vers une «pédagogie active» tant que l'emporte cette centration normative et référentielle.

Du côté de l'histoire comme ailleurs, plusieurs indices permettent d'insister sur l'existence de ce référentiel intransgressable. L'absence de manuels d'histoire, environ jusqu'au milieu du XIX[e] siècle, en est un; car cette lacune implique que tout apprentissage de l'histoire (quand il en existe) passe nécessairement par le maître. Soulignons aussi l'exigence des apprentissages par cœur, qui touchent toutes les branches, et qui confère au maître la position centrale. Les résumés que celui-ci dicte à ses élèves (parfois longuement) lui donnent un poids démesuré dans la

relation. Et caetera. Face à cela, les auteurs de manuels, sans toujours parvenir à échapper eux-mêmes à ces travers qu'ils contestent chez les enseignants, préconisent un renouvellement et suggèrent une pédagogie qui ne s'imposera que très lentement. On constate que cette nouvelle perspective pédagogique, évidemment d'autant plus longuement exposée dans les préfaces qu'elle reste lettre morte, consiste à conférer un plus grand poids à l'écolier.

Descombaz, après avoir regretté que l'enseignement primaire soit «dépourvu de manuels faits pour les enfants», émet ces critiques dans une préface dédiée *A MM. les instituteurs:*

> «Pour l'enseignement de l'histoire de la Suisse, plusieurs régents ont pris le parti de dicter un cours à leurs élèves; d'autres se bornent à faire lire un abrégé historique. (...) mais, outre que les maîtres n'ont pas le loisir ou le discernement nécessaire pour faire un bon résumé, tous les élèves, assez développés pour recevoir cet enseignement, ne sont pas à même d'écrire une dictée un peu étendue. (...) Lire une histoire de la Suisse et s'en remettre, pour en recueillir les fruits, à l'attention fugitive et à la mémoire des élèves, c'est se faire une étrange illusion. Tel est cependant le mode adopté dans plus d'une école» (1850, pp. V-VI).

Si bien que l'auteur préconise une nouvelle méthode: a) lire ou, mieux, raconter (bien que cela, par manque de connaissances précises, expose à l'inexactitude) un fait historique; b) s'assurer de la compréhension des élèves, notamment en répondant à leurs questions, que le maître «provoquera de leur part»; c) questionner les élèves, d) revenir plusieurs fois sur chaque fait; e) y passer deux ans («En commençant cette étude à douze ans, les élèves, sortant à seize, pourront ainsi faire deux fois le cours entier», *ibid.,* p. VIII).

Exemple des plus intéressants, la lutte contre le par-cœur (alors d'usage général) montre la persistance d'ambiguïtés certaines; en outre cet exemple permettra de voir le déroulement de la leçon suggéré par les auteurs de manuels.

Dans son célèbre *Abrégé,* Alexandre Daguet, sans doute l'auteur le plus connu des pédagogues romands du fait de son engagement dans *L'Educateur,* explique dans sa préface à la 14e édition (1893) qu'il y a ajouté des

> «traits anecdotiques, plus goûtés des écoliers que les généralités abstraites»; il se sent obligé de préciser aussitôt que «Ces traits ne doivent pas être appris par cœur; le maître les fait d'abord lire en les accompagnant des éclaircissements et

des questions nécessaires. Puis, il raconte lui-même en mettant le récit plus à la portée des élèves, en le variant et en le simplifiant, selon le degré d'intelligence des enfants. Mais l'art de conter ou de narrer n'est pas aussi commun que se l'imaginent ceux qui croient le posséder. Voilà pourquoi je ne crois pas qu'on doive condamner la méthode des maîtres qui font lire un alinéa ou un chapitre et l'expliquent ensuite à leurs élèves. Si on veut ensuite que l'histoire soit une école d'humanité, de vérité, de civisme, les questions d'appréciation doivent absolument suivre la lecture ou le récit.»

Autre critique du par-cœur, chez Henri Elzingre cette fois (1885), qui donne ses recommandations pédagogiques:

«Le meilleur livre de l'enfant est la parole du maître.» – «Ce dernier doit communiquer la vie à ce qu'il enseigne; il y a dans cette communication d'esprit à esprit, de cœur à cœur, une force d'enseignement puissante et féconde. (...) l'instituteur se contente trop souvent de dire aux élèves: Vous apprendrez pour votre leçon telles pages, et toute l'heure consacrée à l'histoire se passe en récitations. Le rôle du maître est ainsi à l'arrière-plan. Ce procédé, le plus sûr pour rendre insipide l'étude de l'histoire, justifie le reproche que nous avons entendu quelquefois adresser à l'école. Pourquoi les instituteurs en restent-ils donc toujours aux vieux errements? Pourquoi ont-ils tant de peine à adopter la méthode expositive?» (1885, p. IV).

Après quelques recommandations pédagogiques, Elzingre développe un exemple et demande au maître de vérifier à l'aide de questions s'il est compris:

«Comment vivaient les Helvètes?
– Les élèves de répondre: heureux et indépendants.
– Eh bien, écrivons: – heureux et indépendants.
– Pourquoi ne restèrent-ils pas dans leur patrie?
– Parce qu'ils étaient ambitieux.
»Et ainsi de suite.

»La leçon se trouve condensée en quelques mots formant comme un canevas sur lequel se groupent toutes les idées. L'instituteur a écrit le tableau suivant:

»Diviko	Heureux et indépendants. Ambition. L'an 60. Projet. Gaule. Emigration. Préparatifs 3 ans.
»Emigration	Chef Diviko. 400 localités brûlées. Genève. Jules César. Détour. Poursuite. Entrevue.
»60 ans av. J.-C.	Bataille de Bibracte. Soumission.

»Voilà la leçon en quelques mots. L'instituteur fait alors répéter, et habitue l'enfant à raconter lui-même. Il cherche à provoquer en outre certaines appréciations. Chaque élève peut à son tour expliquer un mot. (...)

» Il est bien certain que, si l'instituteur a donné plusieurs autres détails destinés à intéresser les élèves, il doit les faire rentrer par un mot dans le court résumé écrit au tableau noir. »

Mais on ne nous dit pas s'il reste à l'élève autre chose à faire qu'apprendre par cœur ce résumé...[4]

Ainsi la critique générale du par-cœur par les auteurs de manuels nous renseigne-t-elle sur le fait que le par-cœur est partout appliqué (sans doute réside d'ailleurs dans ce psittacisme le trait le plus marquant de l'enseignement tout au long du XIX[e] siècle, et donc de celui de l'histoire) mais, aussi, que ces spécialistes eux-mêmes ne songent pas à l'abandonner totalement. Au début du XX[e] siècle encore, les critiques du par-cœur s'appliquent à quelques apprentissages mais non à tous. Après avoir expliqué le plan de son manuel, Rosier (1904) croit devoir insister :

« Le présent manuel comprend un texte principal, des lectures et de brefs résumés. Le texte principal fournit le récit suivi, quoique sommaire, des événements. Il est complété par de nombreuses lectures dans lesquelles j'ai fait entrer certains développements qu'il est utile de porter à la connaissance des élèves mais qu'on ne peut leur demander d'étudier (...). Suivant la demande qui m'en a été faite, j'ai tenu à rédiger moi-même toutes ces lectures (...). Il est à peine besoin de dire que ces lectures doivent rester des lectures et qu'elles ne sont pas destinées à être apprises par les élèves, pas plus que la traduction du Pacte de 1291 et les tableaux généalogiques (...). Enfin un résumé donnant l'essentiel, sous la forme d'un texte suivi, est placé après chaque partie. »

Rejeter explicitement le par-cœur pour les « lectures » signifie sa reconduction pour les résumés...

Pierre MARC

NOTES

[1] On songe à son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain,* écrite peu avant sa mort, dans laquelle il prône l'instruction de « la masse entière du peuple » en vue du progrès dans tous les domaines de l'humanité.

[2] Au-delà des points énumérés ci-dessous pour expliquer une certaine désaffection vis-à-vis de l'enseignement de l'histoire au XIX[e] siècle, il en est un autre qu'on ne saurait oublier : l'évolutionnisme de Spencer. Mais cette nouvelle explication ne pouvant toucher que la fin du XIX[e], elle se suffira d'une note...

Le poids que cet auteur donne à la sociologie appelle un profond renouvellement du regard porté sur la signification de tout enseignement. Dans sa célèbre *Education intellectuelle, morale et physique,* qui paraît en 1861, on sait qu'il centre toute éducation sur la science. « Ainsi à la question posée au début : quelle est la connaissance la plus utile ? nous trouvons partout pour réponse : la science. C'est un verdict général. Pour la conservation directe de soi-même, pour l'entretien de la vie et de la santé, la connaissance la plus importante est la science. Pour cette conservation indirecte de soi-même que nous

appelons les moyens de gagner sa vie, la connaissance qui a le plus de valeur est encore la science. Pour remplir comme il faut les fonctions paternelles, on ne peut trouver de bonne direction que dans la science. *Pour la compréhension de la vie nationale du passé et du présent, sans laquelle un citoyen ne peut pas se conduire droitement, la clef indispensable est la science* [souligné par nous]. De même pour les productions artistiques les plus parfaites et pour les jouissances qu'elles donnent, la préparation nécessaire est la science; et comme moyen de discipline – intellectuelle, morale et religieuse – l'étude la plus importante est encore celle de la science» (p. 74).

Si le livre de Spencer eut d'abord plus de poids dans le milieu de la recherche que dans celui de l'école, il contribua toutefois à scientificiser et techniciser l'école, à y développer les mathématiques plus que les humanités, la science plus que l'histoire. Mais, encore une fois, cette explication n'éclaire pas la désaffection dont l'histoire est l'objet durant les deux premiers tiers du siècle...

[3] Pour illustration, on donne en annexe à ces lignes une dictée que *L'Educateur* imprime à l'intention de ses lecteurs en 1888.

[4] Nous donnons en annexe un autre exemple, plus détaillé, de leçon d'histoire. Il est apporté par Lavisse.

Annexe I: Une dictée de 1888

L'Educateur de 1888 (pp. 390-391 et 430-431) donne une dictée utilisée au degré supérieur. Ce texte illustre la position de l'individu derrière la visée patriotique et nationaliste.

Une leçon de patriotisme

1. L'histoire de tous les maux qui ont affligé le sol de l'Helvétie nous avertira de nous tenir en garde contre l'ascendant et les artifices autant que contre les vices des autres peuples. Tant que nous demeurerons vraiment suisses, nous serons respectés et forts; nous pourrons attendre sans crainte les armées de l'ennemi et les jugements de la postérité: mais malheur à nous si nous cessions d'être nous-mêmes, si nous courbions la tête sous le joug des volontés étrangères! Malheur aux hommes vils ou timorés qui nous livreraient à la merci de caprices puissants! Que nos annales leur apprennent qu'ils ne parviendraient pas à se soustraire au tribunal inflexible de l'opinion; l'écrivain contemporain peut épargner l'homme, mais l'histoire ne pardonne pas le crime, et si le magistrat faible ou perfide qui abandonne ou trahit l'honneur de sa patrie ne fit pas toujours sa sentence dans les écrits de son temps, sa conscience doit lui apprendre que l'incorruptible histoire tient à la main le fer qui le flétrira dans l'avenir! Que sur de tels hommes seuls retombe la haine ou le mépris que des nations étrangères ont injustement voué à la nation suisse!

2. Pour éviter ces maux et tous ceux qui marchent à leur suite, instruisons-nous, par l'exemple de nos pères, à tourner constamment nos yeux et nos cœurs vers ce Dieu qui semble n'avoir fait notre patrie si belle que pour la prendre sous la protection particulière de sa providence. En méditant les pages sublimes, où la grandeur de nos aïeux apparaît dans tout son éclat, les âmes les plus froides sentiront que la prière d'un peuple qui invoque la bénédiction du ciel est déjà une

bénédiction réelle, et que, sans déroger au génie de la haute politique, on peut implorer le Dieu qu'adorait le vertueux anachorète dont la sagesse religieuse calma les orages de la diète de Stanz.

Les leçons que notre histoire nous donne ne seront perdues ni pour les générations présentes, ni pour celles qui se forment et qui nous succèderont. Aujourd'hui, dans toutes les parties de la Suisse, les hommes faits et les jeunes gens, parlant différentes langues, mais animés du même esprit, multiplient entre eux les points de contact patriotique.

L'histoire de la patrie occupe déjà dans l'instruction publique une place plus considérable que celle qu'on lui avait donnée précédemment, et, en l'enseignant au peuple, on ne perd pas de vue que la patrie demande moins des savants que des hommes. Espérons que bientôt, étudiant partout dans les écoles des villes et des campagnes l'histoire nationale, le peuple entier sera éclairé sur ses intérêts et sur ses devoirs politiques, assurés que nous sommes que dans le monde moral comme dans le monde physique la vie et la chaleur sont inséparables de la lumière.

Placée au centre de l'Europe comme un monument brillant des droits imprescriptibles des peuples pendant les ténèbres du despotisme, dépositaire de ces idées généreuses qui présageaient aux siècles modernes le règne de la liberté, la république suisse a conservé ces grands principes, souvent sans les comprendre, comme dans la barbarie du moyen âge l'Eglise a conservé la religion. Qu'elle-même s'éclaire encore au flambeau qu'elle alluma! Qu'elle marche encore avec gloire dans la carrière où elle précéda des peuples avec lesquels il lui sera glorieux de marcher aujourd'hui.

Annexe II: La «bonne leçon d'histoire» selon Ernest Lavisse

Dans le *Dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson, Ernest Lavisse, chargé d'écrire l'article relatif à l'*Histoire* (p. 1266), livre ce qu'il juge être une «bonne» leçon d'histoire (d'après la *Revue des Deux-Mondes* du 15 février 1882). Texte précieux quand on sait combien il est difficile au chercheur d'accéder de l'intérieur aux modalités de l'enseignement dans les siècles passés:

«J'arrivai au moment où un jeune maître commençait une leçon sur la féodalité. Il n'entendait pas son métier, car il parlait de l'hérédité des offices et des bénéfices, qui laissait absolument indifférents les enfants de huit ans auxquels il s'adressait. Entre M. Berthereau, le directeur de l'école; il l'interrompt, et, s'adressant à toute la classe: «Qui est-ce qui a déjà vu un château du temps de la féodalité?» Personne ne répond. Le maître s'adressant alors à un de ces jeunes habitants du faubourg Saint-Antoine: «Tu n'as donc jamais été à Vincennes? – Si,

monsieur, – Eh bien! tu as vu un château du temps de la féodalité.» Voilà le point de départ trouvé dans le présent. «Comment est-il ce château?» Plusieurs enfants répondent à la fois. Le maître en prend un, le conduit au tableau, obtient un dessin informe qu'il rectifie. Il marque des échancrures dans la muraille. «Qu'est-ce que c'est que cela?» Personne ne le savait. Il définit le créneau. «A quoi cela servait-il?» Il fait deviner que cela servait à la défense. «Avec quoi se battait-on? avec des fusils?» La majorité: «Non, monsieur. – Avec quoi?» Un jeune savant crie du bout de la classe: «Avec des arcs. – Qu'est-ce qu'un arc?» Dix voix répondent: «Monsieur, c'est une arbalète.» Le maître sourit et explique la différence. Puis il dit comme il était difficile de prendre avec des arcs et même avec les machines du temps un château, dont les murailles étaient hautes et larges, et continuant: «Quand vous serez ouvriers, bons ouvriers, que vous voyagerez pour votre travail ou pour votre plaisir, vous rencontrerez des ruines de châteaux.» Il nomme Monthéry et autres ruines dans le voisinage de Paris. «Dans chacun d'eux il y avait un seigneur. Que faisaient tous ces seigneurs?» Toute la classe répond: «Ils se battaient.» Alors le maître dépeint devant ces enfants, dont pas un ne perd une de ses paroles, la guerre féodale, mettant les chevaliers en selle et les couvrant de leurs armures. «Mais on ne prend pas un château avec des cuirasses et des lances. Alors la guerre ne finissait pas. Et qui est-ce qui souffrait surtout de la guerre? Ceux qui n'avaient pas de châteaux, les paysans qui, dans ce temps-là travaillaient pour le seigneur. C'est la chaumière des paysans du seigneur voisin qu'on brûlait. «Ah! tu me brûles mes chaumières, disait le seigneur attaqué; je vais te brûler les tiennes.» Il le faisait, et il brûlait, non seulement les chaumières, mais encore les récoltes. Et qu'arrive-t-il quand on brûle les récoltes? Il y a la famine. Est-ce qu'on peut vivre sans manger?» Toute la classe: «Non, monsieur. – Alors il a bien fallu trouver un remède.» Le voilà qui parle de la trêve de Dieu; puis il commente: «C'est une singulière loi, par exemple. Comment! on dit à des brigands: «Restez tranquilles du samedi soir au mercredi matin, mais le reste du temps, ne vous gênez pas, battez-vous, brûlez, pillez, tuez!» – Ils étaient donc fous, ces gens-là?» Une voix: «Bien sûr. – Mais non, ils n'étaient pas fous. Ecoutez-moi bien, il y a ici des paresseux. Je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine; mais je serais à moitié content de les voir travailler jusqu'au mercredi. L'Eglise aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout; mais comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné. Mais l'Eglise n'a pas réussi. Il fallait la force, et c'est le roi qui a mis tous ces gens à la raison.» Alors le maître explique que les seigneurs n'étaient pas égaux les uns aux autres, qu'il y avait au-dessus du maître de tel château un seigneur plus puissant et plus élevé, habitant dans un autre château. Il donne une idée, presque juste, de l'échelle féodale, et tout en haut, il place le roi. «Quand des gens se battent entre eux qui est-ce qui les arrête?» Réponse: «Les sergents de ville. – Eh bien, le roi était un sergent de ville. Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un?» Réponse: «On les juge. – Eh bien! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges? – Non, monsieur. – Eh bien! Les anciens rois ont été aussi utiles à la

France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis: aussi utiles? Bien plus; car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'étaient des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas?» La classe: «Oui, monsieur. – Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux?» Réponse unanime, d'un ton convaincu: «Oui, monsieur. – Eh bien! non, mes enfants. Quand ils étaient lâchés, les gens du peuple étaient des gens terribles. Ils pillaient, brûlaient, tuaient, eux aussi; ils tuaient les femmes et les enfants. Pensez qu'ils ne savaient pas ce qui était bien, ni ce qui était mal. On ne leur apprenait pas à lire.»

» Sur ce mot, qui n'est qu'à moitié juste, finit une leçon qui avait duré à peine une demi-heure.»

Et E. Lavisse d'ajouter: «La leçon avait été écoutée avec une attention profonde. C'est que le maître pratiquait cet art difficile de s'adresser à tous à la fois, et de stimuler l'attention de chacun par l'émulation de faire preuve d'intelligence et de savoir. C'est qu'il savait partir d'un point connu pour mener l'enfant dans l'inconnu» (p. 1266).

Références citées

L'A, B, C, Lectures primitives ou commencement de lecture française, A l'usage de notre Jeunesse, et orné de figures, Berne, chez la Société Typographique, et à Lausanne, chez Luquins cadet, 1801.

BOURDÉ, Guy et HERVÉ, Martin, *Les écoles historiques,* Paris, 1983.

BUISSON, Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Paris, 1882. Cf. notamment les articles «Histoire» d'E. Lavisse puis d'A. Balz.

CHÂTELAIN, Pierre-Yves, *Les manuels d'histoire suisse dans l'école primaire du canton de Neuchâtel (1850-1904),* Université de Neuchâtel, 1992.

COMPAYRÉ, Gabriel, *Histoire de la pédagogie,* Paris (s. d.) [1885], 32e éd.

DAGUET, Alexandre, *Histoire abrégée de la Confédération suisse à l'usage des écoles,* Neuchâtel, 1863, 14e éd., 1893.

DESCOMBAZ, Samuel, *Histoire du canton de Vaud racontée aux enfants et aux jeunes gens, Manuel des écoles, des maisons d'éducation et des familles,* Lausanne, 1857.

ELZINGRE, Henri, *Leçons d'histoire suisse et d'histoire générale, développement du programme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Jura,* Lausanne, 1885.

GUEX, François, *Histoire de l'instruction et de l'éducation,* Paris, 1913.

GUILLAUME, James, *Pestalozzi, étude biographique,* Paris, 1890.

GUIMPS, Roger de, *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre,* Lausanne, 1874.

MÉRIAN, Abel, GIRARD, Grégoire et TRECHSEL, Frédéric, *Rapport sur l'Institut de Mr Pestalozzi à Yverdon,* Fribourg, 1810.

PANCHAUD, Georges, *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois,* Bibliothèque historique vaudoise, Lausanne, 1952.

PESTALOZZI, Johann Heinrich, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [1801], Albeuve, 1985.

– *Chant du Cygne,* suivi de *Mes destinées* [1826], Neuchâtel, 1947.

ROSIER, William, *Histoire de la Suisse, ouvrage adopté par les départements de l'Instruction publique des cantons de Vaud, Neuchâtel et Genève et contenant de nombreuses cartes et gravures,* Lausanne, 1904.

SOËTARD, Michel, *Johann Heinrich Pestalozzi,* Lucerne, 1987.

SPENCER, Herbert, *L'éducation intellectuelle, morale et physique* [1861], rééd., Paris, 1908.

L'ÉCOLE: LIEU DE PROTECTION, D'ÉMANCIPATION ET DE CONTRÔLE SOCIAL SANTÉ ET MORALE DANS UNE HISTOIRE MATÉRIELLE DE L'ÉCOLE VAUDOISE AU DÉBUT DU XX[e] SIÈCLE

Instruction et socialisation

Si l'histoire de l'instruction élémentaire comporte de multiples aspects dont les racines sont anciennes, c'est pourtant bien durant le XIX[e] siècle que l'école d'Etat, touchant l'ensemble des enfants de la société, se met en place. Il importe, pour comprendre la vocation de l'école populaire, d'analyser, selon l'époque et le lieu, le rôle des autorités (communales, cantonales et nationales, civiles et ecclésiastiques), de prendre en considération le personnel enseignant (son recrutement, sa formation, son statut social), d'observer l'organisation scolaire que révèlent les législations et leur application, ou encore d'étudier l'évolution des matières d'enseignement, autant d'aspects qui ont été abordés dans le cas de l'école neuchâteloise. On peut ajouter une approche complémentaire qui s'appuie sur les aspects pour ainsi dire *domestiques* de l'école et sur son histoire matérielle[1].

La société bourgeoise, industrielle, démocratique et de plus en plus laïque, qui s'affirme tout au long du XIX[e] siècle, va chercher à rendre chaque individu responsable de sa propre destinée, en considérant qu'il est comme le maillon d'une chaîne. Si le maillon est défectueux, la chaîne est perturbée. L'individu parasite, incapable, illettré, celui qui cède aux vices, qui n'apporte pas sa contribution à l'édifice social par un travail et une vie familiale honnête, coûte cher à la société, la contamine moralement ou physiquement.

Les objectifs sont clairement posés par l'un des artisans de la réorganisation de l'instruction publique sous le gouvernement libéral vaudois après 1831:

> « Une éducation nationale doit faire participer la société entière au progrès des sciences et des lumières. [...] Il ne s'agit point de former des savants dans nos écoles primaires; mais d'en faire sortir des hommes d'un jugement sain, d'un esprit capable de réflexion, et d'une moralité assurée. »[2]

Certes, l'instruction devrait permettre à l'individu d'assumer ses devoirs élémentaires, mais en plus, l'apprentissage d'un savoir-vivre est

indispensable. Quand se généralise l'instruction publique, l'école devient pour ainsi dire un logement de jour, le lieu par excellence où mener une campagne d'éducation auprès de tous les enfants, quel que soit leur milieu, pour leur donner les notions relatives à la morale et à la santé utiles au bon fonctionnement de la société.

En rendant l'école obligatoire et gratuite[3], l'Etat devient responsable des enfants qui lui sont confiés, en principe pendant le temps où ils sont à l'école. Accusant la famille de diverses déficiences, et pour mieux harmoniser son œuvre normalisatrice et éducative, l'Etat va prendre en charge les écoliers dans ce que l'on pouvait considérer jusqu'alors comme étant du ressort de la famille, voire de l'Eglise, à savoir la santé et la morale.

Avant d'examiner concrètement, à travers des exemples précis de la vie scolaire, de quelle façon l'école se veut un lieu de protection, d'émancipation et de contrôle social, il convient d'en évoquer des aspects beaucoup plus généraux.

L'école obligatoire, dans la mesure où elle devient une réalité tangible pour chaque individu (et non seulement une obligation légale de principe) concrétise la reconnaissance d'une étape spécifique de la vie, l'enfance, qui mérite sollicitude, protection et qui est un temps d'apprentissage. L'école est un lieu réservé qui, d'une part, arrache l'enfant à l'oisiveté, au vagabondage, à la mendicité et qui l'arrache, d'autre part, au monde du travail productif. La législation sur le travail des enfants[4] tend à interdire leur exploitation industrielle; notons que dans d'autres secteurs, comme le travail à domicile, les métiers journaliers ou les activités agricoles, la protection sera plus délicate et plus difficile à obtenir. Enfin, en réunissant en principe l'ensemble des enfants en âge de scolarité, l'école devient un instrument de contrôle social, un observatoire, une source de renseignements sur ce que l'enfant révèle de sa situation sociale et familiale. Inversement l'école devient l'endroit privilégié pour atteindre les enfants, et, par leur intermédiaire, leurs parents. C'est dans cette perspective que s'inscrit le service médical scolaire, ainsi que les campagnes de prévention (tuberculose, alcoolisme, comme actuellement dans le domaine de l'alimentation ou du sida).

D'une autre façon fondamentale aussi, l'école en tant que pourvoyeuse d'instruction, par le choix même de ce qui est enseigné (les disciplines et le contenu des disciplines) va favoriser ou retenir l'émancipation, selon les catégories sociales et selon les sexes. Il importe de rappeler que le système scolaire est le résultat de négociations et de compromis avec les priorités économiques ou sociales du moment.

L'hygiène scolaire

L'hygiène scolaire qui se développe dès la deuxième moitié du XIX[e] siècle est un secteur de réforme très significatif relevant d'une valeur de plus en plus prégnante dans la société moderne, celle de la santé. La prévention des maladies, la responsabilité individuelle et collective à l'égard de la santé deviennent une priorité. Tous les secteurs de la société sont soumis à l'analyse, à la critique et à la réforme de l'hygiène (urbanisme, logement, conditions de travail, production industrielle).

Le domaine de l'hygiène scolaire est très varié, il concerne aussi bien l'architecture, le mobilier, les programmes (la gymnastique en particulier), les horaires (les récréations, le surmenage), les «maladies scolaires» (engendrées par l'école), l'éducation à la propreté, l'éducation domestique et ménagère, la création des œuvres de protection des enfants (cantine, classes gardiennes), les campagnes de prévention.

L'une des sources principales en Suisse romande est l'ouvrage de Louis Guillaume[5], publié en 1864, et qui connaît une audience remarquable; d'autres ouvrages seront publiés dans les différents cantons. L'*Hygiène scolaire* du docteur Guillaume s'inspire d'ouvrages américains et allemands sur la question et il servira de référence dans le domaine en Suisse et à l'étranger. L'auteur a été chargé par la direction de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel de faire l'inspection des écoles du point de vue sanitaire. C'est donc confronté à des situations critiques locales et imprégné des diverses solutions théoriques discutées à l'échelle internationale qu'il aborde les différents aspects relevant de l'hygiène scolaire. Selon lui, la responsabilité de l'Etat est engagée:

> «L'Etat, qui chez nous rend l'instruction gratuite et obligatoire, en prenant une partie des droits des parents sur leurs enfants, doit aussi accepter les devoirs de sa tâche, et s'efforcer d'assurer aux jeunes citoyens toutes les conditions désirables d'un développement complet. Il devra les placer dans un milieu à la fois salutaire pour leur intelligence et pour leur corps, et veiller à ce que rien, dans les programmes et dans les lieux consacrés à l'étude, ne porte préjudice à l'harmonie de leur constitution.»[6]

La responsabilité de l'Etat, des différents partenaires qui interviennent dans le milieu scolaire et finalement de la collectivité, est engagée vis-à-vis des parents, des familles et de l'enfant. L'appel adressé par Louis Guillaume est infiniment dense, s'inspirant d'un projet humaniste qui, dans la pratique, sera soumis à des contingences relatives.

Un bâtiment d'école complet au début du XX[e] siècle

Cependant, globalement, en prenant un exemple particulièrement accompli d'une école construite au début du XX[e] siècle, il est possible d'identifier les différents éléments qui témoignent de cette préoccupation hygiéniste, dans laquelle morale et santé sont étroitement imbriquées, manifestant l'impact de l'Etat et l'ingérence de l'école sur la vie domestique de l'enfant.

Cette génération représente sans aucun doute l'ensemble le plus riche de l'architecture scolaire, à la fois par l'unité de la construction (maçonnerie, menuiserie, ferronnerie, peinture, carrelage), par la diversité du programme, par les qualités techniques et esthétiques. Les écoles correspondent au lent acquis des exigences de l'hygiène, elles réunissent une très grande diversité de locaux à destination spécifique, dont les besoins sont apparus dans le dernier tiers du XIX[e] siècle; enfin, elles répondent à une exigence esthétique relativement récente visant à offrir une image attrayante, à être une leçon de goût pour les enfants; les écoles de cette époque sont reconnaissables à leur style national et pittoresque ou *Heimatstil.*

Faisons la visite d'un bâtiment fictif tiré des exemples les plus riches construits dans le canton de Vaud au début du XX[e] siècle[7] et rassemblant les idées théoriques exprimées au XIX[e] siècle. Il est bien évident que les élèves ne disposaient pas tous d'un équipement pareil, nombreuses étaient en effet les écoles construites antérieurement ou les écoles plus modestes.

Notre modèle idéal est situé sur une vaste parcelle dégagée permettant qu'on voie de loin le bâtiment qui incarne l'institution faisant la force du pays: «Nos écoles sont la forme tangible et expressive de la sollicitude que les pouvoirs publics vouent au développement physique et moral du futur citoyen.»[8]

Un grand préau soigneusement circonscrit est entouré par une allée de marronniers, de tilleuls ou de platanes. La récréation, dérivatif indispensable à l'immobilisme de l'étude, fait partie intégrante de l'école; elle est pratiquée en toute sécurité dans une enceinte surveillée à l'abri de la vie publique. La silhouette du bâtiment est imposante par sa vaste toiture agrémentée de lucarnes ou de clochetons; sa façade est animée par l'usage de matériaux variés (pierre de taille, brique, motifs peints) et par de grandes fenêtres à meneaux jumelées, triplées ou quadruplées attestant l'importance accordée à la lumière. L'aménagement intérieur correspond en tout point à l'image extérieure.

«Certains esprits feront sans doute des réserves et déploreront les goûts de luxe qu'on risque, à leur avis, d'insinuer ainsi à des enfants souvent peu fortunés, qui

seraient amenés à établir des comparaisons avec leur entourage habituel. L'objection a été souvent faite; il est difficile de la prendre au sérieux : n'y a-t-il pas un intérêt public de premier ordre à ce que les élèves, astreints à fréquenter les classes, passent ces heures de travail dans des locaux salubres, attrayants... Et y a-t-il vraiment un inconvénient à dorer très légèrement les barreaux de la cage, à lui donner un aspect bienveillant, [...] à développer chez les écoliers la sensibilité esthétique, l'instinct de l'idéal?»[9]

Les corridors sont vastes, recouverts au sol et sur les parois de matériaux résistants et lavables (mosaïque, asphalte, peinture à l'huile). Des vestiaires y sont aménagés à l'extérieur des classes, chaque enfant ayant un crochet pourvu d'un numéro; «il suspend sa coiffure toujours au même crochet, ce qui empêche les changements et la contagion possible»[10]. On s'inquiète des risques encourus à l'école, ce lieu de grande promiscuité. Poux et microbes doivent rester chez leur propriétaire. L'interdiction de cracher devient formelle au début du XX^{e} siècle; cette règle de comportement est imposée par la lutte contre la tuberculose, des arguments médicaux venant renforcer les règles de la bienséance et les imposer à l'ensemble de la population.

Les W.-C. sont en nombre suffisant, séparés pour les filles et les garçons, souvent accompagnés d'un lavabo à plusieurs robinets permettant d'exiger, une ou plusieurs fois par jour, la propreté des mains. Les cabinets à siège, munis d'un syphon et d'une chasse d'eau automatique, sont pourvus de séparations étudiées pour assurer la ventilation et la surveillance en même temps qu'elles permettent que la pudeur soit respectée. L'importance d'une installation convenable des lieux d'aisance, résultant de réformes techniques complexes (eau courante, égouts, siège, évacuation des matières et des odeurs), est une préoccupation des hygiénistes; la négligence dans ce domaine engendre des habitudes qui «contractées dans l'enfance, soit à l'école, soit au lycée, ne sont pas faites pour nous rendre délicats plus tard à ce sujet, et pour créer de justes exigences, et un sentiment de dignité et de décence.»[11]

La salle de classe

La salle de classe, principalement orientée vers le sud, est prévue pour une cinquantaine d'élèves[12]; elle est munie de larges fenêtres offrant un éclairage latéral gauche, parfois aussi un éclairage par l'arrière. Le sol est un plancher de chêne, résistant et soigneusement jointoyé ou de préférence en linoléum pour être nettoyé aisément. Le revêtement des murs est

renforcé au premier tiers de la hauteur, puis peint en couleur claire, vert, bleu ou beige. Il n'y a qu'une seule lampe à gaz ou électrique, l'éclairage artificiel n'étant pas encore généralisé. On recommande encore aux maîtres de ne pas faire lire ou écrire les enfants en début de matinée ou dans les après-midi sombres de l'hiver. Le tableau noir et le pupitre sont installés sur une estrade de manière à faciliter l'enseignement et la discipline.

Le mobilier est le résultat d'expérimentations et de débats très nombreux menés surtout dans les années 1880. Des modèles variés, parfois aux mécanismes complexes et coûteux, ont été imaginés. Ce sont les modèles simples et robustes qui ont été le plus largement adoptés. Le principe de base est celui d'une table-banc à deux places (dans certaines régions, les U.S.A. notamment, le pupitre individuel), qui vient remplacer les longues tables avec bancs pour cinq, huit ou dix élèves assis côte à côte ou les tables à deux pans inclinés avec des bancs de chaque côté, les enfants se faisant face. Chaque élève doit avoir son territoire dont il est responsable, il doit pouvoir se lever et quitter sa place facilement. Le maître peut circuler entre les rangs pour surveiller ou conseiller les enfants. Le mobilier doit être adapté à la taille de l'élève; il est muni d'un dossier droit afin de ne pas encourager la paresse; le banc est fixé à la table à une distance et à une hauteur convenables à la fois pour le dos et pour la vue. Les défauts de l'ameublement scolaire traditionnel du XIX[e] siècle sont souvent dénoncés par les hygiénistes comme étant la principale origine des «maladies scolaires» (myopie, scoliose principalement). D'autre part il est recommandé que les enfants myopes et durs d'oreille soient placés au premier rang.

«La hauteur de la table devrait être telle que, lorsque les élèves sont commodément assis sur le banc, le bord de la table arrive à la hauteur du creux de l'estomac. Dans ces cas-là le coude et l'avant-bras reposent naturellement sur l'inclinaison de la table, [...] les mouvements de l'avant-bras peuvent s'exécuter en toute liberté.»[13]

Louis Guillaume constate en outre que

«souvent les bancs sont en si mauvais état que des esquilles de bois et des têtes de clous blessent les enfants et déterminent la formation de furoncles et d'abcès très douloureux dont la guérison est très lente.»

«Pour remplir son but hygiénique, le dossier ne doit être ni assez grand, ni assez incliné pour favoriser la nonchalance de l'enfant. Il doit soutenir les reins de l'élève, et le maintenir dans une position qui l'éloigne de toute attitude vicieuse.»[14]

Riant précise que l'enfant «devient soigneux du banc et de la table affectés à son seul usage, parce qu'il en est responsable». Si le banc à une place n'a pas été adopté chez nous à cette époque pour des raisons d'économie et pour apprendre à l'enfant à voisiner convenablement, on peut bien imaginer que l'ordre et le soin pouvaient être exigés de l'enfant ayant sa part de table réservée. La pédagogie, la santé et le savoir-vivre sont ainsi améliorés par le mobilier. Le banc d'école est conçu pour maintenir l'enfant dans une position correcte et pour faire régner dans la classe une disposition immuable. Peu à peu le mobilier s'allègera, la chaise individuelle remplacera le banc, pédagogues et fabricants proposeront une organisation spatiale différente selon les leçons, modifiant la position hiérarchique de l'instituteur.

Douches et classes ménagères

Quittons la classe, pour visiter les autres espaces de l'école. Au sous-sol, il y a des douches avec vestiaires; à cette époque, l'usage de la douche pour les élèves n'est pas encore en relation avec la gymnastique et l'effort physique, c'est une opération éducative pour apprendre aux enfants à se laver tout le corps, il s'agit bien de douches de propreté.

La direction des écoles de Lausanne discute en 1894 l'opportunité de telles installations et l'adopte dorénavant pour ses grandes écoles urbaines.

> «Nous voulions indiquer combien il serait important de créer chez tous les enfants l'habitude d'une ablution complète et régulière du corps en leur offrant, à intervalles réguliers, des bains gratuits. [...] Mais l'école n'est pas là pour laver les enfants, elle est là pour les instruire. Sans doute, mais l'école doit non seulement servir à l'instruction, mais à l'éducation des enfants. [...] Le bain peut faire à nos enfants, non seulement de la santé physique, mais encore de la santé morale. L'enfant sera non seulement plus propre, cela n'est pas douteux, mais il sera plus dispos, plus vif d'esprit et plus vaillant à l'effort.»[15]

Le docteur Combe, médecin des écoles de Lausanne, ajoute qu'il faut réagir contre les habitudes de malpropreté de la population,

> «il le faut, dans l'intérêt de l'hygiène sociale car, encore une fois, la malpropreté de l'individu engendre fatalement sa déchéance morale. Il est donc du devoir d'une démocratie éclairée et prévoyante de mettre un terme à cette situation, en donnant à tous, avec l'éducation, le moyen de prendre ces soins d'hygiène corporelle qui constituent le respect de soi-même».

Au sous-sol, à côté des douches, se trouve la salle des travaux manuels destinés aux garçons et les classes ménagères des filles (buanderie, repassage, cuisine). Comme la douche, les cours ménagers ont été introduits pour remédier à la négligence ou à l'incompétence des familles et pour introduire dans la vie domestique des normes nouvelles issues des réformes de l'hygiène. Ces nouveautés n'ont pas été sans susciter les réactions négatives des mères qui les considéraient comme une ingérence dans le domaine privé, une concurrence, une remise en question de leurs compétences.

Salle de gymnastique et escaliers

La salle de gymnastique, munie d'engins et suffisamment vaste pour permettre les exercices collectifs, est le signe le plus tangible, dans l'enseignement lui-même, des préoccupations hygiénistes de l'école.

«La gymnastique doit proscrire tout effort violent [...]. Son but n'est pas, comme on l'a cru trop longtemps, de développer l'audace et la force des écoliers. Elle doit uniquement chercher à développer la grâce, l'aisance, la souplesse des mouvements et surtout (et c'est là son but principal) elle doit servir de dérivatif au surmenage cérébral et produire une diversion à la position forcée et à l'immobilité des heures de classe.»[16]

Mais la gymnastique, telle qu'elle est enseignée au début du siècle, fait encore de larges concessions aux exercices d'ordre, c'est-à-dire d'obéissance et d'exécution rythmée de la préparation prémilitaire. La gymnastique est, précisons-le, la seule discipline scolaire réglementée par la Confédération depuis la loi sur l'organisation militaire du 13 novembre 1874. Les aspects ludiques et sportifs de la gymnastique, très présents chez les théoriciens de la gymnastique du XIX^{e} siècle, ne seront introduits dans les écoles primaires que dans le courant du siècle suivant.

Dans le bâtiment de l'école, le corridor et les escaliers sont assez vastes et bien éclairés pour permettre une circulation aisée et un entretien convenable. Les rampes d'escaliers présentent en outre un détail significatif: des petites pièces en métal ou en bois régulièrement disposées sur la rampe forment des aspérités pour décourager les glissades à califourchon. L'hygiène rationnelle recommande de prévenir les accidents qui pourraient se produire, mais en même temps il importe que les enfants empruntent

les escaliers car il est convenable de descendre les étages par les marches; enfin, certains auteurs précisent que le jeu de la glissade pourrait avoir quelque chose d'immoral en procurant un certain échauffement sexuel.

Cantines

C'est en général dans les combles que l'on trouve installées la cantine (cuisine et réfectoire) et les classes gardiennes. Ces deux œuvres scolaires relèvent parfois de l'administration communale, plus souvent d'un comité privé. Les maîtres ou parfois la commission scolaire sont alarmés par la situation de certains enfants; l'école sert de révélateur. Tous les enfants se rendant en classe, la misère des pauvres n'en est que plus flagrante. A titre d'exemple, on peut citer le témoignage d'un instituteur racontant les circonstances qui sont à l'origine des soupes scolaires du Locle:

«En classe, depuis plusieurs semaines, un enfant de chétive apparence attirait ma profonde sympathie; il se tenait en dehors des jeux de ses camarades. Pendant les leçons, il était souvent embarrassé sans être moins intelligent que ses condisciples. Un jour, c'était un lundi matin [...] je pus me convaincre que l'enfant avait une haleine alcoolisée. [...] Je pris le petit par la main, le conduisis au vestibule pour le questionner:

«Fritz, dis-moi qui t'a donné à déjeuner aujourd'hui?»

Aucune réponse. Je me baisse à sa hauteur, lui entoure le cou de mon bras, je répète ma question: «Mon petit Fritz, qui t'a donné de l'eau-de-vie ce matin?

– Mon papa.
– Où est-il ton papa?
– Il est allé travailler à la carrière de La Sagne.
– Quand rentrera-t-il?
– Je ne sais pas, peut-être jeudi, peut-être samedi.
– Et ta maman?
– Elle travaille au Col-des-Roches (France), elle en revient pas de toute la semaine, quelquefois elle rentre le lundi matin.
– Et où iras-tu dîner?
– Je ne sais pas.
– Où vas-tu coucher ce soir?
– A la maison.
– Qui y aura-t-il avec toi?
– Personne.
– Qui te donnera à manger?
– Des fois je fais des commissions, on me donne des centimes et je vais acheter du pain.»[17]

Après un appel à la population pour les enfants nécessiteux de l'école, cet instituteur organisa avec le directeur et le concierge la distribution d'une soupe à l'école.

La pauvreté, l'éloignement, la solitude sont les raisons pour lesquelles l'école publique entreprend la mise sur pied d'un service domestique suppléant le foyer familial. Il est intéressant cependant de constater que cette aide est l'occasion d'une éducation visant à apprendre aux enfants des classes populaires les rudiments de la bienséance et les bases d'une alimentation simple mais saine.

«Puissent les jeunes enfants dont nous cherchons à adoucir la position s'être fortifiés, avoir amélioré leur santé grâce à nos soins, et avoir compris en outre, par l'exemple que nous leur donnons, qu'il suffit souvent de bien peu pour faire une nourriture hygiénique. Si ces enfants appliquent plus tard dans leur vie ces mêmes principes, nous aurons rendu un grand service à l'hygiène publique. Notre œuvre aura donc fait un bien immédiat, mais néanmoins durable.»[18]

La manière dont sont organisés le service et la surveillance indique que les préoccupations éducatives sont constantes:

«Le comité estime que l'ordre est à apprendre et que nous n'avons pas pour unique mission de donner à manger et à boire aux enfants qu'on nous confie, mais aussi à veiller à leur tenue, à leur politesse, à leur façon de manger et à celle dont ils s'adressent à ceux qui les servent.»[19]

La visite des combles se termine avec le local des fournitures scolaires, c'est-à-dire du matériel d'école mis gratuitement à la disposition des élèves: crayons, cahiers, livres, etc. C'est là un corollaire tardif [dans le canton de Vaud à partir de 1891], mais indispensable, de l'école gratuite et obligatoire. Les fournitures scolaires, les mêmes pour chaque enfant quelle que soit sa condition, seront elles aussi l'occasion d'une éducation morale de l'enfant. Les *Règles de l'Ecole* en vigueur dans le canton de Vaud en 1892 exhortent l'élève au respect du matériel scolaire:

«Tiens tes livres avec soin afin de les conserver longtemps en bon état. Mets beaucoup d'ordre dans la tenue de tes cahiers. Ne gaspille jamais, ne gâte ni ne perds les fournitures remises à ton usage ou à celui de tes camarades» (art. 26).

Ces quelques exemples tendent à montrer que l'histoire matérielle de l'école témoigne, à travers les motivations que l'on peut repérer lors de la

mise en place et des discussions relatives à chaque équipement, des visées complémentaires de l'institution scolaire, qui tend à la fois à émanciper, à contrôler et à protéger les élèves, tant du point de vue de la morale ou du savoir-vivre que de la santé et de l'hygiène[20].

Geneviève HELLER

NOTES

[1] Cet article est tiré de l'étude publiée sous le titre *« Tiens-toi droit!» L'enfant à l'école primaire au XIX^e siècle: espace, morale, santé, l'exemple vaudois,* Lausanne, Editions d'En bas, 1988.

[2] André GINDROZ, *Exposé des motifs pour la loi de 1834 sur les écoles publiques primaires du canton de Vaud.*

[3] Certains cantons l'adoptent avant la *Constitution fédérale* de 1874 qui harmonise les exigences à l'échelle nationale. Mais l'organisation de l'instruction reste de la compétence des cantons.

[4] *Loi fédérale sur les fabriques,* du 21 août 1877.

[5] *Hygiène scolaire, considérations sur l'état hygiénique des écoles publiques présentées aux autorités scolaires, aux instituteurs et aux parents,* Genève, Paris, 1864, l'ouvrage a été traduit en allemand, en hollandais, en anglais et en italien. Louis Guillaume [1833-1924], né aux Verrières, fit des études de médecine à Bâle. Il fut une figure intellectuelle très marquante dans toute la seconde moitié du XIX^e siècle et mériterait une étude biographique en relation avec des questions d'utilité publique fondamentales discutées à cette époque. Il participe à des congrès internationaux et révèle à son pays des idées pionnières. Il a été successivement membre de la commission d'éducation, directeur du Collège de garçons de Neuchâtel, directeur du Pénitencier de Neuchâtel, professeur d'hygiène à l'Académie de Neuchâtel, directeur du Bureau fédéral de statistique à Berne.

[6] *Op. cit.,* p. IX.

[7] Ils présentent de nombreuses analogies avec les grands collèges primaires des cantons voisins, notamment du canton de Neuchâtel. Des exemples précis ont été présentés dans *« Tiens-toi droit!»* [p. 57 sq], comme le Collège de garçons de Vevey ou l'Ecole de Prélaz à Lausanne, tous deux construits en 1907. D'autre part, un recensement des constructions scolaires a été effectué entre 1982 et 1993 par Marianne Fornet et Geneviève Heller pour la Section des monuments historiques du canton de Vaud permettant de dégager les caractéristiques de la génération des écoles du début du XX^e siècle.

[8] Henri BAUDIN, *Les constructions scolaires en Suisse,* Genève, Ed. d'Art et d'Architecture, 1907. Cet ouvrage caractérise l'architecture de la nouvelle génération des écoles du début du XX^e siècle.

[9] *Bulletin technique de la Suisse romande,* 1907, p. 178 (à propos de l'ouvrage d'Henri BAUDIN).

[10] Adolphe COMBE, *Résumé d'hygiène scolaire à l'usage des maîtres et maîtresses des écoles de la ville de Lausanne,* Lausanne, Pache, 1893, p. 38.

[11] A. RIANT, *Hygiène scolaire, influence de l'école sur la santé des enfants,* Paris, Hachette, 1882, 6^e éd. (1^re éd. 1874).

[12] Jusque vers 1880, il pouvait y avoir des effectifs plus nombreux avec un sous-maître, et ce n'est que pendant l'Entre-deux guerres que l'effectif descendra progressivement à 40 élèves (vers 1930), 32 (1960), 24 (1984).

[13] GUILLAUME, *op. cit.,* 1864, p. 35.

[14] RIANT, *op. cit.,* 1874, p. 147.

[15] Extrait du *Rapport de gestion de la Municipalité de Lausanne au Conseil communal,* Direction des écoles, 1894, p. 63 sq.

[16] «Gymnastique scolaire», Extrait du *Rapport de gestion de la Municipalité de Lausanne au Conseil communal,* Direction des écoles, 1894, p. 52.

[17] Témoignage de Georges FAVRE, rapporté par H. BLASER, inspecteur d'école, dans «Histoire et état actuel du service des soupes scolaires dans le canton de Neuchâtel», *L'Hygiène scolaire dans le canton de Neuchâtel,* Neuchâtel, Borel, 1906, p. 20.

[18] *Rapport sur l'œuvre des cuisines scolaires,* Lausanne, 1891-1893, Lausanne, Borgeaud, 1893, p. 5.

[19] «Cuisines scolaires de Lausanne», *Journal de la Société vaudoise d'utilité publique,* 1897, p. 234.

[20] La mise en place du Service médical des écoles dans ses diverses attributions révèle la même ambivalence.