

PENSER L'ÉDUCATION

***PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES
PÉDAGOGIQUES***

N° 8 - Décembre 2000

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique et scientifique

Philippe MAUBANT
Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte. Les projets doivent être adressés à Jean Houssaye, UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation, Laboratoire Civiic, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex, avec une disquette informatique jointe.

Adhésion à la revue comme université partenaire

Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à J. Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire,
vous pouvez joindre Jean Houssaye ou Philippe Maubant au 02 35 14 64 38

Impression : Imprimerie de Montligeon, 61400 Mortagne-au-Perche

Éditeur : Émergences éditions, 59650 Villeneuve d'Ascq

Dépôt légal : 1^o trimestre 2001

PENSER L'ÉDUCATION

*PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES*

Sommaire - N° 8 - Décembre 2000

L'origine du cahier d'élève: une énigme ?	<i>Brigitte Dancel</i>	5
Un réveil dobjectivité	<i>Daeline</i>	21
Le plure	<i>Jeaussaye</i>	55
Les scquer?	<i>Alaian</i>	63
De l'école	<i>Hugerry</i>	87
À l'éaires	<i>Sylvival</i>	105
L'anthgogique	<i>Chrif</i>	115
Recensions		
<i>Anthropelessus éducatif</i> / Manuel Barbosa	<i>Justaes</i>	129
<i>De la respon éducation</i> / Jean-Bernard Paturet	<i>Justhaes</i>	132
<i>Ohares e pecours)</i> / Adalberto Dias de Carvalho	<i>Albeùjo</i>	136

L'origine du cahier d'élève : une énigme ?

Brigitte Dancel

Université de Rouen

Cet article peut surprendre le lecteur de cette revue consacrée à la philosophie de l'éducation et aux idées pédagogiques. Pourquoi faire l'histoire de cet humble objet scolaire qu'est le cahier ? Mais les idées ne sont-elles pas, en grande partie, destinées à mieux penser l'École et ses activités où l'enfant, utilisateur de cahier, est un des acteurs principaux ? L'histoire des outils scolaires ne relève ni de l'anecdote, ni de la simple technique. La lente émergence du cahier dans l'univers scolaire touche à une histoire culturelle plus large. Si l'histoire de son aspect matériel est liée à celle des pratiques d'écriture des adultes, le cahier reste le livre que chaque écolier rédige sous la conduite du maître qui y dévoile sa pédagogie et les savoirs dispensés. Le cahier conserve la trace des efforts quotidiens des élèves qui, satisfaits, les gardent et, insatisfaits, les mettent au feu, avec le maître au milieu comme le dit la chanson !

Qui percera le mystère du contenu du petit cartable que tient, de sa main gauche, l'écolier de Neumagen, près de Trèves (1) ? La scène se passe au II^e siècle apr. J-C, le jeune garçon salue son maître tandis que deux de ses camarades, assis, sont déjà engagés dans un travail de lecture d'un texte écrit sur un rouleau, un volume (*volumen*) qu'il leur faut dérouler (*explicare*). Qu'a bien pu emporter à l'école cet élève qui semble arriver en retard ? Bien que ce moment figé par le sculpteur illustre la vie scolaire dans les marges germa-

Mots clés: Apprentissages premiers, Cahier, École primaire, Écriture, Histoire de l'éducation

niques de l'empire romain, l'écolier a dû préparer son cartable comme le fera son camarade des marges égyptiennes quelque temps plus tard :

«Je sors de la chambre avec mon pédagogue et ma nourrice pour aller saluer mes parents. Je cherche mon écritoire et mon cahier (membrana) et les donne à l'esclave. Ainsi tout est prêt et je me mets en route, suivi de mon pédagogue, par le portique qui mène à l'école».

«Mes camarades viennent à ma rencontre ; je les salue et ils me rendent mon salut. J'arrive dans l'escalier ; je monte les marches bien tranquillement comme il se doit. Dans le vestibule je dépose mon manteau ; un coup de peigne, j'entre et dis : «Salut, Maître». Lui m'embrasse et me rend un salut. L'esclave me tend tablette, écritoire et règle».

Cette traduction des *Hermeneumata Pseudodositheana* (2) établie par H.I. Marrou, ne résout pas l'énigme, tout au plus laisse-t-elle supposer que le cahier et la tablette sont les outils de l'écolier au IIe et au début du IIIe siècles apr. J-C. Mais le texte latin use du mot «*membrana*» qui renvoie simplement au parchemin sans induire pour autant une organisation en cahier faite de feuilles pliées, assemblées et cousues. Il faut attendre le IVe siècle pour appréhender un assemblage de onze feuillets de papyrus qui peut s'apparenter à un cahier ; un élève y écrit en grec et recto verso (sauf sur une feuille) et, satisfait de son travail, il note à la fin de son cahier : «*Bonne chance à qui me possède et à qui me lit, meilleure à qui m'a appris*» (3).

En dépit de cette référence, le problème reste entier, quand le cahier entre-t-il vraiment et largement dans l'univers scolaire ? La réponse à la question doit tenir compte de deux évidences. D'une part, l'apprentissage de l'écriture suppose le recours à d'éphémères et nombreux brouillons qui ne peuvent pas utiliser des matériaux coûteux et rares parfois (4). D'autre part, le support des écrits scolaires ne peut ignorer les transformations qui marquent celui des écrits aboutis des adultes.

Dans les mondes grec et romain et jusque tard dans le Moyen-Age, la tablette (*tabula*, *tabella* ou *pugillares*) est faite en bois, généralement de tilleul, en os ou en ivoire. Une pellicule de cire la recouvre ; sinon, elle autorise des essais à l'encre qu'une éponge peut effacer. Tout élève doit posséder ses tablettes (5). Au début du VIIe siècle, Isidore de Séville les qualifie de «nourrices des enfants» (*puerorum nutrices* (6)). Le maître peut y graver les

modèles de lettres et l'enfant sort de son écritoire un stylet en fer, en bronze, en os ou, parfois, en argent afin de suivre ces modèles pour, ensuite, se lancer seul dans la maîtrise du *ductus* puis de l'écriture cursive. Isidore de Séville aime à comparer ce travail patient d'écriture gravée à celui du paysan qui trace ses sillons à l'araire (7), renforçant l'image, communément reprise pendant des siècles, qui assimile nourritures terrestres et nourritures intellectuelles dans l'art d'élever les enfants.

La méthode pour apprendre à écrire est décrite, déjà, par Quintilien au premier siècle apr. J-C (8) :

«Lorsque l'enfant commencera à tracer des lettres, il sera bon de les faire graver pour son usage, avec beaucoup de soin, sur une tablette (tabella), pour que le style (stylus) soit guidé dans des espèces de sillons. Étant ainsi contenu de tous les côtés par des bords, il ne sera pas sujet à s'égarer comme sur la cire, et ne pourra pas sortir des proportions déterminées. Cet exercice affermira les doigts de l'enfant par l'habitude de suivre, avec célérité et souvent, des traces certaines, et il n'aura pas besoin que la main du maître vienne se poser sur la sienne, pour en diriger les mouvements».

Quintilien évoque une tablette dépourvue de cire qui sert à délier les doigts du jeune enfant dans des exercices préparatoires au passage à l'écriture sur la cire où il pourra effacer ses erreurs avec l'extrémité en boule ou en palette de son stylet. Les *Hermeneumata Pseudodositheana* évoquent ce moment (9) :

«Je copie le modèle ; quand j'ai écrit, je montre au maître qui me corrige en calligraphiant[...]. Je ne sais pas copier : copie pour moi, toi qui sais bien ! J'efface : la cire est dure, elle devrait être molle».

Au IV^e siècle, Saint Jérôme, dans la *Lettre à Laeta* destinée à expliquer comment éduquer la petite Paula, donne, lui, le choix entre la tablette sèche ou la tablette enduite de cire pour les premiers apprentissage :

«Lorsque la main tremblante commencera à conduire le stylet sur la cire, soit d'elle-même, soit sous la conduite d'une autre main, dirigez le mouvement des articulations, ou bien qu'elle ait pour guide des caractères gravés sur une tablette, en sorte que le trait qu'elle reproduit suive le même sillon et demeure enfermé dans les bords, sans pouvoir en sortir».

Les copies du Xe siècle des *Hermeneumata Pseudodositheana* conservées à Leyde, Saint-Gall, Munich et au Vatican (10), la reprise au XII^e siècle du texte de Saint Jérôme par Abélard attestent encore de l'utilisation familière de la tablette pour l'apprentissage de l'écriture. En son temps, au tournant du II^e siècle av. J-C, Plaute dans *Les Bacchides*, en suggérait un usage moins aca-

démique :

«Aujourd'hui un marmot qui n'a pas sept ans, si on le touche du bout des doigts, aussitôt il vous fend la tête de son précepteur avec sa tablette (*tabula*)».

La tablette reste donc très longtemps le support des brouillons scolaires mais aussi adultes. Un enlumineur, sans doute italien, travaillant à Trèves, à Lorsch et à Echternach dans la seconde moitié du Xe siècle, représente un secrétaire prenant en note sur sa tablette les paroles du pape Grégoire le Grand (11). Décorées, elles sont offertes en cadeau dans le monde des lettrés de l'an mille (12). Bien que réservée à des écrits éphémères, la tablette a cependant un statut plus noble que tous les autres supports possibles : tesson de céramique, coquillage, écorce d'arbre, chute de cuir, ardoise, envers de morceaux de papyrus dont le texte écrit au recto a perdu de son importance (13) ou de son utilité. Ce dernier support qui use anormalement du papyrus ne peut se concevoir que pour des devoirs d'écoliers (14), des comptes domestiques ou, pour pallier une pénurie sévère (15). En rappelant, au 1er siècle apr. J-C, combien les Muses n'inspirent guère les auteurs qui utilisent l'envers d'une feuille de papyrus (*auersa charta*), Martial relègue bien le travail de l'écolier ainsi fait, vers la basse sphère de l'utilitaire (16). Sans doute le jeune élève ne s'embarrasse-t-il guère de ces préventions et il lui arrive même de trouver quelque malice ou quelque délassément à user de supports illicites, tel celui qui, après une rude journée d'école, grave sur un mur de la maison des Nocces d'Argent à Pompéi : *Quiconque n'aime pas Cicéron recevra inéluctablement un châtiment corporel* (17).

Toujours à Pompéi, un enfant, certainement plus jeune, se contente d'un graffito de bonhomme, comme en fera le jeune Anthyme, écolier à Novgorod au tout début du XIIIe siècle (18), et comme le dessine encore n'importe quel élève dans une école maternelle aujourd'hui.

Chercher l'origine du cahier, c'est aussi déceler les traces d'un assemblage. Les papyrus de récupération peuvent être cousus *in-plano* sans pliage (19) et Cicéron, au 1er siècle av. J-C évoque, dans *Les Verrines*, la possibilité de réunir plusieurs tablettes qui forment alors un polyptique qu'il appelle *codex*. Cette dénomination cicéronienne vient rappeler que le *codex* ou le *caudex* renvoie au bois, à l'écorce ou, plus exactement au *liber* placé entre les deux, tous éléments qui sont des supports d'écriture, à l'état brut ou en tablette. Cet assemblage est illustré par une fresque pompéienne où s'opposent le *codex* de type cicéronien fait de quatre tablettes et le *volumen* de papyrus. Martial, Pline l'Ancien et, plus tard, Isidore de Séville notent que cet assemblage peut

aller jusqu'à réunir cinq tablettes à l'aide d'anneaux passant par deux trous (20). Cet ancêtre de notre actuel classeur semble équiper, toujours sur les bas-reliefs de Neumagen au II^e siècle apr. J-C, aussi bien le percepteur d'impôts que le maître d'école. L'usage du codex-polyptique reste courant très longtemps encore, au point qu'au VII^e siècle Saint Liudger, tout jeune enfant, passe son temps à ramasser des morceaux d'écorce, à «les relier ensemble (*colligere*) [...] pour en faire des petits livres (*quasi libellos*), à chercher un liquide quelconque pour y tremper «des bouts de roseau pour imiter les scribes» (21). Durant le Moyen-Age, les tablettes demeurent si courantes qu'en 1268, Etienne Boileau, prévôt de Paris, fait une place aux tabletiers dans *Le livre des métiers*. Il y est reconnu à ces artisans le droit de fabriquer soit des codex-polyptiques, soit des pancartes ou des ardoises qui prennent l'aspect de grandes tablettes divisées en quatre parties pour déposer de la cire et munies d'un manche pour les tenir en main (22).

Cependant, ces rigides assemblages de tablettes ne sont que les ancêtres indirects du cahier. Ce dernier suppose le pliage d'un support souple. Faut-il croire Suétone qui, au I^{er} siècle apr. J-C fait de César le premier à plier un rouleau en pages afin de la dépêcher plus facilement à ses troupes ? Sans doute doit-on se résoudre à une origine plus anonyme de cette pratique. Martial est le premier à souligner les avantages du *membrana*, le livre fait de feuillets de parchemin assemblés (23). Le *volumen* doit peu à peu céder une place au *codex membranis* qui associe pliage, assemblage par couture, souplesse et solidité (24), gain de place par l'emploi du recto et du verso, facilité des activités de lecture et d'écriture, de rangement, de dissimulation pour les premiers textes chrétiens. Il est dès lors probable que, sur le modèle du livre fait de deux, trois, quatre ou, cinq feuillets doubles cousus au milieu, naît le cahier : le *binion*, le *ternion*, le *quaternion* ou le *quinternion*. Ainsi, que le livret obtenu soit vierge ou manuscrit, chacun peut-il partager l'émerveillement de Martial de pouvoir disposer de l'*Iliade* et des oeuvres de Virgile, Cicéron, Tite-Live ou d'Ovide «enfermées dans les nombreux replis de cette peau», consignées dans de «gros ouvrages» certes, mais de «petit format» (25). Contemporain de Martial, Pline l'Ancien constate que le parchemin, sinon le codex, est devenu d'un «usage commun».

Pour que le codex vierge puisse passer pour l'ancêtre du cahier d'écolier, encore faudrait-il le doter d'une marge et d'une réglure. L'usage de laisser un espace libre à gauche d'un texte est sans doute né à Alexandrie au II^e siècle av.J-C comme en témoigne le papyrus de Lille (26) qui présente un poème de Callimaque où la marge sert à des précisions de vocabulaire. La règle qui permet de tra-

D	O
M	I
N	E

cer légèrement à la mine de plomb le guidage de l'écriture est évoquée par l'écolier égyptien des *Hermeneumata Pseudodositheana*. Déjà sept siècles plus tôt, l'élève grec pratiquait un quadrillage à l'aide d'une règle formée de deux bandes assemblées à angles droits afin d'apprendre à tracer les lettres capitales (27). Est-ce la lointaine origine du système tabulaire adopté pour les livres destinés aux jeunes enfants au Moyen-Age, comme le montre un psautier anglais du XIVe siècle où la Vierge doit lire, sous le regard attentif de Sainte Anne, le mot *DOMINE*? Il occupe toute la page et chaque lettre est disposée ainsi dans un carré (28) :

Les avantages du codex en parchemin s'affirment à partir des débuts du Ve siècle. Les enlumineurs de la renaissance carolingienne s'en font l'écho à la fin du VIIIe et au début du IXe siècles (29) : Saint Marc prend soin de soulever, de sa main droite, un feuillet pour montrer les pages encore vierges, alors que Saint Luc et Saint Jean n'en sont qu'au moment de prendre le *calame* pour écrire le premier mot de leur évangile. Sur ces trois enluminures datées peu ou prou de la même époque, le cahier est muni d'une couverture qui déborde du format des feuilles pour le protéger le temps de la copie avant d'être assemblé avec les autres pour constituer le manuscrit entier. Si le papyrus reste encore aux yeux de certains, tel le pape Grégoire le Grand au VIe siècle, le support noble des écrits intellectuels et si la forme du *volumen* garde toute sa force évocatrice du monde antique dont le phylactère conserve le souvenir, les manuscrits médiévaux confirment le succès du *quaternion* fait d'une feuille de parchemin pliée deux fois, donnant ainsi le format *in quarto* et huit pages pour écrire. Au XIIe siècle, le mot *quaer* est attesté ; à la fin du siècle suivant, il s'écrit *cayer*.

Le cahier finit par sortir de l'ombre. Pour autant, est-il passé de l'atelier du copiste dans le cartable du jeune écolier? Les nombreuses références aux tablettes, déjà évoquées, montrent que le cahier n'est pas encore un produit d'usage courant à cause de son prix, de la pratique essentiellement orale de l'enseignement et du faible nombre d'enfants scolarisés. Seuls le changement de l'écriture cursive et l'emploi abondant d'abréviations indiquent que les étudiants (qui ne sont plus de jeunes enfants) prennent des notes durant les cours de leurs maîtres dans les universités. Il est probable que les cahiers estudiantins sont faits de chutes de parchemin jugées impropres à la copie de textes prestigieux.

Le *cayer* des copistes va trouver son essor dans un usage scolaire et marchand avec l'arrivée en France au cours du XIIIe siècle, du papier, via l'Espagne, la Sicile et l'Italie. Au XIVe siècle, les moulins à papier de Champagne et d'Ile-de-France produisent un support d'écriture nettement

moins coûteux que le parchemin ou même la tablette (30). La pratique de l'écriture, des brouillons, des notes provisoires, des comptes passagers et, pourquoi pas, des essais scolaires, sur papier, se développe au point que les tabletiers sont obligés de défendre leur production. L'exemple vient d'Italie où, au cours du XIIIe siècle à Rome, les actes notariés quittent la forme des rouleaux de parchemin (*rotuli*) pour celle des registres de papier (*codices*). Il en est de même pour les registres de commerce tels ceux de la compagnie siennoise des Ugolini qui tient ses comptes aux foires de Champagne sur un registre de 200 pages de papier entre 1277 et 1282 (31). Le papier devient ainsi au cours du XIVe siècle le support d'un écrit laïc, notarié ou marchand. Le cahier de papier, désormais moins coûteux, peut entrer dans le cartable de l'écolier. En outre, au-delà de l'attrait du prix, ce cahier se pare du signe de la modernité. Faut-il rappeler que Pétrarque, fils d'un notaire florentin ami de Dante, s'élève contre la culture scholastique de son temps associée au parchemin, en écrivant son œuvre sur papier de 1336 à sa mort, en 1374, dans les terres pontificales d'Avignon ? Cependant, les jeunes enfants surtout occupés à apprendre à lire, utilisent sans nul doute communément les tablettes, les chutes de parchemin ou de papier, organisées ou non en cahiers. Les très rares exemples de cahiers d'élèves conservés ne datent que des XIVe et XVe siècles et encore sont-ils rédigés par des étudiants déjà avancés dans leurs études. Ainsi, Jean de Falisca est-il déjà âgé d'une trentaine d'années quand il entreprend des études de théologie vers 1348-1350. Il prend les notes des cours suivis à l'université de Paris, les notes de lecture, leur mise au net, non sur des feuillets détachés mais sur des cahiers de papier qu'il nomme *sisterni* ou *quaderni*. Ces cahiers indépendants ont l'avantage de pouvoir être classés, prêtés facilement mais aussi l'inconvénient d'être perdus. C'est pourquoi Jean de Falisca les fait relier en quatre volumes dont un ne nous est pas parvenu. Comme le montraient les enluminures de la renaissance carolingienne évoquées plus haut, le cahier est protégé par une page de garde que Jean de Falisca utilise quand même très souvent, sans doute par souci d'économie (32). Guillaume Gisenheim et Beatus Rhenanus, eux, sont beaucoup plus jeunes et fréquentent l'école latine de Sélestat qui fonctionne de 1441 à 1525 (33). Tous deux, à la fin de leur vie, prennent soin de faire relier, le premier les 480 pages, le second les 300 pages de cahiers de papier noircies en 1494 pour Guillaume, en 1498 et 1499 pour Beatus. Si du premier on ne sait rien, du second l'histoire retient qu'après des études à l'université de Paris, il fréquentera les ateliers d'imprimeurs parisiens et bâlois avant de devenir l'ami et l'éditeur d'Erasmus. Le cahier du temps de l'école latine, soigneusement conservé, sans doute relu, a dû paraître propre à accompagner une vie d'humaniste, avec ses oraisons dominicales, ses conseils de civilité, ses extraits des *Psaumes*, ses citations des Pères de l'Église, ses textes d'auteurs latins augmentés de notes marginales et interlignaires qui préfigurent l'exercice de *prae-*

lectio des collèges des Temps Modernes.

Si le quasi défaut de conservation de cahiers d'élève n'indique pas forcément la rareté de l'objet et de son utilisation, mais plutôt un mépris de toutes les époques pour l'humble travail scolaire surtout des plus jeunes enfants, il faut se résoudre à attendre les Temps Modernes pour que le cahier apparaisse plus nettement dans l'univers scolaire et le dispute à la tablette ou à l'ardoise pour les premiers apprentissages. Cependant, si en 1589, l'orthographe du mot *cahier* se fixe dans sa forme actuelle, il y a là une relation, non avec le monde de l'école, mais avec celui de l'imprimerie qui associe le système de l'imposition (34) et celui des trois pliages successifs de la feuille de papier pour obtenir des cahiers de huit feuillets et donc de seize pages au format *in-octavo*.

Les collèges qui s'organisent fermement à partir du XVI^e siècle vont diffuser l'usage du cahier, mais l'état actuel des recherches ne met l'accent que sur l'abondance de conservation de cahiers datés du XVIII^e siècle (35). Pour les élèves plus jeunes, c'est à la fin du XVII^e siècle que l'objet cahier est clairement évoqué dans le texte qui règle la vie des écoles fondées par Jean-Baptiste de La Salle. Tout écolier qui apprend à écrire doit demander à ses parents de lui acheter du papier «plié en quatre» et «cousu» (36). Sans employer le mot, la pédagogie lasallienne utilise des cahiers collectés et rangés dans une armoire après la leçon d'écriture et sa correction. Un cahier de qualité est exigé afin de ne pas gêner les efforts dans la maîtrise d'une belle écriture. Le papier doit être «ny gros, ny trop gris, ny trop dur : mais qu'il soit blanc, uni, bien sec, et bien collé, sur tout qu'il ne prenne pas facilement l'encre, ce qui est un grand défaut et un très grand empêchement à l'écriture» (*sic*) (37). Le cahier n'a pas de réglure puisque Jean-Baptiste de La Salle prévoit l'usage du «transparent», feuille de papier rayée «par lignes» (38) que «l'écrivain»-débutant glisse sous la page blanche pour guider ses premiers apprentissages et dont il doit apprendre très rapidement à se passer. L'écriture à l'encre exige un autre accessoire : le papier buvard que Jean-Baptiste de La Salle appelle de manière très poétique «le papier brouillard» (*sic*); ce buvard restera le fidèle compagnon de l'écolier jusqu'à l'entrée en force du stylo-bille dans les classes, il y a une trentaine d'années.

Ainsi, à la fin du XVII^e siècle, l'énigme du contenu du cartable est-elle enfin éclaircie : tout écolier, tout collégien y glisse un cahier. Les lois scolaires du XIX^e siècle donnent à ce cahier une force symbolique qu'il garde encore dans l'École d'aujourd'hui. L'étude de leur contenu devient source d'études qui cherchent à mesurer les écarts entre les principes pédagogiques affichés et

les usages quotidiens de la classe, entre la théorie et la pratique.

NOTES

1. Bas-relief conservé au Rheinisches Landesmuseum de Trèves.
2. *Hermeneumata Pseudodositheana*, textes attribués au grammairien Dositheana jusqu'aux travaux de G.Goetz, fin XIXe et début XXe siècles. Ces papyrus connus par des copies tardives sur parchemin sont des manuels scolaires bilingues, grec-latin, destinés, pour la plupart, à apprendre le latin aux enfants des familles grecques installées dans l'Égypte romanisée du IIIe siècle apr. J-C.
Cf G. Zolotare, «Papii Scolastici», in *Aegyptus*, XLI, 1961, p. 160-235.
Cf A.Bataille, «Glossaires gréco-latins sur papyrus», in *Recherches en papyrologie*. IV. 1967. p. 161-169.
Cf H.I. Marrou, tome 2, p. 193.
3. Cf P.Collard., «Un cahier d'élève sur papyrus daté du IVe siècle apr. J-C», in *Les papyrus Bouriard*.
4. Sur la pénurie de feuilles de papyrus (*charta*) à certaines époques, cf. Cicéron, *Lettres à Atticus*, V, 4.
5. Bien que ces temps éloignés ne soient pas ceux de l'école obligatoire, constatons combien ces objets largement cités dans les textes n'ont laissé que des traces matérielles discrètes conservées dans quelques musées. Citons, par exemple, le Musée national de Dublin qui présente des tablettes avec traces de cire et quelques versets gravés des *Psaumes 20* et *32*, le Musée St Annen de Lübeck, le British Museum de Londres qui conserve une tablette en os de baleine percée de deux trous laissant supposer une double tablette, le Musée Schnütgen de Cologne, les Musées de Saintes et d'Angers.
6. *Etymologies*, VI, 9-1
7. *Ibid.* VI, 14-7.
8. *De l'institution oratoire*, I, 1.
9. Cf *supra* note 1.

10. Cf P. Riché, *Les Grandeurs de l'an mille*, p. 193.
11. *Registrum gregorii*, env. 963, Stadtsbibliothek, Trèves et cf P. Riché, op.cit., p. 225.
12. *Ibid.* p. 214.
13. Cf H. I. Marrou, tome 1, p. 396.
14. Martial, *Epigrammes*, IV-86 et Horace, *Epîtres*, I-20. Martial n'hésite pas à conseiller d'utiliser le revers des feuilles de papyrus par des mains enfantines quand le texte déplaît, et Horace imagine deux destins possibles pour un de ses livres : nourrir «en silence les mites ennemies de l'art» ou finir entre les mains des élèves qui apprennent à écrire l'alphabet sur l'envers des feuilles.
15. Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, XIII.
16. Martial, IV, 86 et VIII, 62. Dans la première épigramme, Martial se moque d'un poète qui écrit sur le revers de sa feuille et qui s'étonne de manquer d'inspiration. Dans la seconde, il indique les deux recyclages possibles, mais également infamants, d'un mauvais écrit : papier d'emballage chez le marchand de salaisons ou papier de brouillon chez le maître d'école.
17. J.-P. Adam, «Pain, amour et graffiti à Pompéi», in *L'Histoire*, n°88, avril 1986, p. 85-87 et J.-M. Croisille, *Natures mortes campaniennes*, Bruxelles, Latomus, 1965.
18. Cf D. Alexandre-Bidon et P. Riché, *L'enfance au Moyen Age*, p. 150.
19. Cf H. I. Marrou, tome 1, p. 234.
20. Martial, *Epigrammes*, XIV, 4 et 6 ; Pline l'Ancien, *Histoire naturelle* XXXIV ; Isidore de Séville, *Etymologies*, VI. Martial nomme l'assemblage de cinq tablettes : *quinquiple* et celui de trois tablettes : *triplicex*.
21. Cf «Les apprentissages de Liudger», in *Haut Moyen Age, culture, éducation et société... Etudes offertes à P. Riché*, Nanterre, 1990.
22. Cf C. Bourlet, «Les tabletiers parisiens à la fin du Moyen Age», in *Les tablettes à écrire de l'Antiquité à l'époque moderne*, p. 321-341.
23. La préparation des peaux aptes à recevoir des écrits sur les deux faces est inventée sous le règne du roi de Pergame, Eumène, au IIe siècle av. J-C., afin de concurrencer le papyrus égyptien. L'empereur Dioclétien, au début du IVe siècle ap. J-C, l'appelle *membrana pergamena* ; plus tard dans ce siècle, Saint Jérôme parle de *pergamenum*. Cette histoire de l'origine du parchemin est racontée par Pline l'Ancien (*Histoire naturelle*, XIII). Cependant un codex sur vélin, portant le texte de l'*Iliade*, conservé à la Bibliothèque ambrosienne de Milan ferait remonter cette invention au IIIe siècle av. J-C (cf. A. Manguel, p.156).
24. Pline l'Ancien insiste sur cet aspect qui fait du parchemin «un objet dont l'immortalité des hommes dépend».
25. Martial, *Epigrammes*, XIV, 184, 186, 188, 190, 192.
26. *Inv.* 76d.
27. Cf H. I. Marrou, tome 1, p. 234.
28. Cf D. Alexandre-Bidon et P. Riché, p. 144.
29. Cf les enluminures de trois manuscrits : les *Evangelies de Cuthbercht* (vers 790) conservés à Vienne (Osterreichische Nationalbibliothek) ; les *Evangelies d'Ada* (vers 800) conservés à Trèves (Stadtsbibliothek) ; les *Evangelies de Lorsch* (vers 810), conservés au Vatican (Bibliothèque apostolique).

30. Dans la seconde moitié du XIV^e siècle, à Londres, une tablette double coûte 1 sou et un cahier de papier de 12 feuillets (24 pages) 7 deniers. Donc écrire revient à 6 deniers sur une page de tablette et à un demi-denier sur une page de papier. Cf C.Bourlet, note 22.
31. Cf P. Guichard.
32. Cf P. Glorieux.
33. Cf P. Adam
34. Disposition des formes à imprimer, de façon à ce que l'ordre du texte soit respecté après pliage de la feuille imprimée pour constituer un cahier. Chacun se souvient des livres dont il fallait séparer les pages à l'aide d'un coupe-papier, avant de les lire, petit rituel qui a disparu depuis une bonne trentaine d'années.
35. Cf P. Albertini, *L'enseignement classique à travers les manuscrits des élèves*, 1640-1940, Paris, INRP et E. Flammarion, «Les cahiers d'élèves des Jésuites en France au XVIII^e siècle», in *Histoire de l'éducation*, n°74, mai 1977, p. 234-242.
36. J.-B. de La Salle, p. 43.
37. Cf *supra*
38. *Ibid.* p. 47.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ADAM P., *L'humanisme à Sélestat. L'école, les humanistes, la bibliothèque*, Sélestat, Ed. Les amis de la bibliothèque de Sélestat, 1987 (5^e édition).
- ALEXANDRE-BIDON. et RICHE P., *L'enfance au Moyen Age*, Paris, Le Seuil/Bibliothèque nationale, 1994.
- BONNER S.F., *Education in Ancient Rome*, Londres, 1977.
- COLLARD P., *Les papyrus Bouriland*, Paris, Ed. Champion, 1926, p. 17-27 et «Les papyrus scolaires», in *Mélanges Desrousseaux*, Paris, 1937, p. 69-80.
- COMPÈRE M.-M., *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1986.
- COMPÈRE M.-M., PRALON-JULIA D., *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Études d'exercices latins rédigés au collège Louis Le Grand vers 1720*, Paris, INRP/ Publications de la Sorbonne, 1992.
- CASSAGNES-BROUQUET S., *Culture, artistes et société dans la France médiévale*, Gap/Paris, Ophrys, 1998.
- GLORIEUX P., «Jean de Falisca. La formation d'un maître de théologie au XIV^e siècle», in *Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age*, 1966 - 33, p. 23-104.
- GOETZ G., *Corpus Glossarium Latinorum*, tome 3, Leipzig, 1892.
- GUICHARD P., «Du parchemin au papier», in *Comprendre le XIII^e siècle*, Lyon, PUL, 1995, p. 185 - 199.
- JEAN G., *L'écriture. Mémoire des hommes*, Paris, Gallimard, 1987.
- LALOU E., *Les tablettes à écrire de l'Antiquité à l'époque moderne*, *Bibliologia* 12, Brépols/ Turnhout, 1992, (Actes de colloque du CNRS, Paris, Institut de France, 10-11 octobre 1990).

- LA SALLE (de) J.-B., *Conduite des écoles chrétiennes 1720*, réédition Rome, 1965, *Les cahiers lasalliens*, n°24 et dans les *Oeuvres complètes*, Rome, Edition des Frères des écoles chrétiennes, 1994.
- MANGUEL A., *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998.
- MARROU H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tome 1: *Le monde grec*, tome 2: *Le monde romain*, Paris, Le Seuil, 1948, réédition 1981.
- MARTIN H.-J., *Histoire et pouvoir de l'écrit*, Paris, Perrin, 1988, réédition A.Michel 1981.
- NERAUDAU J.-P., *Etre enfant à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, 1984.
- PARIAS L.-H., (s.d.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 1: ROUCHE M., *Des origines à la Renaissance*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- PORTE D., *Rome: l'esprit des lettres*, Paris, Ed. La découverte, 1993.
- RICHE P., *Education et culture dans l'Occident barbare VIe-VIIIe siècle*, Paris, Le Seuil, 1962, réédition 1995.
- RICHE P., *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age*, Paris, Aubier, 1979, réédition Picard, 1989.
- RICHE P., *Les Grandeurs de l'an mille*, Paris, Bartillat, 1999.
- VERGER J., «Educations médiévales, l'Enfance, l'Ecole, l'Eglise en Occident (VIe-XVe siècle)», in *Histoire de l'éducation*, n°50, mai 1991.

**Marc-Antoine Jullien,
de Paris, 1775-1848**

L'école du Peuple

Marie-Claude Delieuvin

Université Paris V

Si Marc-Antoine Jullien est aujourd'hui connu grâce à un petit ouvrage de cinquante-six pages, «Esquisse et vues préliminaires sur l'Éducation Comparée», qui en fait simultanément un lointain précurseur de l'UNESCO, un pionnier de l'éducation comparée ou l'auteur du syntagme «Science de l'éducation», son rôle dans les sociétés philanthropiques pour la diffusion du savoir et la création d'écoles primaires est le plus souvent laissé dans l'ombre.

Extraites d'une thèse soutenue en 1999: «Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'Éducation», ces quelques pages tentent d'éclairer l'œuvre de cet homme que le goût du pouvoir trop tôt exercé a laissé mélancolique et désenchanté, mais qui fonde, dans l'éducation, son espoir de voir naître une société nouvelle, plus juste et plus humaine.

Mots clés: Association, Bibliothèque, Civilisation, Éducation comparée, Éducation populaire, Méthode, Philanthropie, Salle d'asile.

Précurseur de «l'éducation comparée», auteur du syntagme «Science de l'éducation», fondateur d'oeuvres éducatives et de bienfaisance, Marc-Antoine Jullien est considéré aujourd'hui comme un théoricien de l'éducation.

Héritée des Lumières, sa pensée s'organise à partir de l'idée que l'homme est perfectible. Homme du XIX^{ème} siècle, il croit aussi que les sciences et les techniques peuvent constituer une source de bienfaits pour l'humanité. Issu de la Révolution, son rêve de voir naître une société idéale puise ses sources dans la croyance en un peuple sincère, bon et généreux. Dans un élan mystique, patiemment entretenu par sa mère, il s'applique à suivre le modèle de vertu incarné par Robespierre. Façonné par l'enthousiasme révolutionnaire, pénétré du respect de «*la loi inviolable et sacrée*», il engage la force de sa jeunesse à défendre, pour le bonheur du peuple, l'intérêt général. Sa vie étonnamment mouvementée, ses échecs politiques, ses concessions le conduisent à prendre le temps de «méditer» (selon l'une de ses expressions favorites) sur l'organisation sociale et politique d'un État et le déterminent à élaborer une théorie pour atteindre la conception qu'il s'est forgée, dès sa jeunesse, d'une société fondée sur le bonheur, selon l'idée neuve de Antoine Saint-Just.

Le 9 thermidor et les événements qui marquent un coup d'arrêt à sa carrière de correspondant du Comité de Salut Public, son incarcération, sa rencontre et sa rupture avec Gracchus Babeuf, son désenchantement politique le persuadent que le progrès de la civilisation passe d'abord par l'amélioration de la condition humaine, ce qui ne peut s'accomplir que par la mise en place d'une éducation efficace. Il comprend que l'art de gouverner ne peut être ni inné, ni spontané, chez un peuple, même libre. Le peuple qui a reçu la liberté sans y être préparé, s'en est emparé avec passion, jusqu'à la déraison. Aussi, le bien-être pour tous et la paix des nations ne peuvent-ils venir qu'après le long et patient travail d'éducation de chacun. Démarche cohérente d'un survivant de la Terreur qui passe insensiblement du domaine passionnel au domaine rationnel et qui considère alors que seul le savoir modère les passions. Le progrès de la civilisation que Marc-Antoine Jullien appelle de tous ses voeux commence par la formation physique, morale et intellectuelle de chacun, formation confiée à des maîtres conscients de l'importance de leur tâche, initiés à l'art de la pédagogie, rompus aux meilleures méthodes d'enseignement. En associant «la Science de l'éducation» et «l'art de gouverner», il imagine une société nouvelle dans laquelle il a bien l'intention de jouer un rôle.

Son œuvre pédagogique se veut utile et vise des résultats concrets, mais elle n'est pas magistrale. Est-elle alors suffisamment pertinente pour qu'elle soit évoquée ou bien se confond-elle avec le formidable mouvement entrepris en faveur de l'éducation dans la première moitié du XIX^{ème} siècle ? A-t-il apporté des idées nouvelles ? En 1808, il écrit que «des idées absolument neuves n'existent pas» (1); aussi travaille-t-il à parfaire l'éducation en apportant «des idées justes plutôt que neuves (2) grâce à une adaptation nécessaire et permanente : «J'ai voulu réunir ce qui a été présenté jusqu'à nos jours de bon et d'utile sur l'éducation, et en même temps, ce qui m'a paru approprié à l'état actuel des lumières et des besoins de notre société» (3). Il propose un plan d'éducation physique, morale et intellectuelle pour l'élite, de zéro à vingt-cinq ans, et travaille à l'amélioration de l'instruction primaire. Pour lui, quelle que soit son origine sociale, l'enfant est une ébauche que l'éducation modèle : la mère, l'instituteur, le gouverneur sont des artistes qui font naître l'homme empreint de valeurs universelles. L'éducation est un art pour le présent et pour l'avenir ; mais elle est aussi science des comportements et maîtrise des mécanismes d'apprentissage.

Un pédagogue éminent croise sa théorie : Henri Pestalozzi. À Yverdon, lieu de rencontres pédagogiques, l'auteur de *l'Essai Général d'Éducation* voit se concrétiser son rêve éducatif. Le fonctionnement de l'institut pestalozzien lui donne l'idée de *l'Éducation Comparée* qu'il veut construire sur des bases scientifiques empruntées à *l'Anatomie Comparée* de son ami Georges Cuvier. Théorie scientifique et terrain d'expérimentation sont à l'origine du principe comparatiste qui guide sa recherche. Tout en rappelant les enjeux de l'éducation et son pouvoir politique, son ouvrage théorique encourage la collecte d'informations sur les faits pour mieux les maîtriser en utilisant des tables comparatives. Trouver une méthode devient son obsession pour gagner du temps sur le temps.

Mais la frénésie s'empare de son oeuvre qui n'est ni structurée, ni achevée. L'éparpillement de ses idées et la multiplicité des sujets abordés compliquent une approche de ses conceptions éducatives et de son action de philanthrope. Néanmoins, il ne renonce jamais à ses idéaux profonds, issus de la philosophie des Lumières et du jacobinisme de sa jeunesse. Il choisit des moyens différents. Quand il oriente son action vers le champ de l'éducation, ce n'est pas seulement parce que «l'art de gouverner» lui a échappé, mais parce qu'éduquer est avant tout un acte politique.

Si ses idées pionnières sur l'Éducation comparée et sa volonté de conférer à l'éducation un caractère scientifique dans le but d'améliorer la condition humaine sont aujourd'hui mieux connues, son rôle dans le développement de

l'éducation primaire reste encore dans l'ombre. Philanthrope actif, il s'engage pour la régénération et la moralisation des mœurs populaires, par le relai d'associations qui se chargent d'éducation et d'instruction, comme la Société pour l'Instruction Élémentaire et la Société des Méthodes ; ainsi que de bienfaisance et d'assistance comme la Société Philanthropique ou la Société de Morale Chrétienne : il considère que le meilleur ordre social consiste en une société dont les hommes, reconnus égaux en droit, participent à l'élaboration d'un immense mouvement associatif dans lequel la réciprocité, les liens, les échanges constituent l'élément fondateur.

1 - La Société pour l'Amélioration de l'Enseignement Élémentaire

Dès sa création en 1815, Marc-Antoine Jullien est membre de la Société pour l'Enseignement Élémentaire. Il apparaît sur les listes composant le Conseil d'administration, de 1815 à 1848, date de sa mort (4). Le *Bulletin de la Société pour l'Instruction Élémentaire*, par un article de M. Michelot le présente, en 1842, comme l'un des fondateurs qui mérite les honneurs.

Dès le 1er mars 1815, les membres de la Société avaient fixé l'objectif de leur tâche : «*répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple, le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins*» (5). La première assemblée générale a lieu le 17 juin 1815. M. de Gérando est président, MM. de Lasteyrie et de Laborde vice-présidents, et le 4 juillet 1815, le premier conseil d'administration se réunit pour élire ses membres, parmi lesquels Marc-Antoine Jullien, de Paris (6). La Société s'organise en élaborant un projet de règlement, en créant des Commissions et en se dotant d'un organe d'information : *Le Journal d'Éducation*. La finalité de la Société pour l'Instruction Élémentaire est d'abord de fonder une société prospère et heureuse. La première cause du malheur des hommes vient de leur ignorance. Le point de vue de Marc-Antoine Jullien rejoint tout à fait celui des fondateurs. En 1808, dans son *Essai sur une Méthode* qui a pour objet l'emploi du temps, il écrivait déjà que «*c'est dans le bien-être réciproque de chaque homme composant la société que chacun, séparément et tous ensemble peuvent trouver leur bien-être et les moyens d'améliorer leur sort*» (7). Dans le *Journal* de la Société, il affirmait en 1815 qu'il fallait en France «*une réforme et une amélioration bien entendues de l'éducation et de l'instruction publiques comme base nécessaire [au] premier moyen de notre régénération sociale et politique*» (8).

Le projet est annoncé dès la première séance par Alexandre de Laborde : «*Perfectionner l'éducation des classes inférieures*» (9) en prodiguant une édu-

cation morale afin de former des hommes vertueux, une éducation civique pour donner à la Nation des amis de l'ordre respectueux des lois, une éducation enfin pour créer des travailleurs intelligents et laborieux, des hommes productifs permettant le développement économique et l'essor industriel de la Nation.

☛ **La Commission des Méthodes** (10)

En proposant le projet de règlement de la Société, Alexandre de Laborde annonce que les fondateurs n'ont pas choisi une méthode particulière et exclusive. L'enjeu de l'entreprise est trop important pour se lancer sans étudier préalablement la meilleure méthode pour les écoles de la Société. Il est même possible de combiner plusieurs systèmes et la commission procède à l'énumération des moyens déjà mis en œuvre dans les pays européens. La méthode anglaise présente évidemment des avantages mais les Allemands ont su, par d'autres moyens, mettre à la portée des enfants des «classes inférieures» des connaissances appropriées. En Suisse, Henri Pestalozzi réalise des exploits avec sa méthode intuitive et Philippe-Emmanuel Fellenberg enseigne à de futurs pasteurs, à des fermiers ou à des ouvriers. Dès le 4 juillet, une méthode est arrêtée pour la lecture. À partir d'un syllabaire anglais, deux membres sont chargés d'en effectuer une adaptation en langue française. L'abbé Gaultier (11) et François-Edmée Jomard se voient confier la mission de préparer des tableaux syllabiques. La méthode anglaise commence à s'imposer, au moins, en ce qui concerne la lecture. En revanche, rien n'est encore fixé pour l'enseignement des mathématiques. Certains membres ayant présenté avec empressement la méthode de Pestalozzi, le Comité décide qu'un d'entre eux «se rendrait en Suisse pour étudier ex-professo le système de M. Pestalozzi» (12). C'est Marc-Antoine Jullien qui est chargé de rendre compte à la Société des méthodes du pédagogue. De Suisse, il écrit plusieurs lettres, publiées dans le *Journal d'Éducation*.

Dans une première lettre, il présente les Instituts suisses de Henri Pestalozzi et de Philippe-Emmanuel de Fellenberg. Il commence par montrer les différences entre les méthodes anglaises et la méthode intuitive : *«Ce qui distingue essentiellement le système (celui de André Bell) et la méthode d'éducation de Pestalozzi c'est que [ce dernier] a voulu embrasser l'homme dans son entier et cultiver à la fois la nature morale, physique et intellectuelle. [...] Pestalozzi ne considère point l'esprit comme un vase vide à remplir dans lequel il suffit de verser des connaissances, mais un germe fécond par lui-même, que l'éducation doit cultiver et développer. On apprend à l'enfant à inventer, pour ainsi dire, ce qu'il doit savoir, on le met sur la route des connaissances qui lui sont utiles sans l'obliger à suivre servilement les traces de son maître, mais en dirigeant ses pas, en éclairant sa marche, en l'habituant à*

essayer, à consulter ses forces, à s'aider de tous les moyens que la nature lui a donnés» (13).

Dans une deuxième lettre, datée du 7 mai 1816, il précise que la Méthode (14) connaît à peine les punitions et ignore l'usage des récompenses et des distinctions. Enfin, il ajoute qu'elle «*considère et traite chaque enfant comme un objet spécial de culture et d'instruction, [...] respecte l'individualité, la liberté, l'indépendance de l'enfant*» (15). Il est alors conduit à établir une comparaison des finalités. Si la Méthode pestalozzienne est si différente du système de Bell et de Lancaster, c'est que le but poursuivi est différent. Le mode mutuel permet de procurer à l'immense masse des enfants du peuple, d'une manière solide, rapide et économique, les premiers éléments nécessaires de l'instruction. Ses moyens, même mécaniques, permettent d'instruire, par le biais des moniteurs, un grand nombre d'élèves. La Méthode de Pestalozzi se soucie de chaque enfant en particulier, «*s'en empare et l'anime en laissant agir sa propre nature*» (16). Marc-Antoine Jullien, l'admirateur de la méthode de Henri Pestalozzi, prononce un jugement qui empêchera définitivement la Méthode de faire fortune en France parce qu'*«elle prend les enfants individuellement, [pour] s'emparer de chacun d'eux, le développer, l'animer en laissant agir sa propre nature, elle est peut-être, dans l'état actuel où se trouve l'Instruction Publique d'une application moins facile et moins générale, mais elle apparaît éminemment propre à perfectionner la culture de l'homme*» (17). Et le correspondant de la Société brosse alors le portrait du maître pestalozzien qui n'est ni préfet, ni régent, mais «*instituteur-éducateur*». La Méthode de Pestalozzi «*ne soumet point l'enfant à un mécanisme, ne l'assujettit point à suivre machinalement l'exemple donné, à croire sur la parole du maître*» (18). À la suite de ce constat, la Société pour l'Instruction Élémentaire adopte définitivement pour la lecture comme pour le calcul, le procédé anglais. L'année suivante, Marc-Antoine Jullien siège à la Commission du Journal et des Livres.

☛ **La Commission du Journal et des livres**

Quand, le 9 novembre 1815, elle ouvre sa première école mutuelle à Paris, la Société pour l'Instruction Élémentaire doit faire face à de nombreux problèmes d'organisation. Des tableaux sont composés pour un apprentissage collectif de la lecture et de l'arithmétique. Mais, immédiatement, la Société éprouve le besoin de créer des livres identiques pour les élèves et des manuels d'instruction pour les maîtres. Dans un discours prononcé au Conseil, Charles de Lasteyrie annonce, le 27 mai 1815, un projet relatif à «*la confection des ouvrages et à la manière de les mettre entre les mains des élèves et de leur famille*» (19). Il s'agit donc de composer des manuels scolaires et de fonder des bibliothèques populaires. L'orateur est clair : «*La lecture et l'écriture*

ne sont que des instruments. Ce n'est pas encore l'instruction ; ce n'est qu'une préparation, un moyen pour y conduire. Enseigner à lire et à écrire n'est qu'un engagement pris pour fournir de bons livres à ceux qui auront reçu les notions préliminaires. Les abandonner après ce présent, c'est ne leur avoir fait en quelque sorte qu'un présent inutile [...] Cette bibliothèque ne renfermera pas seulement des lectures pour l'enfance, mais aussi des lectures pour les adultes, des lectures pour les pères de famille eux-mêmes» (20).

Pour répondre à ce programme, la Commission des livres se met au travail et Marc-Antoine Jullien propose un rapport dont les conclusions sont adoptées à la séance du 11 novembre 1818. Un Comité est chargé de *«provoquer et de préparer la composition, la traduction et la publication d'ouvrages destinés à être mis entre les mains des élèves des écoles élémentaires, de leurs parents, de leur famille»* (21). C'est l'article 1. L'article 3 invite à la concertation *«avec les hommes les plus capables de composer de bons livres élémentaires sur les branches de l'instruction qui leur [aux élèves] sont déjà familières, de prendre des mesures pour puiser dans des ouvrages élémentaires étrangers [qui] pourraient être publiés avec succès dans notre langue»* (22). L'article 4 instaure l'institution de catalogues déposés dans les écoles et aux archives de la société. Le rapport de Jullien analyse et sélectionne les ouvrages déjà existants et les ouvrages étrangers traduits, propose le sujet et arrête le programme des ouvrages à faire. Il prend des mesures d'économie avec les éditeurs, imprimeurs et libraires pour réduire le coût de l'opération. Parmi les livres adoptés, on trouve *Le Cours Élémentaire de dessin linéaire* de Alexandre Boniface, *Les Eléments de géographie* de l'abbé Gaultier et *Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité* de Condorcet. Quelques livres religieux figurent dans «les livres nécessaires» : *L'Abrégé de catéchisme historique*, de Fleury ; *L'Instruction Religieuse*, de Mme Dufresnoy ; le *Traité de l'existence de Dieu*, de Fénelon. Il choisit également des manuels de droit, des ouvrages sur la prévention et l'hygiène comme : *Découverte et avantages de la vaccine*, et des livres d'histoire et «des biographies valorisant des héros, des bienfaiteurs de la Nation ou de l'Humanité» (23). Faisant le point dans un rapport d'octobre 1820, il conclut que *«Plus l'instruction de la lecture et de l'écriture est généralement répandue et devient commune aux enfants de toutes les classes de la société, plus il est d'une haute importance de préparer et de publier de bons livres qui puissent nourrir dans les enfants des principes de religion, de morale, de vertu, de patriotisme éclairé et bien dirigé, de soumission aux gouvernements et aux lois, et tous les sentiments propres à procurer à la fois le bonheur des familles et la prospérité de l'État»* (24).

Par ailleurs, il procède à un classement des livres tel qu'il devrait exister : les livres nécessaires, les livres utiles, les livres agréables ; les livres pour les garçons, les livres pour les filles ; les livres pour les citadins, les livres pour les

ruraux. Son activité est intense et ses propositions nombreuses. Régulièrement, la société organise des concours pour la composition de livres élémentaires. Marc-Antoine Jullien travaille à leur agencement. Le premier lauréat est Laurent de Jussieu avec un ouvrage célèbre : *Simon de Nantua*. En 1829, la Société décide d'ouvrir un second concours sur l'écriture de livres «pour les individus qui ne sont pas appelés à recevoir dans [les] collèges, une instruction classique. [...] Il faut que la rédaction soit claire, simple et naturelle ; que la lecture soit attachante ; que les détails techniques et l'appareil des sciences soient évités avec soin et que chaque ouvrage présente un ensemble de vues méthodiques et que les divers sujets, tout en étant traités sommairement et d'une manière fort élémentaire, s'y trouvent cependant assez complètement exposés pour ne donner que des idées claires et justes» (25). Ces livres sont de l'ordre de la morale, de la religion, de l'histoire, des sciences naturelles et économiques, mais aussi des livres d'amusement pour les enfants. Des manuscrits sont envoyés (26). Mais le concours ne parvient pas à son terme. Par ailleurs, sous l'impulsion de Marc-Antoine Jullien, des bourses d'échanges sont créées entre la Société parisienne et les autres Sociétés.

Mais, la grande affaire qui va l'occuper pendant l'année 1831 est l'organisation des bibliothèques populaires, dont le projet, déjà ancien, n'a pas été réalisé. Pour ce faire, la Société confie l'entreprise à des actionnaires fondateurs. Elle sera dirigée par deux gérants, François Grille, d'Angers (27) et Marc-Antoine Jullien, de Paris, qui installeront leur bureau à Paris et désigneront les ouvrages à imprimer, les concours à organiser, la conservation des bibliothèques en établissant des catalogues et une sorte de dépôt légal. La souscription se fera au bureau de la *Revue Encyclopédique* (28).

La mission, confiée aux deux gérants, est la fondation dans un premier temps de 5000 bibliothèques (29) pour les chefs-lieux de canton et pour les villes «populeuses» (30). Chaque bibliothèque, à son ouverture, est dotée de 200 volumes élémentaires «contenant des notions sur les sciences, les arts industriels, la morale publique, les lettres et les beaux-arts». À raison d'un prix moyen de 1 franc 50 le volume cartonné avec «beau papier et beaux caractères», la dépense s'élève à «12 millions pour les communes et quinze cent mille francs pour les cantons». Chaque année, mille bibliothèques doivent être inaugurées sur l'ensemble du pays. Le fonctionnement de chacune est prescrit par la Société. La bibliothèque est ouverte «trois fois par semaine et pendant quatre heures le dimanche». Elle est organisée par le conservateur en lien étroit avec le secrétaire de mairie et l'instituteur. Mais, bien ambitieux, le projet prévoit «l'impression de 8 millions de nouveaux volumes, pleins de saines maximes et de sages enseignements» (31).

Marc-Antoine Jullien se lance dans une aventure qui lui tient à cœur. Son métier de publiciste le porte naturellement vers l'écrit et vers le livre ; voir enfin s'ouvrir des bibliothèques populaires serait l'accomplissement d'un souhait très cher.

Grâce à la correspondance de Marc-Antoine Jullien à François Grille (32), nous connaissons les espoirs, les avatars et l'échec du projet. Il est décidé tout d'abord de faire imprimer des bordereaux de souscription à envoyer aux maires, aux députés, aux «amis du bien». Marc-Antoine Jullien déploie une grande énergie et tous les jours il «fait des démarches nouvelles pour cette grande affaire» (33) : il écrit à son ami La Fayette, fait insérer des annonces dans *Le Globe*, dresse la liste de généreux donateurs. Mais déjà une ombre se dessine : M. d'Argout, alors ministre, s'oppose à la souscription. Marc-Antoine Jullien recommande à François Grille de garder secrète l'information et de poursuivre leur tâche : «plus tard, nous aurons droit de faire connaître un grand sujet de reproche à un ministre qui comprend si mal ses devoirs et les intérêts nationaux et populaires les plus pressants (34). Et le projet s'étoffe. On prévoit de doter les premières bibliothèques d'une *Histoire Abrégée Populaire*, d'un résumé pratique des codes en vigueur, d'un ouvrage explicatif des droits et des devoirs, d'un traité d'hygiène. On retient un imprimeur. Mais, brusquement, l'affaire tourne court. Aucune explication n'est donnée par Marc-Antoine Jullien. Est-ce donc la position de Jullien sur l'échiquier politique qui fit échouer un projet généreux ? C'est fort probable. En 1853, François Grille attribuera sans ambiguïté l'échec au ministre d'Argout qui avait refusé l'appui indispensable du gouvernement (35). Cette entreprise, qui se termine par un échec, laisse une grande amertume à Marc-Antoine Jullien. Son goût pour le livre, outil de connaissance presque unique à cette époque, s'est manifesté très tôt. La correspondance avec sa mère, Rosalie Jullien, les montre s'entretenant souvent de lecture : «Je suis comme toi, lui écrit Rosalie, je place plus mon trésor dans ma bibliothèque que dans mon coffre-fort» (36). Dans une autre missive, elle poursuit : «Je trouve bien sage de consacrer tes loisirs à la lecture ; [...] c'est un passe-temps qui est bon pour le cœur comme pour l'esprit et qui sert aux enfants, plus qu'on ne pense pour les premiers moments de l'éducation» (37). La lecture est donc présentée comme bonne, utile et agréable, mais surtout comme source de connaissances. Considérée sous l'angle de l'utilité dans l'éducation, le livre et sa diffusion revêtent un intérêt capital pour Marc-Antoine Jullien et s'intègrent dans son projet de la «Science de l'éducation». S'il ne réussit pas à structurer les bibliothèques de la Société, il ne néglige pas la cause du livre pour le peuple. L'édition de son *Essai sur l'Emploi du Temps*, complétée par une méthode d'utilisation de la mémoire destinée aux adultes qui veulent se cultiver, en est la preuve.

On peut se demander pour quelles raisons un fervent partisan de la méthode pestalozzienne, si éloignée du mode lancastérien, choisit d'œuvrer parmi les philanthropes de la Société pour l'Instruction Élémentaire. Son activité ne s'est jamais démentie. Elle est confirmée par sa présence à tous les conseils d'administration, par ses rapports ou articles publiés dans le *Journal d'Éducation* et la *Revue Encyclopédique*, par son rôle de président de commissions, enfin par son soutien sans défaillance au mode mutuel et par sa participation active à la propagation de la méthode anglaise en France et dans le monde. Trois aspects sont à considérer dans ce qui a déterminé le choix de Marc-Antoine Jullien : des causes économiques, politiques, idéologiques. Tout d'abord, le caractère économique de la méthode lancastérienne attire l'attention de l'administrateur qu'il fut dans la carrière militaire, mais plus encore l'engagement politique qui s'attache aux défenseurs du mode mutuel séduit le libéral. Enfin, son idéal d'universalisme se trouve satisfait par sa contribution au développement d'une éducation qui s'adresse à tous les hommes sans distinction de races ou de nationalités.

Si, comme le croit Marc-Antoine Jullien, «l'éducation nationale [doit être à l'origine] de l'avancement social» (38), il faut remédier à une situation préoccupante. En effet, les fondateurs de la Société pour l'Instruction Élémentaire doivent parer à la pénurie de maîtres, de locaux, de matériel. Cette société vit de dons et de cotisations. Seules des mesures efficaces peuvent lui permettre de réussir. Marc-Antoine Jullien n'hésite pas. Il choisit de soutenir sans défaillance un mode d'enseignement éloigné de la Méthode intuitive de Henri Pestalozzi. Alexandre de Laborde se fait l'écho des fondateurs : «La méthode que nous proposons d'introduire est facile, prompte et économique» (39). Inspirée des modes mutuels anglais de André Bell et Joseph Lancaster, elle se révèle particulièrement avantageuse en 1816. La dépense est estimée annuellement à 5 francs par enfant. La souscription annuelle d'un fondateur est fixée à 20 francs. Une prévision avançait qu'une somme de 10000 francs (soit l'adhésion de 500 fondateurs) versée pendant quatre années, permettrait d'élever une génération d'enfants pauvres. Les fondateurs espéraient qu'un vingtième des moniteurs, c'est-à-dire 50 garçons et 50 filles, pourraient devenir maîtres et qu'ils ouvriraient à leur tour une école : «Au bout de douze ans, il n'existerait nulle part dans ce pays un seul individu inférieur à un autre dans les éléments importants de l'instruction et qui ne pût faire un chrétien éclairé, un ouvrier intelligent, un citoyen instruit, un homme vertueux» (40). Le budget d'une école mutuelle permet d'obtenir un maximum de résultats pédagogiques pour un coût d'équipement et de fonctionnement modique. Le local se compose d'une grande salle munie de bancs et de tableaux noirs. La première classe se contente de tablettes recouvertes de sable sur lesquelles les enfants

s'exercent à tracer les lettres avec le doigt. La deuxième classe utilise des cartes avec des lettres peintes et les élèves écrivent sur des ardoises suspendues à leur cou. L'apprentissage de l'écriture s'effectue sur du carton vernissé lavable à l'eau, puis, lorsqu'il est suffisamment sûr, l'enfant écrit à l'encre sur le papier. La rémunération du maître qui dirige plusieurs dizaines, voire une centaine d'enfants, et le chauffage de la salle de classe constituent les dépenses de fonctionnement.

Dans le journal de la Société des Méthodes, Charles de Lasteyrie établit une comparaison : le coût de l'instruction, dans une école ordinaire est évalué à 17 ou 18 francs par élève et par an, alors qu'il se réduit à 7 ou 8 francs à l'école mutuelle (41). L'adhésion à la Société, fixée à 25 francs, garantit l'instruction annuelle de trois enfants indigents.

Grâce à ce financement, le mouvement des philanthropes et des libéraux a donné incontestablement une impulsion à la naissance de l'école primaire, même si l'on considère qu'au moment de leur pleine expansion, c'est-à-dire 1819-1820, les écoles mutuelles n'instruisaient qu'un faible pourcentage d'écoliers en comparaison avec le nombre total des élèves reçus dans les autres établissements et du nombre d'enfants non scolarisés.

Bien que constituée d'hommes préoccupés de philanthropie et d'éducation, la Société pour l'Instruction Élémentaire regroupe des membres dépendant de courants politiques très divers. On trouve parmi eux des membres de la famille d'Orléans, le catholique Mathieu de Montmorency, le légitimiste François René de Chateaubriand, l'économiste libéral Jean-Baptiste Say, par exemple. Mais un grand nombre de partisans du mode mutuel revendiquent leur appartenance au mouvement libéral. Même si les enseignements religieux sont dispensés dans les écoles de la Société, le mode mutuel s'identifie à une école indépendante de toute tutelle religieuse alors qu'une opposition catholique de plus en plus puissante, proche des Ultras, soutient le mode simultané des Frères des Écoles Chrétiennes, emblème de l'Église catholique. Le conflit politique s'illustre dans le conflit scolaire. Pour l'opposition catholique, incarnée par les Ultras, la Méthode mutuelle introduite par Carnot, jacobin régicide, est considérée comme un prolongement révolutionnaire. Par ailleurs, le soutien de plusieurs protestants au mode mutuel n'est pas de nature à calmer les Ultras catholiques.

De 1820 à 1830, les opposants au mode mutuel appartiennent au courant légitimiste catholique. La *Revue Encyclopédique* que dirige Marc-Antoine Jullien se fait l'écho des luttes politiques qui se déplacent sur les questions pédagogiques. Elle publie ainsi les objections du Vicomte de Bonald relayées

dans l'article par l'opinion de M. de Feletz : «Votre enseignement mutuel est une véritable manivelle. Sur un signal du moniteur général, toute la mécanique se meut, s'agite, s'arrête» ; elle offre l'image d'un pendule qu'un poids inerte fait aller seule» (42). Au cœur du débat, Marc-Antoine Jullien répond, avec les tenants de l'école mutuelle, par le même canal. Les articles qui la défendent veulent prouver que l'éducation et l'instruction développées par le mode mutuel sont non seulement facteurs de paix sociale, mais aussi d'épanouissement de l'individu : ce qui oppose fondamentalement les adversaires, c'est la conception politique de la forme du gouvernement. «La propagation des lumières et de l'instruction primaire [assure] la jouissance de la liberté et [fixe] les destinées de la France pour l'avenir» (43). C'est le crédo de Marc-Antoine Jullien : «Les chefs de gouvernement et leurs ministres ne devraient pas méconnaître cette vérité fondamentale que la moralité des nations est proportionnelle à leur instruction ; que, plus celle-ci est également répandue et bien dirigée, plus les sociétés fleurissent ; que la stabilité des États, la gloire et la puissance des rois, l'industrie et le bien-être des peuples sont en raison du degré d'instruction et de moralité auquel ceux-ci peuvent s'élever. Il ne s'agit d'ailleurs, en appliquant et en propageant l'enseignement mutuel que d'élargir la base de l'instruction primaire qui n'est plus en proportion avec l'état général des lumières et de l'accroissement de la population» (44). Et dénonçant «les obstacles en tout genre que l'ignorance, la prévention, l'esprit de parti et la mauvaise foi opposent à la nouvelle méthode d'enseignement mutuel» (45), il se range résolument dans l'opposition.

Lors d'un discours prononcé en 1832, à la Société pour l'Instruction Élémentaire, l'orateur, M. Delacourt montre que le clivage politique s'identifie au clivage pédagogique : «Sous la Restauration, l'enseignement mutuel était pour beaucoup une bannière tricolore sous laquelle ils aimaient servir» (46). Marc-Antoine Jullien était de ceux pour qui le symbole du mode mutuel représentait à la fois la diffusion de l'instruction primaire et son appartenance au mouvement social de gauche.

Pourtant, Marc-Antoine Jullien a adhéré au point de vue répandu par la bourgeoisie naissante d'une éducation qui, en maintenant le peuple dans sa condition, éviterait le retour d'émeutes et de révolutions. Plusieurs de ses affirmations montrent sa crainte de voir revenir le désordre. Pour lui, l'éducation du peuple peut «affermir les fondements de l'édifice social [...] pour que chacun se trouve content et heureux dans la sphère dans laquelle il est placé» (47). C'est aux riches d'organiser le bonheur des peuples en les instruisant. Ainsi pourvus des moyens nécessaires, ceux de la subsistance et de la connaissance indispensables, les «classes inférieures [se maintiendront] sans éprouver le besoin ni l'envie de s'élever dans une classe supérieure [...] Et

cette harmonie établie entre tous les éléments du corps social, qui, du sein des familles se répand dans l'État, est le plus sûr moyen de prévenir les révolutions» (48). Mais l'éducation serait-elle uniquement préventive ? Non, il pense aussi que l'éducation et l'instruction du peuple peuvent être source de promotion sociale. En 1817, il termine un article par cette conclusion : «La distinction des classes riches et des classes pauvres qui est une conséquence nécessaire de l'ordre social doit être prise en considération dans l'éducation. Seulement, tout individu privilégié, doué par la nature d'un mérite supérieur doit pouvoir se frayer un accès facile dans une condition plus élevée que celle où il est né» (49). On voit se dessiner dans ces propos les prémices d'une éducation permettant à l'enfant doté de talents et de mérites une possible promotion dans l'échelle sociale. Le mode mutuel est le moyen qui permet de favoriser une telle promotion et c'est à la société de faciliter «une répartition plus juste et plus égale des lumières» (50).

Fidèle à l'esprit cosmopolite des Lumières et influencé par ses propres découvertes de voyageur, Marc-Antoine Jullien montre une vive curiosité pour les institutions et les mœurs des pays étrangers. Mais, parallèlement au principe de «l'internationale des esprits» (51), il se fixe, comme les poètes romantiques de la génération 1820-1840, la mission de conduire l'humanité toute entière vers un avenir meilleur. La *Revue Encyclopédique* lui permet de rassembler, en un seul creuset, les idées des penseurs et des savants de son temps.

Partant du principe que la presse est un extraordinaire moyen de communication entre les hommes, il l'utilise largement pour informer «au loin, [...] les institutions qui éprouvent le besoin de connaître les meilleures méthodes d'instruction» (52). S'il ne néglige pas les écoles de France qu'il décrit méticuleusement, son goût pour le cosmopolitisme le conduit à rendre compte de l'avancement de l'enseignement élémentaire en Europe et dans le monde. L'instruction en Italie, pays qu'il affectionne, fait l'objet d'une place privilégiée. Dès 1820, il reproduit les lettres de son ami César de Saluces qui fonde l'école primaire de Turin (53), et il fait état du projet d'une École Normale dans le Piémont afin de chercher «à éloigner des dangers qui nuisent aux bonnes méthodes» (54). Il est à l'origine des échanges de livres entre la Société du Bien Public, d'Amsterdam, et la Société pour l'Instruction Élémentaire parisienne qui envoie aux Pays-Bas, Le *Journal d'Éducation*, *Les Éléments de morale*, de Renouard (fils) et le célèbre *Simon de Nantua*, de Laurent de Jussieu (55). Ses relations sur les écoles mutuelles de Philadelphie, Boston, Bombay ou Calcutta émaillent la *Revue Encyclopédique* de 1820. Il s'intéresse aux institutions de jeunes filles comme celle, fondée à Odessa, par le Duc de Richelieu. Premières éducatrices selon la fonction que leur assigne la nature, pense-t-il, les femmes auront le privilège de participer à «l'avancement social qui favori-

se le progrès de l'espèce humaine toute entière, considérée comme un seul et même individu» (56). Il consacre un long article à la Société mutuelle du Sénégal où l'on apprend simultanément le français et la langue maternelle, le wolofe, grâce à la méthode mutuelle (57). Cette école se montre particulièrement active parce qu'elle sait tirer parti de tout malgré son dénuement. Son amitié avec le ministre colombien des Affaires étrangères, M. Hurtado, favorise l'introduction du modèle français pour l'instruction populaire. Mais bientôt, non seulement la capitale est dotée d'une école mutuelle, mais un projet ministériel prévoit l'ouverture d'une école primaire dans tous les chefs-lieux de département ainsi que la création d'une École Normale (58). En 1824, «la bibliothèque publique se compose déjà de 14 mille volumes dont la plupart sont des ouvrages français» (59). En 1830, la société colombienne adresse une série d'exercices de calligraphie et de dessins, à la société parisienne, pour prouver les progrès d'une école de jeunes filles récemment ouverte (60).

L'idée dominante que Marc-Antoine Jullien veut répandre, c'est que l'éducation favorise le rapprochement entre les peuples qui ne seront «plus étrangers les uns aux autres» (61). Cette thèse se retrouve dans le principe de la coopération entre les pédagogues et la confrontation de leurs méthodes pour en tirer le meilleur.

2 - La Société des Méthodes

L'interrogation permanente de Marc-Antoine Jullien sur la méthode à suivre pour se perfectionner soi-même ou améliorer l'éducation et la circulation des connaissances entre les hommes, constitue l'essentiel de sa réflexion. Dès 1819, les membres fondateurs de la Société pour l'Instruction Élémentaire envisagent de fonder une société parallèle pour stimuler la recherche, «pour trouver les moyens les plus propres à améliorer le sort des hommes» (62). Fondée en 1820, la «Société pour l'amélioration des Méthodes» est présidée par Charles de Lasteyrie. Le point de vue commun qui rassemble les bonnes volontés est illustré par les propos de son président : «Tous les bons esprits conviennent que l'enseignement, à un plus haut degré de perfectionnement au commencement de la Révolution française, bien loin d'avoir été amélioré depuis cette époque, a fait des pas rétrogrades dont s'alarment les partisans des Lumières et de la Civilisation. [...] L'instruction soumise à un monopole qui outrage les droits de la paternité, l'ignorance des parents ou leur indifférence sur leur intérêt le plus pressant, expliquent l'état déplorable de l'enseignement en France» (63).

La Société poursuit deux objectifs : la recherche sur les méthodes et l'expérimentation dans une école fondée par elle : l'école orthomatique (64).

La Méthode expérimentale retenue est un principe caractéristique de la pensée de Marc-Antoine Jullien : la comparaison. Les inventeurs de méthodes d'enseignement doivent procéder à une description méticuleuse de leur procédé pédagogique et présenter les résultats escomptés, ou constatés si la méthode est déjà expérimentée : «Réunir pour les comparer, les descriptions des diverses méthodes employées ou proposées, les soumettre au contrôle de l'expérience, aux épreuves d'une analyse philanthropique» (65). Les méthodes exposées sont nombreuses car l'innovation pédagogique est active : une méthode mutuelle de grammaire, une méthode d'apprentissage des langues, mais aussi du matériel pédagogique : une machine pour enseigner la géométrie, des pièces mobiles en carton pour reconstituer le corps humain (66). L'une des méthodes qui faillit révolutionner la pédagogie de cette période est celle de Joseph Jacotot dont le retentissement incite Charles de Lasteyrie à observer par lui-même l'institut de Louvain où se pratique le célèbre «Enseignement Universel» (67).

Marc-Antoine Jullien ne se range pas ouvertement parmi les détracteurs de l'Enseignement Universel (Il ne faut pas négliger le fait que cette méthode a été soutenue par son ami Charles de Lasteyrie, fondateur avec lui de la Société des Méthodes (68)), car la «pancastique» s'éloigne de ses propres théories éducatives. Si, comme d'autres philanthropes, il accepte de réfléchir sur les innovations pédagogiques, c'est parce qu'elles ont le mérite de servir l'humanité en voulant rendre l'instruction plus facile. C'est d'ailleurs dans cette perspective qu'il encourage la fondation d'une école expérimentale administrée par la société des Méthodes : l'École Orthomatique.

En voulant créer une école expérimentale, l'ambition des fondateurs était d'embrasser un cycle complet d'études, de l'enseignement élémentaire aux études supérieures. Mais, la Société des Méthodes se heurte, jusqu'en 1828, à l'opposition de l'Université très influencée par les Ultras. Enfin, le 12 octobre 1829, l'École Orthomatique est ouverte au 35 de la rue du Faubourg Saint-Martin. Trente-cinq élèves y sont inscrits, de 6 à 14 ans. L'école est destinée à ceux dont les parents sont dans l'incapacité d'éduquer leurs enfants. C'est le lieu où sont mises en œuvre «les méthodes les plus parfaites» (69), et les élèves bénéficient d'expériences innovantes pour tenter de concrétiser «le modèle du meilleur système d'enseignement» (70). La *Revue Encyclopédique* de Marc-Antoine Jullien lance alors un appel aux philanthropes, aux familles, aux pédagogues : «Comme dans tous ses travaux, la Société désire s'entourer de la plus grande réunion des Lumières : elle invite les parents, les instituteurs et les professeurs qui ne suivent pas une aveugle routine, à lui commu-

niquer les plans et les méthodes, dont, par expérience, ils auraient reconnu les avantages» ; elle invite aussi toutes les personnes amies du perfectionnement de l'éducation et de l'instruction, à lui indiquer les ouvrages français et étrangers, relatifs à cette matière de haute importance, dont elles auraient eu l'occasion d'apprécier les mérites» (71). En fait la méthode la plus usitée est le mode mutuel, mais un groupe pratique l'Enseignement Universel de Jacotot. Un programme graduel est établi, concernant tout d'abord les disciplines essentielles. À l'instruction de base, s'ajoutent ensuite de très nombreuses matières d'enseignement comme le dessin, la musique ou la gymnastique.

Les comptes rendus des fondateurs chargés de la surveillance sont unanimes : éloge permanent d'une institution qui éduque le corps et l'esprit, qui influence le caractère des élèves. Marc-Antoine Jullien participe activement à la première année de vie de l'École Orthomatique. Mais à partir de 1830, sa présence s'estompe, puis disparaît. Il est vrai qu'à cette époque il doit faire face à l'adversité qui lui fait perdre une partie de sa fortune et sa chère *Revue Encyclopédique*. Parallèlement, il mène une campagne active pour être élu député, mais il subit un nouveau revers politique. Par ailleurs, il poursuit son action au sein de la Société pour l'Instruction Élémentaire et prend une large part aux œuvres de la Société de Morale Chrétienne.

3 - La Société de Morale Chrétienne

La Société de Morale Chrétienne est fondée en 1821 par le Comte de La Rochefoucauld-Liancourt. Les membres qui la composent sont en majorité protestants. Le premier conseil d'administration (1821) compte 19 sociétaires, d'origine protestante, sur 36 personnes. Le courant philanthrope protestant influence incontestablement l'orientation des activités de la société. Une autre composante caractérise le conseil : l'appartenance au courant libéral de presque tous ses adhérents.

Son but, fixé dès sa création : «lutter contre l'ignorance», prend un sens très large. Il ne s'agit pas seulement de l'éducation et de l'instruction de l'enfance du peuple, mais d'une lutte pour tous les âges, pour toutes les conditions : «Lutter contre l'ignorance, le plus grand fléau du monde, cette ignorance qui paralyse tout dans l'homme, le cœur et l'intelligence, et lui ferme la voie du bien, qui le laisse étranger à ses devoirs, à ses moyens de bonheur parce qu'elle ne lui permet pas de les connaître, qui, enfin, par cela même qu'elle est aveuglée par les erreurs et les préjugés, ferme les yeux à la lumière» (72).

Cette Société présente un trait caractéristique de la théorie de Marc-Antoine Jullien : rassembler les énergies pour converger vers un but commun, le bon-

heur de l'humanité. Deux forces sont en présence, la philanthropie et la charité chrétienne qui combattent un ennemi commun, l'indigence et l'ignorance. La Société de Morale Chrétienne cherche une fusion de ces forces pour appréhender plus radicalement les problèmes sociaux. «Amis de la paix», de la concorde et des Lumières, les sociétaires écartent donc «tout débat qui pourrait, en matière religieuse, appeler à la controverse ou être le sujet d'un doute» (73). L'Évangile qui rassemble les paroles d'un Christ fédérateur est considéré comme un code de vie, celui de la solidarité et de l'amour entre les hommes, et non comme le fondement d'une église structurée à l'image du catholicisme romain.

Ce curieux mélange de religion chrétienne, de morale, de civisme et de philanthropie humaniste convient parfaitement à la mentalité de Marc-Antoine Jullien qui combat le clergé et l'obscurantisme religieux mais conserve une part de spiritualisme teinté de christianisme.

Dans un article de la *Revue Encyclopédique* du 27 avril 1827 (74), Marc-Antoine Jullien dresse la liste des opérations menées par la Société. Il commence par des actions qui lui tiennent à cœur : le soutien au peuple grec écrasé sous le joug des Turcs ; la lutte pour l'abolition de «la traite des Nègres». Il dénonce «l'insuffisance des dispositions législatives qui avaient pour objet la prohibition de l'odieux trafic» (74). Il lutte pour la suppression de l'esclavage et de la peine de mort. Enfin il décrit l'engagement des philanthropes pour soulager la misère humaine. Il s'agit pour chacun des membres de s'informer sur les conditions de vie dans les prisons, les hôpitaux, les asiles d'aliénés, sur le fonctionnement des sociétés de prévoyance ou des écoles d'apprentis, comme l'établissement de la manufacture des apprentis pauvres et orphelins du Faubourg Saint-Denis. Ce droit de regard, baptisé «surveillance bienfaisante» (76) participe à la finalité ultime : moraliser la société dans son ensemble, «pénétrer les âmes de la morale, de la manière de la faire aimer et pratiquer» (77).

Le comité de la Bienfaisance est créé à l'initiative de Marc-Antoine Jullien pour réduire la mendicité et l'indigence, grâce à la fondation de maisons de travail. Il préside ce comité jusqu'en 1826, et organise une «bienfaisance éclairée» qui n'encourage ni l'oisiveté, ni l'immoralité.

Financé par un système de souscriptions, le Comité soulage ponctuellement la misère en procédant à la distribution de secours. Il récompense les personnes ayant fait le bien. Cependant son but est d'abord de prévenir et de faire disparaître la pauvreté. L'éducation est évoquée par le projet de diffusion de livres pour améliorer la moralisation des classes pauvres, en répandant,

par exemple, des principes de «nouvelle médecine domestique». En 1824, le Comité propose la fondation d'une commission destinée à l'étude des livres populaires. Ce projet rejoint les préoccupations de la Société pour l'Instruction Élémentaire et de la Société des Méthodes qui s'associent pour lancer un concours sur la composition de livres moraux.

Puis, Marc-Antoine Jullien siège au Comité des Jeunes Gens institué à l'initiative de Joseph-Marie de Gérando. Il s'agit d'exercer les jeunes gens «aux travaux de philanthropie» (78). On les charge de visiter les différents établissements publics et privés d'humanité et de constituer un rapport à partir de leurs observations. Un effort particulier est consenti par la Société à l'école de la manufacture du Faubourg Saint-Denis : les apprentis orphelins sont nourris, logés, vêtus aux frais de la Société. L'enseignement élémentaire : lecture, arithmétique, dessin linéaire, est partagé avec le travail d'apprentissage qui propose des ateliers de reliure, de papeterie, de menuiserie et d'ébénisterie. Le mode mutuel prévaut dans l'organisation scolaire. Les élèves sont regroupés en «compagnies» de 10 à 15 sous l'autorité d'un chef qu'ils nomment eux-mêmes. Chaque élève reçoit un livret sur lequel sont consignés les progrès, la conduite, la qualité du travail. Un jury est choisi par les élèves apprentis pour juger les fautes commises contre la discipline (79). Le Comité des Jeunes Gens qui garantit le fonctionnement de l'école s'attribue une mission complémentaire : surveiller le bon déroulement d'une scolarité sous la forme d'un parrainage est une tâche incomplète si l'on ne se préoccupe pas du devenir des apprentis au sortir de l'école. Les Jeunes Gens se chargent donc de placer les apprentis auprès de «maîtres qui ne leur donnent que de bons exemples, qui puissent continuer ainsi leur éducation morale, et chez lesquels ils ne reçoivent que de bons traitements, car trop souvent, ils sont exposés à être mal dirigés ou trompés par des offres intéressées» (80). À cet effet, le Comité de Jeunes Gens organise aussi un «bureau gratuit de placement en apprentissage pour les orphelins de père et mère, sortant des écoles publiques» (81). Ils se chargent d'enquêter sur la moralité des maîtres d'apprentissage et sur leurs compétences professionnelles. Ils assurent le suivi du placement en veillant au respect des engagements mutuels d'un contrat moral entre maîtres et apprentis. Ils répondent de la conduite et du travail des apprentis qu'ils patronnent et veillent à ce qu'ils ne soient «ni corrompus, ni maltraités». Dans une telle circonstance, les jeunes gens sont tenus de trouver un autre maître pour leurs pupilles. Cette tâche prend une large place dans la vie des Jullien, père et fils. L'action des philanthropes débouche sur un projet de loi réglementant le travail des enfants (82). La première loi de ce type, signée le 22 mars 1841, porte l'empreinte de la philanthropie.

4 - L'éducation de la petite enfance

Un autre aspect se manifeste dans l'action philanthropique de Marc-Antoine Jullien. Très tôt, il prend conscience de l'importance de l'éducation des enfants de deux à sept ans. L'héritage maternel se profile dans cette conception. La deuxième édition de *l'Essai Général d'Éducation* (1835) lui offre l'occasion de rendre hommage à sa «bonne et tendre mère» qui lui fournit le modèle de la première éducatrice. L'influence pestalozzienne se retrouve également dans l'image de la mère instruite de la noble tâche qu'elle a le devoir d'accomplir (83).

Mais, en cas de défaillance maternelle, un relai doit être assuré. Le développement de la précarité dans les villes conduit les mères dans les ateliers laissant des cohortes d'enfants vagabonder dans les rues, exposés à tous les dangers. Ardemment défendue par Marc-Antoine Jullien, la salle d'asile devient le refuge de cette enfance malheureuse privée de la première éducation. Sa position concernant l'éducation de la petite enfance s'articule sur une théorie : le modèle maternel comme principe, et une pratique : l'institution charitable comme moyen. L'idée d'une éducation soignée du petit enfant, quel que soit le milieu social constitue une part de sa réflexion éducative qui tente de dresser la liste des compétences de la bonne mère, modèle de l'éducatrice. Sa recherche se fonde sur une approche nouvelle de la petite enfance, et emprunte surtout à Henri Pestalozzi et aux thèses développées par les premiers théoriciens socialistes comme Robert Owen, Saint-Simon ou Charles Fourier.

☛ Le modèle maternel

La première éducation n'est pas à négliger car Marc-Antoine Jullien la considère comme déterminante pour imprimer la direction d'une vie entière : «si, comme on peut le supposer, la somme des idées acquises depuis la naissance jusqu'à l'âge de 7-8 ans égale et même surpasse celle des idées réellement nouvelles et originales que nous acquerons le reste de notre vie» (84), alors il est nécessaire de bien diriger un enfant dès la première année de son existence : «La direction donnée à l'éducation, dès les premiers moments de l'existence, influe sur la formation du tempérament, sur la constitution physique des individus, même sur leur intelligence. Les effets de cette première influence s'étendent sur toute la vie» (85).

L'éducation de la première enfance revient naturellement à la mère ; et si ce devoir est confié par la nécessité à des mains étrangères, nourrices ou précepteurs, ces derniers doivent adopter le modèle maternel et tendre à épouser

toutes les formes de l'amour maternel défini comme se composant «d'un entier et continu dévouement, d'une sollicitude prévoyante, d'une raison toujours forte et éclairée» (86). L'influence de la mère étant, de par la nature, la première est donc prépondérante : «Il est des choses que seule la mère peut faire [...] On doit lui laisser toute la puissance de son action légitime et naturelle» (87). La mère n'est pas seulement «un moyen d'instruction mais l'objet de l'intuition de l'enfant» (88). Dans tout ce qui regarde l'éducation du cœur, c'est-à-dire, pour Marc-Antoine Jullien l'éducation morale, la mère agit instinctivement : «Elle sent ce qu'elle veut faire sentir à son enfant. Elle est, par l'émotion intérieure, douce, profonde, l'image réelle, vivante, animée de la nature humaine présentée dans sa bonté, dans sa sagesse, dans sa puissance» (89). Elle seule possède la faculté de connaître de manière immédiate, par intuition, ce qu'elle veut transmettre à ses enfants. L'éducation morale revient donc en priorité à la mère qui sent naturellement ce qui est bon pour eux. Elle revêt, dans les écrits de Marc-Antoine Jullien, un caractère primordial. Ainsi, la mère a avantage à nourrir elle-même ses enfants car «l'influence du lait maternel [facilite] le développement moral de l'enfant» (90). Simultanément, elle ne doit tolérer aucun caprice, aucune fantaisie pour éviter qu'ils ne deviennent exigeants ou volontaires. Par ailleurs, il faut ménager leur amour-propre mais «ne point les flatter, ne point leur donner des idées fausses». La mère étudie, par l'observation, leurs caractères qui peuvent se manifester très précocement. Dès l'âge de deux ans, il est bon de «les abandonner à eux-mêmes» car la première éducation est entièrement négative. Si la mère montre son amour, c'est sans faiblesse pour «leur prouver qu'on est plus fort et plus raisonnable qu'eux [...] [en gardant] un juste milieu entre l'excessive complaisance et l'excessive sévérité» (91).

Dans le domaine intellectuel, l'apprentissage de la langue lui incombe : «apprendre à bien parler, à distinguer les sons» (92). Pour bien parler, la mère veille à faire décomposer tous les sons de la langue. S'inspirant de la théorie du *Livre des Mères* de Henri Pestalozzi, il propose une série de moyens à mettre en œuvre pour obtenir des résultats satisfaisants... «Si les mots, signes représentatifs des idées, sont absolument nécessaires pour penser et pour raisonner, combien ne doit-on pas apprécier la méthode élémentaire, qui, sans fatiguer l'enfant, sans l'obliger à faire autre chose qu'il fait lui-même, tous les jours et chaque instant, lui donne une quantité prodigieuse d'idées nettes et précises et lui fait acquérir en même temps la faculté de les exprimer dans les termes les plus justes et les plus convenables ? » (93).

En règle générale, la mère doit être convaincue de l'importance de son rôle. Éduquer devient le métier de la mère, un métier qui s'apprend. C'est aux théoriciens de l'éducation de donner aux mères «les indications, les exemples, les

habitudes convenables pour bien diriger la première éducation de leurs enfants», de leur montrer que «cette première éducation leur appartient nécessairement», de leur apprendre «à former à la fois, par des conversations familières les trois facultés primitives : voir et observer, comparer, juger», de les aider à faire «exprimer clairement ce que l'enfant voit et ce qu'il sent» (94).

La première éducation s'édifie à partir d'une «généralité d'influences» qui, successivement, sont celle de la mère, celles du père et de la famille, celles de l'école et du maître, celles de la nature extérieure et de la société (95). L'amour maternel est irremplaçable : «L'amour maternel absorbe toutes les facultés d'une bonne et tendre mère qui embrasse son enfant dans tous les rapports de son existence, qui éveille, excite ses sentiments, dirige ses actions, se donne toute entière à lui et agit sur tout son être» (96). Mais «l'influence de la mère a des limites, l'école doit faire ce qui lui est propre et ce qu'elle seule peut produire» (97). Si la mère n'a pas les moyens de remplir sa tâche, la société, par le biais d'institutions philanthropiques, a le devoir de se substituer à elle jusqu'à l'âge où l'enfant retrouve le monde scolaire, lieu privilégié d'apprentissage de la vie sociale.

☛ **Les Salles d'Asile**

Fondation du Conseil Général des Hospices de Paris, la Salle d'Asile est une œuvre du Comité des Dames, des philanthropes administrateurs des hôpitaux et des bureaux de bienfaisance. Persuadés de la nécessité de protéger physiquement et moralement la petite enfance, les fondateurs (98) conçoivent la salle d'asile comme un refuge et comme un lieu d'éducation et d'instruction précoces préparant à l'école élémentaire.

Le point de vue de Marc-Antoine Jullien sur les salles d'asile est exposé dans une lettre qu'il adresse au chevalier de Kirkoff, médecin à Anvers (99). Au cours d'un voyage en Belgique, il découvre au Musée d'Anvers un tableau représentant «*le Christ bénissant des enfants conduits par leurs mères*». L'expression des visages des enfants l'émeut par leur fraîcheur et leur grâce. Il en profite pour écrire au médecin de la ville pour l'inciter à fonder une institution pour les jeunes enfants. C'est l'occasion pour lui de rappeler les buts des salles d'asile, leur construction et leur fonctionnement. Toute cité se doit de créer une école pour les tout-petits, écrit-il, car l'éducation doit commencer avant même que l'enfant sache parler. Puisque l'enfant est facilement modifiable, dit-il, la première éducation doit commencer dès le berceau afin de donner progressivement des «habitudes d'ordre, de régularité, d'application au travail»(p. 543). Les premières années de la vie sont les plus importantes car «l'enfant reçoit les premières impressions qui laissent des traces profondes et

ineffaçables [et qu'] il acquiert les premières idées auxquelles s'enchaînent toutes les autres, et se trouve, pour ainsi dire, fondu et forgé dans un moule qui doit en faire un homme moral, laborieux, utile, ou bien un fainéant, un homme dangereux, nuisible, un fléau de la société» (p. 342). Négliger la première éducation constitue un acte coupable parce que la formation de chaque être humain «intéresse à la fois la société toute entière et chaque famille en particulier» (p. 343). En exerçant une influence bienfaisante sur l'enfance, les familles, les gouvernements, les hommes de bonne volonté amélioreront le sort de l'ensemble de la population en prenant soin des enfants des pauvres qui, «gardés avec soin, surveillés avec une tendre sollicitude, instruits avec discernement et douceur, formés à la connaissance de leurs devoirs [seront] heureux et [disposés] à la reconnaissance» (p. 343).

Les résultats d'une première éducation sont considérables. Tout d'abord, les enfants sont préparés à l'entrée à l'école élémentaire, et deux à trois ans d'étude suffisent alors pour parfaire leur instruction. Par ailleurs, la santé est protégée et la «mortalité et les chances de maladies considérablement diminuées» (p. 345). Le nombre des vagabonds, mendiants et autres malfaiteurs se réduit, mais surtout, les liens de solidarité entre les hommes se trouvent renforcés: «le lien social [est] resserré entre les classes opulentes et les classes indigentes» (p. 346). C'est la raison pour laquelle, conclut-il, «la fondation d'une salle d'asile [constitue] une œuvre de bienfaisance à laquelle toutes les familles riches ou aisées se feront un devoir de coopérer» (p. 346).

Marc-Antoine Jullien ne se contente pas de prodiguer des conseils et d'encourager les fondateurs potentiels. Il fonde, en 1831, sur sa propriété parisienne, située dans l'ancien premier arrondissement, une salle d'asile, au n° 6, rue de la Bienfaisance.

Sa conception de l'éducation de la petite enfance dépasse le cadre restreint de la population malheureuse des villes. Sa pensée rejoint celle de Jean-Denys Cochin qui tend à élargir les bienfaits de la salle d'asile aux communautés rurales et aux familles bourgeoises dont l'éducation de l'enfance est abandonnée aux domestiques incompetents. L'idée d'une instruction précoce et de qualité prend forme: «C'est dans l'intervalle de dix-huit mois à trois ans que l'enfant apprend le plus de choses par le simple exercice des sens», souligne Marc-Antoine Jullien (100). En ce qui concerne l'éducation des enfants des familles aisées, il écrit en 1835: «La plupart des parents, livrés à des travaux et à des intérêts particuliers qui réclament leurs instants et toute leur industrie ne peuvent avoir ni le temps, ni les lumières, ni la liberté pour diriger, eux-mêmes, l'éducation de leurs enfants» (101). Il propose donc, et le plus tôt possible (4 ou 5 ans) l'éducation «mixte», avec «des instituteurs choisis avec

un soin scrupuleux» (102).

La salle d'asile présente l'avantage d'une réponse immédiate ; aussi Marc-Antoine Jullien participe-t-il à l'élan des philanthropes qui ont puisé leur conception de l'éducation de la petite enfance malheureuse dans «*l'Infant School*» anglaise et plus particulièrement celle que Robert Owen fonde en Écosse et que Marc-Antoine Jullien visite en 1822.

5 - La liberté d'enseignement

L'existence des associations philanthropiques n'est possible que dans un courant favorable à la liberté. Mais, à partir de 1822, la fonction de Grand Maître de l'Université est attribuée à Monseigneur Denis Frayssinous, proche des Ultras. Les sociétés philanthropiques subissent alors des attaques visant à déconsidérer le mode mutuel que les Libéraux ont introduit dans leurs écoles.

Les trois sociétés d'inspiration libérale (la Société pour l'Instruction Élémentaire, la Société des Méthodes, la Société de Morale Chrétienne) lancent alors une campagne en faveur de la liberté de l'Enseignement, sous la forme d'un concours (103) et justifient leur position : «Que le gouvernement organise une bonne ou une mauvaise instruction, peu importe, pourvu qu'il n'établisse pas un monopole exclusif et qu'il n'enlève pas aux parents le droit que la nature leur a donné» (104).

La *Revue Encyclopédique* de Marc-Antoine Jullien pose, elle aussi, la question de la liberté. Sous le titre : «L'éducation doit-elle être libre ? », l'auteur de l'article (signé C.R.) s'insurge contre «le clergé qui a voulu parodier un édit de persécution» (105) en dénonçant les ordonnances de 1828. Puis, il présente les trois courants de pensée qui existent alors :

- les partisans de la liberté : l'éducation demeure «le droit et le devoir des familles». L'État n'intervient que pour exercer un rôle de surveillance et de répression.
- les tenants d'une éducation entièrement attribuée à l'autorité publique.
- les adeptes d'un ordre d'idées qui emprunte aux deux premières instaurant un monopole universitaire avec la liberté absolue de l'éducation domestique (celle qui se pratique à l'intérieur du foyer avec un père-éducateur ou un précepteur).

Qui doit décider de la liberté ? interroge l'auteur. Ni le clergé, ni même

l'homme politique» : «C'est à la philosophie qu'il appartient de déclarer si le respect dû à cette liberté veut que ses principes généraux reçoivent une application spéciale» (p. 34). Et l'auteur, sans pourtant se déclarer philosophe, choisit le principe de la liberté absolue : «Nous voulons, nous partisans de la liberté, que l'enfant appartienne non à l'État mais à lui-même» ; nous demandons que, pendant le temps où sa liberté mineure aura besoin d'être prise en tutelle, sa famille, seule, soit appelée à le gouverner, nous qui ne consentons pas à nous décharger sur la patrie du soin d'élever nos enfants» (p. 34).

Marc-Antoine Jullien opte pour la liberté d'enseignement. Son principe premier, selon lequel l'éducation sert la société, impose de la part des gouvernements une prise en charge de l'éducation en la rendant possible pour tous par une législation rejetant tout monopole : «Il faut que les Jésuites subissent notre législation ou qu'ils la combattent ouvertement [...] Il est bon qu'emprisonnés avec nous dans la législation, ils ne puissent devenir libres qu'en la brisant pour leur avantage et pour le nôtre [...]» (106). Ce qu'il refuse, à l'instar des Libéraux, c'est le monopole de l'Université soumise à une autorité, à une influence politique ou religieuse. L'éducation est un droit. C'est aux hommes probes et honnêtes que revient le privilège de l'organiser.

* * *

En conclusion

La théorie éducative de Marc-Antoine Jullien est conçue en adéquation avec sa théorie sociale : éduquer l'homme, c'est ouvrir la voie à la civilisation, c'est-à-dire à la société idéale dont il rêve et qu'il fonde sur le bonheur. Deux aspects se retrouvent dans ses écrits et son action : le perfectionnement des facultés individuelles et la prégnance de l'éducation qui modèle l'être humain.

Sous la Restauration, il songe à associer richesse et travail afin de voir se développer une société heureuse et prospère ; il croit de plus en plus que l'industrialisation peut devenir la source du bonheur car elle permet d'éloigner les causes du paupérisme : grâce à «une répartition plus égale des connaissances dans les classes pauvres et ouvrières, [l'industrialisation] contribue au progrès de la civilisation et de la vertu» (107).

Il adopte alors le point de vue d'Adam Smith, selon lequel «la société est composée d'individus et non d'ordres ni de classes». Repris par son ami Jean-Baptiste Say, ce principe devait régir le système économique : la somme

des intérêts personnels augmente la production et génère la prospérité et donc le bien-être pour tous. Pourtant les vues de Marc-Antoine Jullien dépassent le seul aspect économique lorsqu'il évoque l'idée d'une éducation d'un individu autonome et responsable. Chacun occupe une place unique et fait partie intégrante de la communauté. Chaque individu, distinct des autres, est un «maillon de la chaîne sociale», image symbolique qui explicite sa pensée. Par ailleurs, l'éducation, considérée comme un droit, fait naître le citoyen éclairé : il espère le retour de la République, seule forme de gouvernement qui repose sur les Droits de l'Homme et dans laquelle le peuple intervient grâce au suffrage universel qu'il revendique, sauf quand il est muselé par l'Empire ou la Monarchie Constitutionnelle.

Pour endiguer la misère et l'ignorance il faut agir vite. La première tâche des philanthropes consiste à supprimer la pauvreté et la misère qui entretiennent la dégradation morale issue de l'ignorance. Aussi, l'une des premières contributions de Marc-Antoine Jullien au mouvement en faveur de l'éducation prend-elle la forme d'une recherche de solution pour éradiquer la mendicité par l'organisation de la bienfaisance et l'incitation au travail. Entre 1814-1815, la question de l'instruction populaire reçoit l'extraordinaire impulsion d'un ancien conventionnel et qui fut membre du Comité pour l'Instruction Publique, le Ministre de l'Intérieur des Cent Jours, Lazare Carnot. De par son engagement révolutionnaire, Marc-Antoine Jullien ne peut rester insensible à ce mouvement qui correspond à son idéal d'assistance aux pauvres. Il devient membre actif d'associations philanthropiques qui font de l'assistance à la pauvreté une manifestation de solidarité entre les hommes et qui cherchent à atteindre le pauvre, à l'instruire, à lui procurer du travail tout en le protégeant. De plus, la pédagogie fait son entrée sur la scène politique et devient le fer de lance des forces en présence : au mode simultané des conservateurs Ultras s'oppose le mode mutuel des Libéraux auxquels appartient Marc-Antoine Jullien. Au-delà de la diffusion d'un savoir absolument nécessaire, et non pas seulement approprié aux besoins des classes existantes, Jullien explore toutes les innovations et propositions tendant à transformer les conditions sociales. Éduquer, moraliser, civiliser constituent une trilogie à laquelle il souscrit. En passant de l'ordre individuel : connaître ses droits, à l'ordre général : respecter la loi, l'école cherche à garantir l'ordre social et à favoriser le progrès de la civilisation qui implique le perfectionnement individuel et le perfectionnement de la société. C'est ainsi que Marc-Antoine Jullien conçoit «l'art d'éduquer».

L'image du père-fondateur, née avec la Troisième République s'estompe peu à peu. Un nouveau portrait se profile aujourd'hui. L'œuvre individuelle de Marc-Antoine Jullien tend à se confondre de plus en plus avec le mouvement

général en faveur de la philanthropie qui deviendrait la raison d'être de son activité. S'il «vieillissait dans la philanthropie», selon le méchant mot de Delécluze, il ne procède pas moins à une recherche personnelle et originale ayant pour objet l'homme et son perfectionnement. À partir d'un axe directeur qu'il nomme «science de l'éducation», il effectue un double travail : la description précise des instituts qu'il visite, des méthodes employées et des buts recherchés par les fondateurs ; puis, rassemblant ses propres conceptions nées du courant idéologique des Lumières et des conséquences qu'il tire de ses observations, il rédige l'Esquisse sur l'Éducation Comparée... qui propose une analyse des divers champs de l'institution scolaire et les moyens à privilégier pour les améliorer. Ces deux démarches sont indissociables pour construire sa théorie qu'il considère comme une opération scientifique : observer, dégager des constantes, adapter les meilleures d'entre elles en fonction des circonstances pour rénover l'éducation.

En s'interrogeant sur les mécanismes de la transmission des savoirs, sur la capacité de chacun à pouvoir se construire soi-même, Marc-Antoine Jullien montre que l'éducation est un domaine que l'on peut rationaliser par une meilleure connaissance des faits pour les transformer.

Certains aspects de son œuvre pourraient laisser croire qu'il s'est borné à produire une synthèse des diverses méthodes pédagogiques. C'est oublier la singularité de sa réflexion et son action pour le développement de l'éducation populaire qui témoignent d'une longue et patiente recherche pour inventer une éducation nouvelle. On peut, certes, contester les moyens qu'il préconise pour arriver à ses fins. Néanmoins ses initiatives révèlent une attitude moderne face aux problèmes éducatifs : une détermination qui doit engager le théoricien, le pédagogue, le praticien et qui doit requérir la volonté des hommes politiques, des gestionnaires et des administrateurs, afin de réguler l'efficacité et l'efficience de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

JACQUET-FRANCILLON François, *Naissance de l'École du peuple, 1815-1870*, Paris, les Éditions Ouvrières, 1995, 319 p.

GASCAR Pierre, *L'ombre de Robespierre*, Paris, Gallimard, 1979, 312 p.

GAUTHERIN Jacqueline, «Marc-Antoine Jullien, de Paris», dans *Les Penseurs de l'éducation*, n°2, tome XXIII, Paris, UNESCO, 1993, p. 783-798.

GOETZ Helmut, *Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848*, Évolution spirituelle d'un révolutionnaire, Mad. Claude CUENOT, Paris, I.P.N., 1962, 266 p.

PANCERA Carlo, *Una vita politica e pedagogia, Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848*, Fasano, Schena, 1994, 350 p.

ROSSELLO Pedro, *Marc-Antoine Jullien, de Paris, père de l'Éducation Comparée, précurseur du B.I.E.*, Genève, Le Pot-au-Noir, 1943, 40 p.

TRONCHOT Robert, *L'Enseignement Mutuel, en France, de 1816 à 1833*, thèse de doctorat, Lille, 1972, 3 vol.

* * *

MARC-ANTOINE JULLIEN, de Paris. 1775-1848 - **Biographie sommaire**

- 1775 Naissance à Paris, le 10 mars 1775, de Marc-Antoine Jullien (dit de la Drôme) et de Rosalie Ducrollay.
- 1785 Etudes à Lyon, puis aux collèges de Navarre et de Montaigu, à Paris.
- 1791 Secrétaire du Club des Jacobins de Romans, que préside son père.
- 1792 Adhésion à la Société des Amis de la Constitution (le Club des Jacobins). Voyage à Londres. Correspondance avec Condorcet.
- 1793 Agent du pouvoir exécutif dans les territoires de l'Ouest, Vendée et Charentes.
- 1794 29 germinal an II (18 avril 1794) : membre de la Commission exécutive de l'Instruction publique.
29 floréal an II (18 mai) : Mission à Bordeaux où il poursuit les derniers girondins : La Salle, Guadet, Petion, Barbaroux.
Organisation des cérémonies populaires et du théâtre révolutionnaire.
11 thermidor an II (29 juillet) : Accusation de Marc-Antoine Jullien.
23 thermidor an II (10 août) : Arrestation et emprisonnement.
Rencontre avec Gracchus Babeuf.
- 1795 3 brumaire (25 octobre) : Libération.
- 1796 Soupçonné d'avoir participé à la Conspiration des Égaux, il se cache dans la région de Versailles.
- 1797 Il s'engage dans l'armée lombarde sous le nom de Julien Dupré.
Campagne d'Italie, directeur du *Courrier de l'armée d'Italie*, fondé par Bonaparte.
- 1798 Campagne d'Égypte : commissaire des guerres à Rosette.
- 1799 Campagne d'Italie. Secrétaire de la République napolitaine dont la Constitution organisée par les patriotes napolitains est soutenue par Championnet. Il sera arrêté avec lui le 30 mars à Naples et libéré à Paris le 15 août 1799.
- 1801 Notice sur le mode d'extinction de la mendicité.
- 1801 à 1810 Commissaire des guerres à Amiens en Hollande, en Allemagne, en Italie.
Opposition à Napoléon.

- 1808 *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle* et *Essai sur la méthode* qui a pour objet l'emploi du temps.
- 1810 Premier séjour (Suisse) : Rencontre avec H. Pestalozzi à qui il confie l'éducation de ses trois fils aînés.
- 1811 Deuxième séjour à Yverdon.
- 1812 *Précis sur l'Institut d'éducation d'Yverdon*, en Suisse, dirigé par M.Pestalozzi.
- 1813 Arrestation à Mantoue : On le soupçonne d'avoir écrit un pamphlet contre Napoléon.
Libération avec l'abdication de l'Empereur.
- 1815 Membre du Conseil d'administration de la Société pour l'Instruction Elémentaire (jusqu'en 1848), chargé d'abord de la commission des Méthodes puis de la com mission du Journal et des livres.
- 1816 Le retour des Bourbons le conduit en exil.
Troisième séjour à Yverdon.
- 1817 *Esquisse sur l'Éducation comparée* (ce qui le fait considérer aujourd'hui comme le précurseur du BIE et de l'UNESCO).
Projet de fédération pédagogique entre les établissements suisses dirigés par Pestalozzi et Fellenberg.
Précis sur les Instituts d'éducation établis près d'Hofwyl dirigés par M.de Fellenberg.
- 1819 Fondateur de la *Revue Encyclopédique* (parution jusqu'en 1831).
- 1822 Voyage en Angleterre et en Écosse. Rencontre avec R. Owen.
- 1830 Soutien à La Fayette pour instaurer une monarchie constitutionnelle.
- 1831 Projet de fondation de Bibliothèques Populaires.
- 1833 Participation à des congrès scientifiques en France, en Angleterre et en Italie.
à 1846
- 1835 Projet d'établir à Paris, une société d'édilité.
- 1848 Rédaction d'une affiche : République Française, Réunion démocratique dans le 1er arrondissement.
Mort à Paris (28 octobre).

NOTES

1. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai Général d'Éducation Physique, morale et intellectuelle*, p. 16.
2. *Id.*, p. 86.
3. *Id.*, p. 86.
4. Ces précisions proviennent des divers journaux de la Société:

- de 1815 à 1828 : *Journal d'Éducation*,
de 1829 à 1842 : *Bulletin de la Société pour l'Instruction Élémentaire*,
à partir de 1842 : *Le Journal d'Éducation populaire* (ce dernier paraîtra jusqu'en 1852).
5. Cité par Robert TRONCHOT, *L'enseignement mutuel en France de 1815 à 1833*, p. 111.
 6. *Journal d'Éducation*, t. 1, 1815, p. 44.
 7. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai sur l'emploi du temps*, p. 148.
 8. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, tome 1, pp. 155-156.
 9. Alexandre DE LABORDE, dans *Journal d'Éducation*, tome 1, 1815, p. 9.
 10. «Méthode» et «mode» sont souvent employés concurremment. Le terme «méthode» définit plutôt la manière de présenter les connaissances tandis que celui de «mode» s'applique à la manière d'organiser la classe. On parlera plus facilement de la méthode intuitive ou sensitive de Henri Pestalozzi, de la méthode ludique de l'abbé Gaultier, mais du mode mutuel anglais de Bell et Lancaster. Au XIX^{ème} siècle, le mot «méthode» est employé à l'exclusion du terme «mode».
 11. Aloïsius GAULTIER est le fondateur d'une méthode pédagogique basée sur les jeux pour rendre l'étude plus stimulante.
 12. Joseph-Marie de GERANDO, *Journal d'Éducation*, 1815, t. 1, p. 71.
 13. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1816, tome 2, p. 69.
 14. Marc-Antoine JULLIEN, écrit toujours «Méthode» avec une majuscule lorsqu'il s'agit de celle de Henri PESTALOZZI.
 15. *Id.*, p. 172.
 16. *Id.*, p. 174.
 17. *Id.*
 18. *Id.*
 19. Charles de LASTEYRIE, *Journal d'Éducation*, 27 mai 1818, tome 7, p. 81.
 20. *Id.*, p. 83 et 86.
 21. Marc-Antoine JULLIEN, rapport au nom de la Commission spéciale des livres, *Journal d'Éducation*, 11 novembre 1818, tome 7, p. 89.
 22. *Id.*
 23. *Id.*
 24. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1820, p. 325.
 25. Marc-Antoine JULLIEN, *Bulletin de la Société pour l'Instruction Élémentaire*, 1829, t. 1, p. 120.
 26. Ils sont conservés aux Archives Nationales, série F. 17 11649.
 27. François GRILLE, d'Angers (1782-1853) fonctionnaire au ministère de l'Intérieur dans la division des Sciences et des Beaux Arts. De 1807 à 1815, directeur de la Bibliothèque d'Angers en 1838, il devient préfet de Vendée en 1848.
 28. *Bulletin pour la Société pour l'Instruction Élémentaire*, 1831, p. 78. *La Revue Encyclopédique* est la revue fondée par Jullien. Il la dirige de 1819 à 1830.
 29. Le nombre avancé peut paraître étonnant. Il s'agit bien de «5 000 bibliothèques» (*Id.*, p. 77) mais ce n'est qu'un début: «Monsieur Jullien dépose des prospectus du projet de la fondation progressive de 40 000 (!) bibliothèques communales». *Id.*, p. 51.
 30. *Bulletin pour la Société de l'Instruction Élémentaire*, 1831, pp. 77-78.

31. *Id.*
32. Les lettres de Marc-Antoine JULLIEN à François GRILLE sont conservées à la Bibliothèque municipale d'Angers.
33. Marc-Antoine JULLIEN, Lettre du 20 mai 1831 (Angers).
34. *Id.*
35. François GRILLE, *Autographes de savants et d'artistes, de connus et d'inconnus, de vivants et de morts*, p. 235.
36. Rosalie JULLIEN, Lettre du 21 mai 1803, A.N. 39 AP 3.
37. Rosalie JULLIEN, Lettre du 4 juin 1803, A.N. 39 AP 3 (19).
38. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1815, p. 156.
39. Alexandre de LABORDE, *Journal d'Éducation*, mai 1815, p. 16.
40. Marie-Joseph de GERANDO, *Journal d'Éducation*, juillet 1815, p. 17.
41. Charles de LASTEYRIE, *Journal d'Éducation et d'Instruction*, 1830, tome 1, p. 44.
42. M. de FELETZ, *Revue Encyclopédique*, 1822, t. 14, p. 154.
43. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1821, t. 35, p. 574.
44. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1825, t. 25, pp. 7-8.
45. *Id.*, p. 64.
46. M. DELACOURT, *Bulletin de la Société pour l'Instruction Élémentaire*, 18 janvier 1832, p. 44.
47. Marc-Antoine JULLIEN, *Précis sur les Établissements d'Hofwyl*, dans le *Journal d'Éducation*, 1816, t. 3, p. 75.
48. *Id.*
49. *Id.*, p. 83.
50. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1825, t. 23, p. 9.
51. Expression de l'abbé Jacques DELILLE (1738-1813), *Conversations*, Chant III, 1812. Dans ce poème, l'auteur brosse le portrait de l'homme du XVIII^{ème} siècle, «homme aimable», de réputation européenne.
52. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1819, t. 1, p. 155.
53. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1820, tome V, p. 312.
54. *Id.*, p. 202.
55. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1819, t. 1, p. 370.
56. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1819, t. 1, p. 214.
57. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1819, t. 4, p. 177.
58. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1827, t. 20, p. 5.
59. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1824, t. 23, p. 741.
60. Marc-Antoine JULLIEN, *Bulletin de la Société pour l'Instruction Élémentaire*, 1830, p. 207.
61. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1827, t. 31, p. 2.
62. *Revue Encyclopédique*, 1819, t. 2, p. 183.
63. Charles de LASTEYRIE, *Journal d'Éducation et d'Instruction des deux sexes*, 1828, cité dans la *Revue Encyclopédique*, 1828, t. 36, p. 504 (Le *Journal d'Éducation et d'Instruction des deux sexes* est le bulletin de la Société des Méthodes. Il est dirigé, lors de sa création par Marc-Antoine JULLIEN).

64. Le nom choisi pour cette école n'est pas explicité par les fondateurs. Il est formé de deux éléments grecs : ortho (droit) et mathâma (science). Le fonctionnement de cette école est décrit par François JACQUET-FRANCILLON, dans *Naissances de l'École du peuple*, 1815-1870, pages 135 à 138.
65. Joseph-Marie de GERANDO, *Journal d'Éducation*, t. 13, 1822, p. 260.
66. *Journal d'Éducation et d'Instruction pour les personnes des deux sexes*, 1828, p. 142 et 173.
67. Joseph Jacotot (1770-1840) met au point une méthode «d'émancipation intellectuelle», «d'enseignement universel» qu'il nommera à la fin de sa vie : «panécastique» (du grec : *pan*=tout et *e castos* = chacun). Il part du principe de l'égalité de l'intelligence car il fait observer qu'un enfant apprend et comprend sa langue maternelle sans que personne ne la lui explique. Cette observation le conduit naturellement à une méthode : l'apprentissage par cœur. «Sachez un livre et rapportez-y tout le reste».
68. Charles de LASTEYRIE fait partie de la Commission nommée par le Roi pour se rendre aux Pays-Bas afin d'examiner l'enseignement universel de JACOTOT. À son retour, il publie un article qui paraît en 1828 dans le *Journal d'Éducation* de la Société des Méthodes, p. 214 à 222.
69. *Bulletin de la Société des Méthodes d'Enseignement*, 1829, t. 3, p. 140.
70. *Id.*
71. *Revue Encyclopédique*, 1829, t. 43, p. 250.
72. Charles de LASTEYRIE, *Journal de la Société de Morale Chrétienne*, 1822, t. 1, p. 3.
73. Charles de LASTEYRIE, *Journal de la Société de Morale Chrétienne*, 1822, t. 1, p. 3.
74. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1827, t. 34, pp. 286-287.
75. *Id.*
76. *Journal de la Société de Morale Chrétienne*, 1823, t. 2, p. 277.
77. *Id.*, p. 192.
78. *Journal de la Société de Morale Chrétienne*, *Id.*, 1824, t. 3, p. 155.
79. *Id.*, 1823, t. 2, p. 278.
80. *Id.*, 1824, t. 4, p. 154.
81. *Id.*
82. L'initiative de cette loi ne revient pas uniquement aux activités du Comité des Jeunes Gens. Elle est également due aux patrons philanthropes de la Société Industrielle de Mulhouse qui avaient organisé, dès 1827, une pétition pour réduire à 12 heures la journée de travail et interdire l'entrée des ateliers aux enfants de moins de neuf ans. François JACQUET-FRANCILLON, *Naissance de l'École du Peuple*, p. 164.
83. Henri PESTALOZZI écrit *Le Manuel des Mères* auquel se réfère Marc-Antoine JULLIEN. La seconde lettre de Jullien sur Pestalozzi, parue dans le *Journal d'Éducation de la Société pour l'Instruction Élémentaire* présente une analyse de cet ouvrage. *Journal d'Éducation*, octobre 1816, t. 3, p. 33 à 45.
84. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1816, t. 3, p. 35.
85. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai Général d'Éducation*, 1835, p. 150.
86. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai Général d'Éducation*, 1835, p. 150.
87. Marc-Antoine JULLIEN, *Exposé de la Méthode de Pestalozzi*, 1842, p. 118.

88. *Id.*, p. 117.
89. *Id.*
90. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai Général d'Éducation*, 1835, p. 77.
91. *Id.*
92. *Id.*, p. 236.
93. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, seconde lettre sur la Méthode Pestalozzi, 1816, t. 3, p. 35.
94. *Id.*, p. 37.
95. Marc-Antoine JULLIEN, *Exposé de la Méthode de Pestalozzi*, 1842, p. 116.
96. Marc-Antoine JULLIEN, *Journal d'Éducation*, 1816, t. 3, . 35.
97. *Id.*, p. 117.
98. Ce sont les fondateurs d'Associations philanthropiques : Joseph-Marie de Gérando, Charles de Lasteyrie, Marc-Antoine Jullien..., les membres du Conseil des Hospices : Benjamin Delessert, le marquis de Pastoret, Jean-Denys Cochin, les Dames Charitables : la marquise de Pastoret, Émilie Mallet et tout ce que la société parisienne compte de personnalités influentes.
99. Cette lettre est reproduite dans le journal fondé par Jean-Denis COCHIN, *L'ami de l'enfance*, 1836, p. 341 à 346.
100. Marc-Antoine JULLIEN, «Notice sur la colonie de New-Lanark», p. 16.
101. Marc-Antoine JULLIEN, *Essai Général d'Éducation*, p. 31.
102. *Id.*, p. 37.
101. Ce concours, organisé en 1829, récompense Prosper LUCAS pour son mémoire.
104. *Journal de la Société des Méthodes*, 1828, t. 1.
105. *Revue Encyclopédique*, 1828, t. 40, p. 15.
106. Marc-Antoine JULLIEN, *Revue Encyclopédique*, 1828, n° 40, p. 15.
107. Marc-Antoine JULLIEN, «Notice sur la Colonie Industrielle de New-Lanark», dans *Revue Encyclopédique*, 1822, t. 17, p. 25.

Cet article est extrait de : *Marc-Antoine JULLIEN, de Paris, 1775-1848. Théoriser et organiser l'Éducation*. Marie-Claude DELIEVIN, Thèse de doctorat, Université Paris V, Octobre 1999.

Aristote

chez les sociologues du curriculum

L'exemple de la musique dans la Politique

Michel Fabre

Université de Nantes

«Ce regard scientifique omet aussi de prendre en compte les finalités de l'acte éducatif. Or celles-ci infléchissent profondément la manière de circonscrire et de présenter l'objet, puisqu'elles en disent la raison; le choix des savoirs à transmettre n'est jamais fortuit ni neutre; même si les exécutants la discernent mal, il engage un type d'homme et de société et en est fonction». (Avanzini, 1987, p. 126).

Cet article analyse le geste aristotélicien de définition des contenus d'enseignement. Il montre comment Aristote, dans «La Politique», s'interroge sur ce qu'il faut enseigner aux jeunes Grecs en matière de musique, et comment son traitement didactique des pratiques socio-culturelles de la musique s'effectue en référence à un modèle d'humanité parfaitement explicite dans l'«Éthique de Nicomaque» comme dans «La Politique»: celui de la vie contemplative de l'homme libre.

Il montre également comment la dimension technique du traitement didactique est commandée par des enjeux de valeurs fondamentaux: ceux qui tiennent à l'identité culturelle grecque, en cette crise du IV^{ème} siècle, qui voit vaciller la culture des cités. C'est par rapport au conflit de l'appolinien et du dyonisiaque (ainsi que l'avait vu Nietzsche) et à la question de savoir lequel doit primer, que s'effectuent les choix éducatifs. Par là, Aristote nous renvoie à nos

Mots clés: Aristote, Éducation musicale, Didactique, Sociologie du curriculum

propres choix curriculaires et, à travers eux, à nos questions identitaires.

En choisissant de traiter de l'éducation musicale chez Aristote pour illustrer la problématique de la définition des contenus d'enseignement, j'assume un double risque : celui d'anachronisme et celui de provocation. Pourquoi fuir au IV^{ème} siècle avant Jésus-Christ, alors que se pose, aujourd'hui, de manière si insistante la question de la rénovation des programmes du lycée ? Les sociologues de l'éducation s'en agaceront à juste titre. J'aggrave encore mon cas en lisant Aristote selon un questionnement inspiré de la didactique critique et de la sociologie du curriculum, ce qui n'est pas très orthodoxe en matière d'histoire de la philosophie.

Ces risques sont pourtant liés à des paris théoriques. On comprend que l'enseignant, aux prises avec les exigences quotidiennes du métier puisse refouler les opérations qui définissent les objets didactiques. Ces objets, il les reçoit en grande partie constitués, sous forme de programmes, marqués du sceau de l'autorité et dépouillés des traces de leur genèse, ce qui leur confère - selon l'expression de Chevallard "l'évidence des choses naturelles" (Chevallard, 1985, p9-20). En décrivant comment le philosophe s'y prend pour définir ce qu'il faut enseigner en matière de musique, on explicite du même coup le travail de construction des objets d'enseignement. Aristote vend donc la mèche du traitement didactique. Mais il fait plus, puisqu'il explicite le sous-bassement axiologique de la constitution des contenus d'enseignement : les choix et exclusions qui les définissent comme formatifs, les valeurs qui leur servent de critère et le modèle de l'humain qui, en dernière instance, fonde l'opération. Il nous enseigne que le traitement didactique est irréductible à un geste technologique.

Aristote s'interroge sur ce qu'il faut enseigner en matière de musique. Mon but n'est pas d'analyser le bien fondé des thèses du philosophe. La question de la musique n'est ici qu'un prétexte et je ne cherche pas à définir ce que pourrait être aujourd'hui une éducation musicale à l'école. D'autres l'on fait - et je renvoie ici aux travaux de Georges Snyders en France ou à ceux de Graham Vulliamy en Grande Bretagne. Mon intention est seulement de décrire et d'analyser un geste normatif (ce en quoi mon interrogation rejoint la posture de la sociologie du curriculum ou celle de la didactique critique) et également d'examiner en quoi - au delà des différences historiques ou de pensée - le

geste aristotélicien peut-être encore le nôtre, lorsque nous tentons de définir, dans d'autres contextes, d'autres contenus d'enseignement.

Seulement, le texte aristotélicien n'est nullement ici un objet neutre que nous soumettrions à nos questions, à la question. Il n'est pas simplement un document pour l'analyse historique ou sociologique. Il est à la fois objet et source de questionnement. Et dans ce cercle herméneutique, il nous interpelle quand nous l'interrogeons, en nous renvoyant à notre difficulté "post-moderne" à définir des contenus d'enseignement.

I. Un modèle d'humanité comme critère des choix éducatifs.

En avant la musique! Suivons donc Aristote, en sa Politique: il s'agit de l'éducation de l'homme grec. Sur le même sujet, Platon légiférait pour la cité entière qu'il voulait pédagogique de part en part. Aristote, plus modestement, délimite un espace éducatif. Une chose est la musique dans la cité, autre chose l'éducation musicale de l'homme libre. En instaurant ainsi deux poids et deux mesures, le philosophe se donne les moyens de construire l'objet d'enseignement par rapport à des traditions culturelles, à des usages sociaux ayant consistance et légitimité dans leur ordre et dans l'espace public, mais qui ne prennent pas automatiquement valeur de modèle pour l'éducation.

En accordant une place centrale à l'éducation musicale dans la formation de l'homme grec, Aristote ne fait que reprendre la tradition des quatre disciplines fondamentales: grammaire, culture physique, dessin et musique (Marrou, 1948 et Jaeger, 1964). Mais, aucune tradition, si vénérable soit-elle, ne saurait dispenser le philosophe d'un examen critique. La réflexion est d'ailleurs toujours à reprendre et l'on verra Aristote discuter l'enseignement de Platon et même taxer Socrate d'inconséquence. Au demeurant, l'interrogation n'affronte jamais une tradition monolithique. L'éducation est, par excellence, un terrain de controverses. Ainsi, des connaissances, faut-il enseigner celles qui servent? celles qui portent à la vertu? ou encore celles qui relèvent de l'extraordinaire? Ces trois thèses, nous dit Aristote ont été soutenues:

"il n'existe pas d'accord sur les choses que la jeunesse doit apprendre".
(Politique, VIII, 2, 1337a).

Comment sortir des débats d'opinions et des perplexités qu'ils engendrent si non en définissant un modèle d'humanité qui puisse servir de critère en matiè-

re de choix éducatifs? Ce modèle, c'est pour Aristote, celui de l'homme libre et de la vie de loisir.

La détermination des contenus d'enseignement renvoie chez Aristote à l'interrogation éthique: qu'est-ce qu'une vie bonne? une vie digne d'être vécue? Dans l'*Ethique à Nicomaque*, Aristote part d'une définition formelle du bonheur comme souverain bien ou fin dernière (*Ethique*, Livre I). Pour savoir en effet où placer le bonheur, encore faut-il avoir un critère d'évaluation des activités et des états humains. Or, s'il est clair que le bien est la fin de l'activité en général, ce en vue de quoi elle est faite, le bonheur - formellement défini - consistera en la fin dernière, en vue de laquelle tout le reste est fait. Aussi, le bonheur se reconnaît-il à ces signes: il se suffit à lui-même, il n'est pas recherché pour d'autres raisons que lui-même, il est poursuivi de préférence à tout. (*Ethique*, Liv X, Ch6).

Maintenant, quel est pour l'homme le genre de vie propre à lui procurer le bonheur? De nouveau: si le bien est la fin de l'activité, le bonheur doit venir combler l'acte propre de l'homme, dont on a établi par ailleurs qu'il coïncide avec "l'activité de l'homme en conformité avec la vertu" (*Ethique*, Liv I, Ch 7). Or, l'activité de l'homme la plus haute possible, la seule qui soit vraiment autosuffisante, la seule qui soit sa propre fin - en ceci supérieure même à l'action politique - c'est la contemplation. Par la vie contemplative, dit Aristote, nous échappons à la finitude, nous ressemblons aux dieux :

"l'homme ne vit plus alors en tant qu'homme, mais en tant qu'il possède quelque caractère divin...Si donc l'esprit, par rapport à l'homme, est un attribut divin, une existence conforme à l'esprit sera, par rapport à la vie humaine, véritablement divine". (*Ethique*, Liv X, Ch7, Cf Nodé-Langlois 1987) .

Cette existence quasi divine, Aristote la nommera "vie de loisir". Comme le suggère l'étymologie (loisir en grec se dit *scholè*, d'où école!), ce loisir n'a rien à voir ni avec l'oisiveté ni avec le divertissement. Il constitue au contraire l'activité la plus haute possible: celle qui est à elle-même sa propre fin. (*Politique*, VII, 3-4).

On connaît les conditions socio-politiques de cette existence: le loisir de quelques privilégiés implique la relégation du plus grand nombre dans des tâches serviles et même l'esclavage (cf Brunschwig, 1979, Debray, 1980). Ainsi, ce qu'Aristote définit en terme d'universalité ou de nature humaine, n'est-il réalisable que par quelques uns, dans des conditions politiques discutables. Sans trop nous attarder sur la forme historique particulière que prend ici l'appel à un modèle d'humanité, il importe seulement de remarquer que la

constitution de l'objet d'enseignement, chez Aristote, exige une définition politique et même éthique comme son fondement dernier. Cette définition constitue alors un critère pour l'examen des contenus à enseigner et leur hiérarchisation:

"On voit ainsi clairement - dit Aristote - que certaines matières doivent être apprises et entrer dans un programme d'éducation en vue de mener la vie de loisir et que ces connaissances et ces disciplines sont des fins en elles mêmes, tandis que celles qui préparent à la vie active doivent être regardées comme de pure nécessité et comme des moyens en vue d'autres choses." (Politique, Liv VIII, 3, 1338a).

Qu'en est-il donc de la musique? Ce n'est pas une discipline de nécessité. Elle n'est même pas utile comme la grammaire ou la gymnastique. Elle doit donc être cultivée en vue de la vie de loisir. Elle convient à l'éducation de l'homme libre.

II. Qu'est ce que la musique?

La question est maintenant de savoir quel genre de musique convient à l'éducation? Aristote analyse donc la discipline à enseigner à travers les pratiques socio-culturelles de son temps. Sur le fond, il reprend la définition platonicienne de la mélodie comme accord des paroles, du mode et du rythme.

Les modes de la musique grecque ne correspondent pas à de simples rapports d'intervalles sur la gamme, comme notre majeur ou notre mineur. Ce sont plutôt, (comme les ragas hindous ou des manquams arabes) des schémas à la fois mélodiques, thématiques et formulaires, assortis d'indication relativement précises d'exécution. En effet, la musique est, à cette époque, un art d'improvisation pour lequel il n'existe pas de notation écrite systématique. Autant qu'on puisse en juger par les écrits de Platon et d'Aristote, les sept ou huit modes grecs semblent s'ordonner autour de trois schémas principaux: le lydien, le phrygien et le dorien. Le mixage ou l'atténuation de ces schémas produisent des modes complémentaires: le lydien mixte, l'hypolydien, l'hypophrygien, l'hypodorien.

Quant aux rythmes musicaux, ils se règlent sur la métrique poétique. On distingue couramment le rythme égal (deux temps forts suivis de deux temps faibles), le péonique (trois temps forts et deux temps faibles) enfin le double (deux temps forts plus un temps faible).

Ces brefs rappels historiques sont nécessaires pour situer l'esthétique musicale d'Aristote. Mais ce qui intéresse notre philosophe - à l'instar de Platon - c'est le style des modes et des rythmes (leur *ethos*) et par suite leur effet sur le public (leur *pathos*). L'analyse sera donc conduite d'après les catégories de la Poétique et la Rhétorique. Cette perspective s'impose d'autant plus que la théorie de la *mimesis* fait de la musique une imitation directe des états de l'*me* (Poétique, I, 1447a). Alors que le peintre, avec ses formes et ses couleurs, n'imité jamais que l'expression de l'émotion, le musicien imite l'*me* même, sans intermédiaire. La musique nous livre directement les palpitations de l'*me*. Ce qui explique le plaisir musical:

"Il semble y avoir en nous une sorte d'affinité avec les modes musicaux et les rythmes: c'est ce qui fait qu'un grand nombre de sages prétendent, les uns que l'*me* est une harmonie, et les autres qu'elle renferme une harmonie"(Politique, VIII, 5, 1340b).

Chaque mode a donc son caractère. Le Lydien rend sentimental et faible, c'est un chant suraigu, apte aux lamentations funèbres. Le Phrygien exalte l'*me* jusqu'à l'ivresse. Quant au dorien, mode sombre, sans variété ni souplesse, il exprime la virilité et la magnificence. Même chose pour les rythmes:

"Certains ont un caractère plus tranquille, et d'autres un caractère agité et parmi ces derniers, les uns ont dans leur mouvement plus de vulgarité et les autres plus de noblesse".(Politique, VIII, 5, 1340b)

Finalement, ce sont quatre grands types d'effets qui sont retenus: délasserment, éducation morale, purgation (*catharsis*), culture. Dans la cité, tous ses types d'effets sont parfaitement légitimes. Ainsi, on peut admettre la nécessité d'une musique délasserment: "Il peut n'être pas sans utilité de se reposer quelque temps dans les plaisirs qui naissent de la musique."(ibid) C'est que le plaisir du divertissement ressemble - de loin - à celui du bonheur. Mais le plaisir n'est pas le bonheur. En cherchant le bonheur, l'homme s'arrête souvent aux plaisirs qu'il prend pour fin de son activité alors que leur vraie fonction est d'accompagner cette fin. Tout en concédant à la musique cette fonction d'oubli propre au divertissement et semblable au jeu ou à l'ivresse, Aristote lui réserve un rôle plus noble, celui d'accompagner la vie de loisir.

Entre la musique du délasserment et celle du bonheur, faut-il accorder une fonction morale à la musique? Une hypothèse est que la musique conduit à la vertu en habituant aux plaisirs de bon aloi. Or, c'est bien cette fonction possible de la musique qui intéresse Aristote. Car l'éducation ne saurait viser le

divertissement: l'étude est liée à l'effort. Elle ne saurait non plus s'identifier à la vie de loisir. L'enfant est encore trop imparfait pour vivre dès maintenant une vie d'homme libre. Tout le sens de l'étude est précisément de préparer - dans l'effort - cette future vie d'homme libre. La musique peut donc jouer un grand rôle dans l'éducation par l'imitation "des moeurs vertueuses et des nobles actions".(Ibid) Platon l'avait bien vu: l'homme qui a reçu une bonne éducation musicale,

" loue les belles choses, les reçoit joyeusement dans son âme pour en faire sa nourriture, et devient ainsi noble et bon; au contraire, il blâme justement les choses laides, les hait dès l'enfance, avant que la raison lui soit venue, et quand la raison lui vient, il l'accueille avec tendresse et la reconnaît comme une parente d'autant mieux que son éducation l'y a préparé." (République, III, 402a)

Seulement, sa puissance mimétique permet à la musique d'imiter n'importe qu'elle passion, noble ou servile. Elle joue ici le même rôle que la mimesis tragique : toutes deux permettent d'éprouver sans dommage et même avec plaisir des émotions violentes qui purgent l'âme et l'immunisent. Mais la fonction cathartique a-t-elle ou non une place dans l'éducation?

Ces différents styles musicaux s'incarnent en différents usages sociaux. Aristote fait d'abord allusion à ces compétitions musicales où des musiciens professionnels font étalage de leur virtuosité devant des publics divers . Mais le philosophe évoque également la musique festive, religieuse: celle des transports dionysiaques, de la frénésie des corybantes, qui sous l'action de la musique et de la danse, sentent en eux "l'exaltation divine". Cette musique possède évidemment une fonction cathartique:

"sous l'influence des mélodies sacrées, nous voyons ces mêmes personnes, quand elles ont eu recours aux mélodies qui transportent l'âme hors d'elle-même, remises d'aplomb comme si elles avaient pris un remède ou une purgation." (Politique, VIII, 7, 1342a)

Enfin, le philosophe cite Homère pour évoquer la musique, passe-temps des hommes libres, et la figure de l'aède, que tous les convives du banquet "assis en bon ordre" écoutent. A plusieurs reprises, le philosophe rappelle que tous ces usages sociaux ont leur place dans la cité. Les fonctions de la musique, bien que hiérarchisables sont toutes légitimes dans leur ordre. En revanche, peut être ne conviennent-elles pas toutes à l'éducation? Mais, formuler la question en ces termes, c'est prendre les usages sociaux de la musique comme pratiques de référence pour l'éducation musicale.

III. Que faut-il enseigner?

En fonction du modèle d'humanité défini et de l'analyse fonctionnelle de la musique, que faut-il enseigner en matière de musique?

Pour Aristote, l'éducation musicale ne saurait avoir de finalité professionnelle. Le philosophe défend ce qu'on appellera après lui une éducation libérale, ou une culture générale. En effet, l'exercice d'un métier ne convient pas à un homme libre. Quand Aristote tente de départager les arts serviles des arts libéraux, il en arrive à la conclusion que c'est moins la qualité de l'action qui importe que sa finalité. Il s'agit en effet de savoir si l'action est moyen de subsistance, but en soi, ou pure générosité! Ainsi peut-on admettre - à la rigueur - qu'un homme libre joue de la lyre devant ses amis. En aucun cas ne saurait-il faire de l'exercice de la musique, un métier. Aristote, il est vrai, se fait une bien piètre idée des professionnels en général et des musiciens en particulier:

"En fait, dit-il, nous parlons des musiciens de profession comme de simples manoeuvres, et la pratique de l'art musical nous paraît indigne d'un homme qui n'aura pas pour excuse l'ivresse ou l'envie de badiner" (Politique, VIII, 5, 1339b)

La sévérité du philosophe est liée à sa critique des concours musicaux. Ces compétitions exigent une virtuosité qui ne peut être obtenue que par un travail spécialisé et qui s'effectue souvent au détriment du bon goût. Il ne faudra donc pas prendre pour modèle, dans l'éducation musicale, les exercices de préparation aux concours. D'autre part, dans ces concours, "l'élève ne cultive pas l'art musical en vue de son propre perfectionnement, mais pour le plaisir des auditeurs et plaisir de bas étage". (Politique, VIII, 6, 1341b)

Cette musique spectacle, cet art de masse, ne conviennent pas à des hommes libres, tout au plus à des artisans dont le but est de plaire à la foule. Certes, la pratique professionnelle sera toujours techniquement supérieure à celle de simples amateurs. Mais, "si les enfants devaient peiner sur des tâches de ce genre, ils devraient aussi se livrer à la pratique de l'art culinaire, ce qui est une absurdité." (Politique, VIII, 5, 1339a). N'est-ce pourtant ce genre d'activités que réclament parfois les lycéens du rapport Meirieu?

En réalité - pour Aristote - la finalité de l'éducation musicale ne saurait être

la maîtrise instrumentale de type technique, mais bien la formation du goût. L'éducation musicale sera donc tributaire d'une esthétique de la réception puisque son objectif privilégié consistera à enrichir l'écoute. C'est dans cette perspective que doit être réexaminée la question de la pratique instrumentale. Si les études sont en vue de la vie de loisir, la pratique instrumentale s'impose-t-elle? Les dieux -dont la vie sert ici de modèle- ne sont pas musiciens: "Zeus ne chante pas et ne joue pas lui même de la cithare".(Politique, VIII, 5, 1339b) Aristote montre cependant que l'apprentissage instrumental se justifie du point de vue même d'une esthétique de la réception. C'est que l'écoute avertie suppose une pratique:

"C'est en effet - dit-il - une chose impossible, ou du moins très difficile, de devenir bon juge des actions auxquelles on n'a pas soi même coopéré".(Politique, VIII, 1340b)

La pratique instrumentale ne saurait certes viser technique ou virtuosité. En revanche, il faut y voir la condition de possibilité d'une réception correcte des œuvres. Les enfants doivent donc pratiquer un instrument " quitte à y renoncer une fois devenus plus âgés". (Ibid) Mais en fonction de cette finalité d'écoute, on comprend qu'il faille refuser les instruments à caractère professionnel tels que la flûte ou la cithare pour se borner à ceux qui sont susceptibles de former de bons auditeurs (comme la lyre par exemple).

IV La lyre d'Apollon et la flûte de Dyonisos.

Mais, choix ou rejets d'instruments vont bien au delà des seules exigences d'une esthétique de la réception. Il s'agit en réalité de l'identité culturelle grecque dans cette période troublée de la fin des guerres fratricides du Péloponnèse. Philippe de Macédoine a envahi la Grèce. Aristote se chargera de l'éducation de son fils, Alexandre (qui deviendra Alexandre le grand). La Grèce doute d'elle-même, de son organisation politique, de ses dieux, de sa grandeur.

Depuis toujours elle est tendue entre le culte d'Apollon et celui de Dyonisos. Son identité, elle l'avait trouvée dans l'équilibre ordonné des deux tendances: dans la domestication de Dyonisos. Nietzsche l'avait bien compris, le "socratisme esthétique", c'est la suprématie de l'apollinien (de l'élément rationnel, du principe d'individuation...du "connais toi toi même" et du "rien de trop") sur le dionysiaque (l'irrationnel, la fusion dans le tout...), bref le triomphe de l'atticis-

me sur l'asianisme, en même temps que la reconnaissance tacite de son autre comme le fond sur lequel il s'enlève. " Pour la Grèce homérique, dit Nietzsche (1964, p17), le chant et les gestes des fous de Dionysos à l'ame divisée furent quelque chose de nouveau et d'inouÛ, surtout la musique dionysienne qui, à cette Grèce là, ne pouvait inspirer qu'effroi et horreur." Cette crainte du dionysiaque subsiste bien au delà de la période homérique, elle resurgit avec acuité au moment de la décadence des cités grecques et des influences asianistes. Aristote - tout comme Platon - se soucie de maintenir la suprématie du style apollinien.:

On comprend alors la vigueur avec laquelle s'effectuent choix et rejets d'instruments et en particulier la condamnation de la flûte. Cette flûte que la déesse Athéna invente puis rejette à cause des contorsions du visage qu'elle impose. Le satyre Marsias s'empare de l'instrument et son jeu fascine les foules. Aurait-il plus de talent qu'Apollon et sa lyre? Marsias laisse dire, sans contredire. Le roi Mydas de Phrygie, arbitre, et déclare le satyre vainqueur: victoire de l'asianisme! Il lui en coÛtera des oreilles d'âne! Autre version: les muses arbitrent et Apollon est vainqueur. Marsyas finira écorché vif: victoire de l'atticisme!

La malédiction de la flûte concentre, chez Aristote comme d'ailleurs chez Platon, tous les arguments de la lutte de l'élément proprement grec de la musique contre les envoûtements asianistes. La flûte est l'instrument professionnel par excellence, celui des concours de virtuosité. Elle ne possède aucune valeur éducative, n'ayant aucune action sur l'intelligence. En outre, impossible de chanter en jouant! Et suprême argument: elle impose mille contorsions du visage! Si Aristote insiste tant sur les grimaces du flûtiste, c'est qu'elles évoquent la transe. La flûte est d'ailleurs l'instrument privilégié des cultes de Cybèle et de Dionysos. Pour tout dire, la flûte est comme la tragédie, elle convient mieux à la catharsis (à la purgation des passions) qu'à l'éducation. Mydas, l'amateur de flûte était roi de Phrygie et ne pouvait comprendre le caractère propre de l'art grec incarné dans la lyre d'Apollon. Socrate l'affirmait déjà: il faut préférer Apollon au satyre Marsias (République, III, 399d). Et Aristote ne souhaite à aucun prix que l'on confonde l'éducation musicale de l'homme libre avec les transes des soirées dionysiaques.

Ce refus du dionysiaque commande également le choix des modes. On a vu que chaque mode comportait son ethos. Aristote reprend ici la classification traditionnelle en mélodies morales (mode dorien), mélodies provoquant l'enthousiasme (mode phrygien) et mélodies invitant à l'activité (hypo-phrygien). Ce classement doit d'ailleurs être complété par l'évocation des "modes relâchés" (lydien, hypo-lydien) censés rendre sentimental et faible. Tous ces modes ont naturellement dans la cité leur utilité et leur occasion d'emploi.

Mais, pour l'éducation, priorité doit être donnée au mode dorien. Il est le plus grave et le plus viril, il est le seul véritablement grec. Il tient le juste milieu entre les extrêmes, c'est à dire ici entre les modes exaltés et les modes relâchés. Par le fait, il donne à l'âme son maximum de stabilité. Bref, le dorien (le style dorique en général) devient une catégorie éthique aussi bien qu'esthétique. Dans le *Lachès*, Platon fait du style dorien l'esthétique de la vertu: il est l'harmonie de la vie "réglée sur le ton le plus pur". (*Lachès*, 188c).

Par contre, le mode phrygien est à proscrire absolument, contrairement à l'avis de Socrate. Socrate n'a pas perçu le caractère orgiaque du mode phrygien. Or, c'est un fait que le phrygien est lié à l'ivresse dionysiaque. On ne peut sans inconséquence accepter ce mode et rejeter la flûte, son instrument de prédilection. Le phrygien est le ton du dithyrambe qui est le style même de Dionysos. Ainsi, qui commence un dithyrambe en dorien - à l'instar du poète Philoxène - le terminera en phrygien "par la pente naturelle des choses" (*Politique*, VIII, 7, 1342b). Dans le dithyrambe, écrit Nietzsche, "L'homme est porté à la plus haute exaltation de ses facultés symboliques...le voile de Maya se déchire et l'individu qui se fond dans le grand tout comprend que tel est le vœu de l'espèce, de la nature entière" (Nietzsche, 1964, p26)

L'éducation musicale doit donc privilégier le caractère vraiment grec de la musique, son exaltation virile, par rapport au charme trouble de l'asianisme et à ses relents d'ivresse dionysiaque. Plus rigoureux que Platon dans l'exclusion du dionysiaque, Aristote se montre en revanche plus compréhensif à l'égard des modes relâchés. Aux vieillards, par exemple, "la nature elle-même suggère les modes relâchés" (*Politique*, VIII, 7, 1342b). Si donc l'éducation est une préparation à la vie en ses différents âges, il faut introduire l'apprentissage de ces modes dans la formation.

V. Que nous apprend
cette lecture d'Aristote?

Le philosophe effectue bien une démarche didactique. S'interrogeant sur ce qu'il faut enseigner, Aristote effectue en effet une analyse fonctionnelle de la musique grecque (dans ses modes, ses rythmes, ses instruments) selon les effets qu'elle est susceptible de produire. Il examine également les différentes activités musicales de son temps et les traite comme des pratiques de références pour les activités éducatives. Il en extrait la valeur formatrice par rapport aux finalités d'une éducation musicale centrée sur l'éducation du *gôït* et non sur la formation professionnelle, car l'école n'est pas le conservatoire.

A ceci il ajoute un principe de cohérence curriculaire. L'éducation musicale ne saurait en effet constituer un obstacle didactique pour les autres dimensions de l'éducation. Elle ne doit pas, dit Aristote, gêner: "les autres activités qui interviendraient par la suite, ni dégrader le corps et le rendre impropre à l'exercice de la vie militaire et de la vie du citoyen". (Politique, VIII, 6, 1341a) Une musique peut en cacher une autre, mais il est fort à craindre que le produit de la distillation didactique des pratiques de référence n'aboutisse ici, en fin de compte à de la musique militaire. Et il n'est pas difficile d'imaginer - dorien oblige - le jeune grec entonnant martialement quelques mélodies patriotiques sur la lyre d'Apollon.

On voit bien par là que la définition des objets d'enseignement est irréductible à un acte technique, qu'elle recèle au contraire des enjeux de valeurs qui sont ici parfaitement explicités. La hiérarchisation des fonctions de la musique, la sélection des rythmes, des modes et des instruments, s'effectue selon un modèle d'humanité dans lequel Aristote nous invite à dépasser une éthique de la finitude pour participer à cette vie divine laquelle est mesure et raison. Telle est la vie de loisir de l'homme libre qui sert ici de critère ultime. Qu'est-ce qui - dans cette attitude - reste rivié à un contexte socio-historique déterminé (par exemple la structuration socio-politique de la cité grecque), et qu'est-ce qui est transposable? A vingt-quatre siècles de distance, le philosophe anglais contemporain Peters, l'un des principaux sociologues du curriculum, se demande à son tour si l'intention d'éduquer ne suppose pas que l'on décide qu'une vie irréfléchie, une vie sans la pensée ne mérite pas d'être vécue (in Forquin, 1996, p184).

Mais cet idéal n'est-il pas déjà compromis en cette fin du IV^{ème} siècle? Pour Aristote, définir des contenus d'enseignements ne prend sens que dans une stratégie globale de réponse à la crise des valeurs et au danger de décadence qui guette les cités grecques, après les guerres fratricides du Péloponnèse et les conquêtes de Philippe et d'Alexandre, les macédoniens. Retrouver son identité grecque, c'est restaurer la suprématie de l'apollinien sur le dionysiaque. Ainsi que Nietzsche l'avait bien vu, la cité de Platon, l'espace éducatif d'Aristote, lorgnent vers Sparte, la dorique, et tentent donc de se ressourcer au vieux fond dorien de la tradition pastorale et nomade constituant "un camp retranché du monde apollinien" (Nietzsche, 1964, p 35) Tel est - pour Aristote - l'enjeu ultime de l'éducation musicale de l'homme libre.

C'est bien là la question de la "sélection culturelle scolaire" que retrouve Raymond Williams, l'un des pères fondateurs de la sociologie du curriculum (Forquin, 1996, p41). Dans la définition des curricula, la culture est à la fois

l'instance sélectionnée et l'instance sélective. Autrement dit, pour qu'il existe quelque chose comme une culture scolaire, il faut poser un principe dynamique, un schème générateur des choix d'enseignement, quelque chose comme l'esprit d'une tradition, ou encore celui d'un renouveau. Ces schèmes générateurs sont eux-mêmes liés à des choix fondamentaux qui définissent l'identité socioculturelle d'une époque et d'un lieu déterminés.

Au delà de ces enseignements, le questionnement aristotélicien nous donne à penser. Dans la crise des valeurs qui affecte notre temps, nous n'avons plus la ressource de croire aux vertus morales de l'éducation musicale. Ce siècle qui s'achève aura entendu trop de musiques militaires, et connu également trop de tortionnaires mélomanes. Nous savons désormais que culture et barbarie peuvent aller de pair. Mais la question de l'éducation musicale ne reste-t-elle pas, exemplaire de nos difficultés à définir ce qu'il faut enseigner? En Grande Bretagne, Graham Vulliamy (in Forquin, 1996, p115-118), dans une démarche de sociologie critique, dénonce la violence symbolique de l'école qui impose, de manière ethnocentrique, l'étude de Mozart à des élèves qui n'aiment que le Rock. C'est que Vulliamy voit dans la musique "pop" une forme de contestation de la culture dominante, un levier d'émancipation. Mais, n'est-ce pas en même temps - demanderait Snyders - laisser la jeunesse s'enfermer dans la "sous-culture" du show business? Alors, comment faire aimer Mozart à une jeunesse qui ne connaît que le rock (il faudrait actualiser: qui ne connaît que la techno)? Comment lui faire comprendre que les grands oeuvres à la fois intègrent et dépassent la musique "populaire"? que connaître Mozart permet de mieux comprendre le Rock? (Snyders, 1986). Bref, la question est de savoir si l'on peut encore justifier quelque chose comme un répertoire de "classiques", ce qui impose nécessairement l'idée d'une hiérarchie dans la culture? La question des "classiques" est toute à fait centrale dans la sociologie du curriculum et ailleurs (cf George Steiner, 1971, 1989).

Défiant l'utilitarisme de nos obsessions adaptatrices, l'enseignement musical oppose - comme l'avait bien vu Aristote - un espace scolaire à celui de la cité où se constitue désormais une culture "jeune" avec ses propres valeurs, fortement structurée par la loi du marché culturel. Dans ce contexte, c'est bien la culture scolaire qui risque d'apparaître de plus en plus comme une contre culture. Tant il est vrai que nous ne sommes plus sûrs de nos valeurs et de nos hiérarchies et que deviennent problématiques les distinctions même que proposait Aristote entre des disciplines ayant leur fin en elles-mêmes et celles qui ne sont que moyens pour d'autres fins. Faute d'avoir - à l'instar d'Aristote - un modèle d'humanité comme critère ultime, comment pourrions-nous distinguer clairement les moyens et les fins et redonner un sens à l'...cole comme

préparation à la vie de loisir, à la culture comme fin dernière? Faut-il s'étonner que les questions éducatives soient si controversées, plus encore sans doute que du temps d'Aristote? Et que nous ayons tant de mal à définir ce qu'il faut enseigner?

Conclusions:

La question des classiques.

Peut-être devons-nous précisément apprendre à nous passer de ces critères ultimes dans nos sociétés sécularisés et pluralistes (Houssaye, 1992). Mais, comme le souligne à plusieurs reprises Jean-Claude Forquin dans sa recension des travaux des sociologues du curriculum, ce qui est certain, c'est que sans la valeur, sans le sentiment d'une consistance des valeurs, sans la croyance que quelque chose vaut d'être transmis, il n'y a pas d'éducation qui tienne. Et ceci entraîne nécessairement une hiérarchisation (toujours arbitraire sans doute, toujours historiquement et idéologiquement conditionnée) des valeurs culturelles. Ne nous moquons donc pas trop des enseignants dont la première préoccupation est de faire aimer leur discipline à leurs élèves. S'ils ne s'expriment pas toujours dans le langage de la technicité pédagogique ou didactique, leur conservatisme exprime bien un trait essentiel de l'École: transmettre ce à quoi nous tenons le plus! La question de la définition des curricula pose en dernière instance celle de notre identité culturelle: dis moi ce que tu enseignes (ce que tu veux enseigner!)...je te dirai qui tu es.... et à quoi tu tiens!

A quoi tenons-nous vraiment? C'est à quoi nous renvoie la lecture d'Aristote. En même temps, le fait de nous exprimer dans le langage de la valeur ne signifie-t-il pas que nous vivons et pensons dans un relativisme pour lequel ce qui importe vraiment est devenu problématique et ne semble dépendre que de notre bon vouloir? (Heidegger, 1966). Bref, nous avons oublié nos "classiques"

Le concept normatif de "classique" désigne - comme le souligne Gadamer - cette étrange situation où nous faisons semblant de choisir ce qui finalement s'impose à nous parce qu'il résiste à toute critique et n'en finit pas de constituer notre horizon historique (Gadamer, 1976, p127). En cette première acception, le classique appartient autant à la culture sélective qu'à la culture sélectionnée et la détermination du curriculum s'effectue alors sur le fond d'une tradition vivante. Est classique, en ce sens, disait Hegel, ce qui est à soi-même

sa propre signification, sa propre interprétation.

Le glissement sémantique du normatif à l'historique fait que le "classique" désigne désormais également un éloignement de l'oeuvre dans le passé. Dès lors, ce qui en faisait la puissance d'interpellation doit être retrouvée par un effort plus ou moins grand d'accueil et de compréhension. Ainsi la distance se creuse-t-elle entre culture sélective et culture sélectionnée. L'Ecole risque de devenir un musée dont les oeuvres ne nous regardent plus. Comme le dit George Steiner (1989) après Nietzsche, le danger est grand de voir l'univers culturel se couper en deux, entre érudits et journalistes, laissant vide la place d'un authentique rapport aux oeuvres, telle que cette esthétique de la réception dont rêvait Aristote. D'un côté l'oeuvre se voit recouverte par le commentaire savant des innombrables gloses ou interprétations, de l'autre elle est purement et simplement oubliée au profit de la culture présente de consommation. Et pourtant, demande encore Steiner, si l'oeuvre n'est pas un palimpseste mais une fenêtre sur le monde, qui peut mieux l'interpréter que celui qui - comme le musicien (même amateur, surtout amateur) - essaye, tant bien que mal, de l'exécuter? N'ayons pas peur d'assassiner Mozart (y compris La flûte enchantée, n'en déplaise à Aristote), car ce qui passe pour un massacre - aux yeux des professionnels de la musique impeccable de l'industrie du disque - est en réalité la meilleure manière de s'approprier la tradition qui nous constitue, même si c'est pour prendre des libertés avec elle et finalement s'en détacher.

La sélection des contenus curriculaires ne peut donc relever uniquement d'un geste technique, elle appelle - à l'exemple d'Aristote - une réflexion philosophique sur notre identité culturelle, sur ce que nous sommes, sur ce à quoi nous croyons, sur ce que nous voulons transmettre. Et finalement sur la dialectique entre tradition et innovation sur laquelle se constitue notre devenir historique.

Bibliographie

- Aristote (1961) La Poétique, Paris, Les belles lettres.
- Aristote (1965) Ethique de Nicomaque, Paris, Garnier-Flammarion, 1965
- Aristote (1970), La Politique, Trad Tricot, Paris Vrin, .
- Avanzini, Guy (1987), Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Privat 1987, p 126.
- Brunschwig, Jacques, (1980), L'esclavage chez Aristote in Cahiers philosophiques n 1 septembre 1979.
- Chevallard, Yves (1985), La transposition didactique, Paris, La pensée sauvage.
- Debray, Régis, (1980), Le scribe, Paris, Grasset.
- Encyclopaedia universalis, art Grèce, vol 7 p
- Forquin, Jean-Claude (1996), Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Forquin, Jean-Claude (1997), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Gadamer, Hans-Georg, (1976), Vérité et méthode, Paris, Seuil.
- Heidegger, Martin, (1966), Lettre sur l'humanisme, in Questions III, Paris, Gallimard.
- Houssaye, Jean (1992), Les valeurs à l'école, Paris, PUF.
- Jaeger, Werner (1964), Paideia: la formation de l'homme grec, Paris, Gallimard.
- Marrou, Henri Irénée (1948), Histoire de l'éducation dans l'antiquité, tome 1 Le monde grec. Paris, Seuil 1948.
- Nietzsche (1964), La naissance de la tragédie, Paris Gonthier.
- Nodé-Langlois, M (1987), Aristote et l'éthique de la finitude, in Cahiers philosophiques n 33, décembre.
- Platon (1966), La République, Paris, Garnier-Flammarion.,398b

- Platon (1967), Lachés, in Premiers dialogues, Paris, Garnier-Flammarion, 1967
- Snyders, Georges (1986), L'enseignement de la musique devenant exemplaire pour tous les enseignements de l'école in *Enfance* n° 4, 4ème trimestre 1986.
- Steiner, George (1989), Réelles présences: les arts du sens, Paris, Folio essais,
- Steiner, George (1971), Dans le Château de Barbe-Bleue, Notes pour une redéfinition de la culture, Paris, Folio-essais

Il s'agit essentiellement du VIIIème livre intitulé: "L'éducation dans l'état idéal. Principe de l'éducation par l'état".

A l'époque classique se développent des compétitions à la fois musicales et poétiques (puisque musique et poésie vont de pair comme en témoignent Pindare ou Sappho) ou s'expriment des solistes à la fois chanteurs et instrumentistes (citharodie) ou des duettistes (aulos plus chant: aulodie). Ces pièces à structures fixes ou nomes (de nomos, règle) permettant à la virtuosité et à l'art d'improvisation de s'exercer, tiennent dans la cité une place qui ne cesse de croître. Cf Encyclopaedia universalis, art Grèce, vol 7.

Selon les musicologues, l'aulos des grecs ne correspond que très imparfaitement à notre flûte. C'est un instrument à anche, de sonorité criarde et de justesse approximative; le type le plus répandu est un aulos à deux tuyaux indépendants, dont chacun est réglé par une main (Ibid).

La musique grecque résulte de rapports très complexes (opposition, complémentarité, fusion) entre deux traditions archaïques; l'une sédentaire et agricole célèbre les mythes chtoniens et le cycle des saisons (Déméter, Perséphone, Dionisos et les mystères d'Eleusis); elle a pour instruments privilégiés, l'aulos et les percussions; l'autre est nomade et tantôt pacifique, tantôt guerrière, elle a ses dieux (Apollon) et ses instruments: lyre et cithare (Ibid).

Pierre KAHN

IUFM de Versailles

La leçon de choses: éléments pour une archéologie des savoirs scolaires

Résumé

La leçon de choses est une figure à la fois plurielle et vénérable de la pédagogie. L'engouement dont, à partir des années 1860, elle a été l'objet, grâce notamment à Marie Pape-Carpantier, a conduit à des célébrations diverses, voire contradictoires. Méthode active de pédagogie générale et autre nom de la méthode intuitive chère à Pestalozzi, ou procédé spécial d'enseignement; préface à l'enseignement scientifique ou expression d'une relation éducative globale renouvelée; témoin de l'enracinement pratique de l'école du peuple ou initiation à une méthode inductive attribuée à la science elle-même; enseignement propre aux salles d'asile ou âme de tout l'enseignement primaire: même si elle s'est, avec les républicains, plus nettement circonscrite à l'enseignement des sciences, il est bien difficile de réduire la leçon de choses à l'unité d'un sens. Elle put ainsi témoigner exemplairement des paradoxes et des tensions qui ont accompagné la construction d'une culture primaire étonnamment stable jusque dans les années 1950, et dont elle fut un des symboles.

Mots-clés

Activité (de l'enfant). Enseignement (des sciences). Intuition (méthode intuitive). Leçons de choses. Observation. Pédagogie

Texte

Figurant en bonne place dans l'ensemble des représentations à travers lesquelles se dessine la figure à la fois historique et mythique de "l'École de Jules Ferry", la leçon de choses surprend par sa polysémie: leçon d'observation et donc propédeutique indispensable à l'étude des sciences de la nature; entretien familial et moralisateur avec les petits enfants des salles d'asile; expression exemplaire d'une modernité pédagogique fondée sur le double principe de l'activité de l'enfant et du recours à l'intuition sensible qui seule respecte la loi naturelle de son développement; leçon de «concret» propre à une école primaire coupée de la culture spéculative du secondaire, résolument utilitaire et dispensatrice de «connaissances usuelles»; nom paradoxal, pour une leçon dite «de choses», de récits à la fois instructifs et attractifs, sur le modèle de l'Histoire d'une bouchée de pain, de Jean Macé (1861) et des textes de Magasin d'éducation et de récréation, de Jules Hetzel (1), ou bien de récits informatifs à destination morale, tels ceux dont Marie Pape-Carpantier s'est faite la spécialiste²; moyen privilégié d'une relation éducative renouvelée entre le maître et les élèves, fondée sur l'amitié et la confiance ... La leçon de choses est, ou plutôt se veut, pêle-mêle, tout cela, quelle que soit l'hétérogénéité ou même l'incompatibilité des plans où elle prétend alors définir son sens et justifier sa valeur.

Cette variété de significations prise par la leçon de choses, ou prescrite pour elle, relève pour une part de temps et d'acteurs différents de l'institution scolaire. Ainsi la leçon de choses selon Marie Pape-Carpantier, antérieures aux réformes républicaines, n'est-elle pas exactement la même que, par exemple, celle préconisée par Compayré, qui accompagne ces réformes. Mais on aurait tort de trouver là trop vite un principe homogène de mise en ordre des figures plurielles de la leçon de choses, et la disparité des significations qui lui sont assignées se retrouve aussi, bien souvent, à un même moment (par exemple le moment républicain), voire chez les mêmes responsables, qui, ayant à s'exprimer dans des contextes différents, ne tiennent pas toujours des discours

parfaitement uniformes.

Aussi faudra-t-il prendre acte de ce que la leçon de choses a d'irréductiblement ambigu. Mais cette ambiguïté même est, si l'on ose dire, riche de sens: nous nous proposons d'y voir comme un analyseur des tensions, des contradictions, qui ont travaillé l'école primaire française a un moment fondateur de son histoire, durant la deuxième moitié du XIXe siècle: moment où se constitue la figure singulière de la «culture primaire», dont la leçon de choses fut précisément un exemple topique, et qui est morte avec elle, au début des années 1960, avec «l'explosion scolaire»³ et l'unification du système éducatif.

Les figures du discours pédagogique

«La France pédagogise» on connaît le mot de Félix Pécaut décrivant l'atmosphère qui présidait aux réformes scolaires entreprises par la 111e République. Ce mouvement de rénovation pédagogique, toutefois, ne date pas de Jules Ferry. Il a bel et bien commencé sous le Second Empire, plus précisément sous la direction de Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique de Napoléon III de 1863 à 1869, et avec l'aide militante d'Octave Gréard, son directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine.

A bien des égards, selon la juste expression de Françoise Mayeur, «parent proche» des républicains⁴, Duruy veut donner à l'école primaire une impulsion nouvelle et sa politique tourne le dos au conservatisme culturel et idéologique qui présidait aux intentions du vote de la loi Falloux, en 1850. Le ministre prétend renforcer le contrôle par l'Instruction publique des écoles libres; il projette, avant Camille Sée, un secondaire public féminin; la loi du 10 avril 1867 étend la gratuité de l'école primaire en permettant plus facilement aux communes d'opter pour la gratuité totale et en organisant la gratuité des fournitures; Duruy développe aussi les cours d'adultes et les bibliothèques scolaires; il encourage l'instruction primaire par la création de concours cantonaux et envisage la mise en place d'un certificat d'études primaires; il redéfinit plus rigoureusement les conditions d'obtention du brevet de capacité et révisé à la hausse, notamment en intégrant l'histoire et la géographie dans les matières obligatoires, les programmes de l'école primaire... Enfin, un véritable vent de rénovation pédagogique vivifie ce train de réformes mises en chantier.

La leçon de choses en fut la première bénéficiaire. Elle trouva dans Marie PapeCarpantier, directrice du Cours d'études des salles d'asile (l'école normale des institutrices de ce qui s'appellera plus tard l'école maternelle), sa plus ardente propagandiste et dans les instructions dont Gréard fait suivre la nouvelle organisation pédagogique (1868) un soutien officiel.

Quels sont les thèmes principaux de ce discours pédagogique rénové, né avant la 11^e République et pleinement par elle assumé ? Ils se laissent exprimer en trois principes, en lesquels se manifeste l'exemplarité de la leçon de choses et que résumant les Instructions officielles de 1882, réitérées pour l'essentiel en 1887 «Méthode intuitive et inductive, partant des faits pour aller aux idées; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité.»⁵ (souligné dans le texte)

- Principe d'intuitivité: il faut avec les enfants partir de l'observation des objets sensibles, parce que leur intelligence est naturellement concrète. «L'enfant naît avec le goût d'observer et de connaître, écrit Gréard. La vie intérieure n'étant pas encore éveillée en lui, il appartient entièrement aux phénomènes du monde qui l'entoure; tous ces sens sont ouverts; tous les objets que son

6

regard ou que sa main rencontrent l'attirent, l'attachent, le ravissent...» . Ou encore, du même: «A quelque objet qu'il s'applique, (le) commencement de l'enseignement sera d'autant plus fécond qu'il se traduira par des démonstrations palpables, par des signes sensibles. Il est indispensable que les yeux de l'enfant perçoivent, que sa main touche.»⁷ . Parce qu'elle suit alors la pente spontanée de l'intelligence enfantine, cette méthode peut être qualifiée de «naturelle», voire de «maternelle». C'est par exemple ce qu'écrit Platrier, directeur de l'école normale de Versailles, dans l'article qu'il consacre à la leçon de choses dans le Dictionnaire de pédagogie . . . de Ferdinand Buisson: procédé pédagogique «enfantin au bon sens du mot», il est

8

la «continuation du premier enseignement donné par la mère» .

Toutes ces déclarations s'inscrivent dans l'héritage de la méthode intuitive de Pestalozzi, que les responsables français considèrent, malgré des critiques persistantes, sur lesquelles nous reviendrons, comme le plus grand pédagogue moderne, mais aussi dans celui de «l'enseignement par l'aspect» de Froebel, expression à laquelle Marie-Pape-Carpantier préférera celle d'«enseignement par les yeux», parce que, dit-elle, se sont justement les choses

mêmes, et non seulement leur aspect, qu'il s'agit de montrer à l'enfant (et aussi parce que c'est une façon de naturaliser un procédé pédagogique d'origine étrangère !).

2 - Principe d'inductivité. Il suit naturellement du premier: le recours à l'intuition implique que les apprentissages obéissent à une logique, ou, si l'on ose dire, à une «psycho-logique» inductive. Il s'agit en d'autres termes de passer progressivement du fait à l'idée, du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Les instructions de Gréard sont, sur ce point aussi, explicites : «Nos maîtres ne sauraient donc trop faire effort pour se contraindre à procéder, en toute chose, du simple au composé, de concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle, à éviter toutes les subtilités de langage et de raisonnement... ». Dans leur Inspection des écoles primaires, Eugène Brouard et Charles Defodon se font les commentateurs fidèles de telles conceptions pédagogiques : «La méthode recommandée à l'intelligente attention des maîtres est celle qui, partant de vérités connues, de faits sensibles, d'images ou d'exemples mis sous les yeux des enfants, remonte graduellement aux vérités que l'on veut faire connaître, aux principes dont les faits particuliers sont les conséquences, aux règles dont les exemples donnés ne sont que . L'École républicaine s'inscrit dans la continuité de ce paradigme pédagogique, et Jules Ferry s'en réclamera à son tour, en y voyant l'autre nom des leçons de choses : les nouvelles méthodes, déclare-t-il, consistent «non plus à dicter, comme un arrêt, la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver», c'est-à-dire «à donner de vraies leçons de choses»¹¹.

3 - Principe d'activité, enfin. «Faire trouver la règle à l'enfant» : les méthodes pédagogiques nouvelles incarnées dans les leçons de choses au point, pour Ferry, de se confondre avec elles, sont des méthodes actives. Tout le monde, en effet, le répétera à la suite de Gréard qui retrouve la fameuse distinction de Montaigne entre la «tête bien faite»

12

et la «tête bien pleine» : il s'agit de s'adresser à l'intelligence de l'enfant, de former son

jugement personnel et non de charger sa mémoire. Ne jamais oublier, écrit ainsi Gréard, que le meilleur livre pour l'enfant, c'est la parole du maître; n'user de sa mémoire (...) que comme un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à l'intelligence (...); l'habituer à raisonner, faire qu'il trouve (Gréard le dit avant Ferry !), qu'il voie ; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil.»³ Le collaborateur de Duruy va même jusqu'à écrire, en des termes que ne renieraient sans doute pas bien des pédagogues contemporains faisant fonds sur le rapport au savoir : « Mieux vaudrait presque, pour l'enfant, oublier ce qu'il n'a pas

compris...» 14• Au-delà même de la référence explicite à Montaigne, c'est l'idéal cher à Condorcet d'une instruction permettant l'autodidaxie qu'il semble alors retrouver : «le moyen de 'forger la teste de l'enfant', c'est de le faire incessamment réfléchir, raisonner, trouver, parler, si bien qu'il arrive à s'instruire en partie par lui-même.»¹⁵

Si la leçon de choses est un moyen essentiel de cette pédagogie active, c'est, comme le rappellera à son tour Ferdinand Buisson, qu'elle est leçon par les choses et non sur les choses : «que ce soit toujours la chose elle-même qui fasse la leçon, et non vous à propos de la chose»¹⁶, dira Buisson aux instituteurs. Elle s'oppose à la leçon de mots, au verbalisme, à l'explication délivrée ex professo, qui ne présente aucun intérêt ni aucune signification pour une intelligence enfantine. Telle était, Buisson ne manque pas de le rappeler¹⁷, le sens de l'«*object lessons*» prescrite depuis longtemps déjà aux États-Unis : c'est en puisant aux sources de son étymologie américaine que la leçon de choses pourra être promesse de sens et d'activité pour l'enfant qui apprend.

C'est en s'adressant aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878 que Buisson consacre ainsi la leçon de choses sur l'autel des réformes pédagogiques. Mais dix ans auparavant, l'inspecteur Charles Defodon écrivait déjà dans le Manuel général de l'instruction primaire, dont il était le rédacteur en chef : «Dans la plupart des cas, comment procède-t-on? On présente aux enfants des mots, des mots qui sont les signes de nos idées, de nos idées à nous, bien entendu. Et sans se demander si ces mots ont pour eux la même signification que pour nous, nous nous contentons de leur donner les mots (...). En fin de compte, que résulte-t-il pour 40 enfants sur 100. c'est la statistique qui le dit, de ces leçons si laborieusement données d'un côté, si péniblement acceptées de l'autre ? Ou vos élèves n'ont rien appris du tout, ou ils ont appris à se payer de mots.»¹⁸

Defodon se montre ici un fidèle interprète des instructions de Gréard, et un admirateur sincère de Marie Pape-Carpantier, dont il ne se lasse pas, dans le Manuel général..., de vanter les mérites pédagogiques et le succès qu'ont eu ses conférences faites à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867 et en présence de Duruy en personne (pour la première d'entre elles). L'objet de ces conférences porte précisément sur les
. . 19

leçons de choses, que madame Pape voulait voir triompher dans l'enseignement primaire et en lesquelles elle voit-elle aussi la consécration de l'activité de l'enfant : «Mais qui donc fait la valeur des leçons de choses? A quoi tient

qu'elles sont si réputées, si hautement recommandées, et qu'elles sont en effet si profitables? Ah messieurs, cela tient à une grande loi, terriblement méconnue, qui ne veut pas qu'il y ait de patient en éducation ; qui veut que l'élève soit un agent actif, aussi actif que le maître ; qu'il soit son collaborateur intelligent dans les leçons qu'il en reçoit, et que, selon l'expression du catéchisme, il coopère à la grâce !»²⁰

Plus de vingt cinq ans après ces déclarations, en 1894, Léon Bourgeois, alors ministre de l'Instruction publique, cherche à tirer la leçon des absurdités repérées dans les copies du certificat d'études : ce sera la même que celle professée par Gréard dès la fin des années 1860. L'origine du mal est dans le verbalisme, et son remède dans les leçons de choses, qui permettront aux enfants non seulement d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre :

«Pourquoi peut-on arriver ~ des résultats aussi extraordinaire? Eh bien, c'est que l'on enseigne évidemment encore trop de mots aux enfants et pas assez de choses (...). Le but de l'enseignement ne doit pas être de donner une grande quantité de connaissances ~ l'enfant. Il doit être de permettre à l'enfant d'acquérir beaucoup de connaissances. C'est l (...) la vérité de ce que je considère comme un axiome en matière pédagogique : le but de tout enseignement en général (j'ai l'air de faire un paradoxe, mais je crois que c'est la vérité), n'est pas d'apprendre, mais d'apprendre à apprendre.»²¹

Il ne s'agit pas pour nous de fabriquer ici un florilège de citations convergentes, que nous aurions d'ailleurs pu facilement multiplier bien davantage, mais de montrer que se construit en une trentaine d'années, à la fin du siècle dernier, la figure assez stable d'un discours pédagogique, tenu au premier chef par les responsables de l'instruction publique et auquel les républicains des années 1880 ont évidemment contribué, mais dont ils ne sont pas les initiateurs. Ce discours, dont on pourrait trouver des prolongements chez les partisans de l'éducation nouvelle et que devraient méditer (ou simplement connaître) tous ceux qui voient dans l'école primaire du XIXe siècle un modèle univoque de pédagogie traditionnelle, a conscience de sa modernité, conscience d'être en rupture avec une pédagogie routinière essentiellement magistrale et livresque, et il accorde aux leçons de choses une place prépondérante.

N'exagérons-nous pas pourtant la portée rénovatrice d'un tel discours? Il est vrai qu'il est tenu par une école qui ne fait pas précisément de l'émancipation de ses élèves son projet culturel et, à en croire Guy Vincent, «ce qu'on a appelé la révolution — pédagogique celle-là — devrait sans doute être conçu moins comme la porte ouverte (...) aux Lumières, ~ la Liberté et au Bonheur

22

que comme une nouvelle façon d'assujettir...» . Ainsi la leçon de choses, toujours d'après Guy

Vincent, est-elle, derrière le masque de l'activité de l'enfant et de l'appel à son intelligence, un moyen de régler l'observation, c'est-à-dire, toujours, de discipliner.²³

Une telle analyse nous paraît toutefois réductrice. Le discours de la rénovation pédagogique doit être pris davantage à la lettre et plus au sérieux les intentions de ses auteurs. Après tout, l'activité de l'enfant n'est pas le moyen le plus direct de vouloir la discipline, ni le plus certain de l'obtenir, et l'école avait à sa disposition, depuis la loi Falloux et les motifs qui l'ont inspirée, un arsenal de prescriptions en apparence plus adapté à cette fin. Figure centrale d'un tel discours, la leçon de choses peut difficilement elle aussi voir sa signification réduite aux fonctions normalisatrices de la «forme scolaire» telle que l'analyse Guy Vincent, même si, comme nous l'avons souligné d'entrée, son sens est plus complexe et plus ambigu que sa seule inscription dans la réforme pédagogique ne saurait l'indiquer.

La leçon de choses éducatrice de Jules Ferry

Instrument de la rénovation pédagogique, la leçon de choses ne doit pas seulement sa valeur à ses propriétés «didactiques» (faire fonds sur les caractéristiques de l'intelligence de l'enfant, faciliter son appropriation des savoirs, etc.) ; elle a aussi, fondamentalement, une dimension éducative. Ou plus exactement, la rénovation pédagogique espérée et prescrite se donne elle-même et globalement (c'est-à-dire pas seulement intellectuellement) pour éducatrice. La leçon de choses devient dès lors un des fleurons de ce projet éducatif nouveau dévolu à la relation pédagogique. C'est en tout cas ainsi que Marie Pape-Carpantier termine sa cinquième et dernière conférence de la Sorbonne, dans un discours où elle annonce la mort de l'ancien maître d'école remplacé par l'instituteur-pédagogue-éducateur :

«Il existait autrefois, il y a bien longtemps, un homme, un type ridicule et redouté, qu'on appelait le maître d'école.

Cet homme, sur lequel la raillerie a épuisé ses traits, méritait son sort, car il était coupable d'un grand crime : il n'aimait pas les enfants

Oh plaignons-le, car, vivant au milieu d'eux sans les aimer, il devait être le plus malheureux des hommes!

Dans tous les portraits qu'on faisait de lui, trois signes le caractérisaient, et, dans ces signes, je ne puis m'empêcher de voir des symboles ; sur son nez,

de larges lunettes, comme pour indiquer qu'il ne lisait que dans les livres ; de chaque côté de sa tête, de longues oreilles, comme pour indiquer que la froide science des livres l'avait rendu plus ignorant ; dans sa main ou à sa ceinture, un fouet aux rudes lanières, comme pour indiquer que son ignorance acquise l'avait rendu méchant.

Cet homme est mort, et bien mort. Dieu ait pitié de son âme

Aujourd'hui, il y a des instituteurs, vous, moi, chefs de famille, aimant nos enfants, aimés d'eux, et considérés par tous les gens sensés comme nous méritons de l'être.»²⁴

Dans son opposition aux leçons de mots, et donc à la «froide science des livres» qui, c'est madame Pape qui le dit ici, rendait l'ancien maître d'école ignorant et méchant, la leçon de choses est donc censée instaurer entre l'enseignant et ses élèves une relation éducative chaleureuse, faite d'amour et d'affection. Mais c'est aussi, bien entendu, une façon de dire que la mission sociale de l'instituteur est avant tout une mission d'éducation.

La leçon de choses au service de l'Etat-éducateur : il ne faut pas s'étonner de voir Jules Ferry reprendre ce flambeau²⁵, dans le discours qu'il tient aux instituteurs réunis pour leur premier congrès national, en 1881 :

«Tous ces accessoires (les leçons de choses, l'histoire et la géographie, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, la musique chorale), tous ces accessoires - auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du lire, écrire et compter - sont à nos yeux le principal, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que les «accessoires» feront de l'école primaire une école

²⁶

d'éducation libérale. Telle est la distinction entre l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau.»

Ce texte appelle un commentaire.

Sur quoi porte ce que Ferry présente ici comme une véritable révolution, le passage d'un «ancien» à un «nouveau régime» scolaires ? Elle porte en apparence sur une extension des contenus de l'enseignement primaire, désormais irréductibles au «lire, écrire et compter» : l'inscription des anciennes matières facultatives («accessoires») de la loi Falloux (gymnastique, dessin, histoire naturelle, etc.) au registre de l'enseignement fondamental. Comme le remarque Claude Lelièvre, c'est décidément une légende tenace que celle qui fait de Ferry un partisan de l'école des rudiments, du lire - écrire — compter,

alors qu'il déclare expressément le contraire . On pourrait d'ailleurs ajouter que, ce faisant, Ferry prolonge une orientation qui était déjà celle du ministère Duruy, et que ce n'est pas sans ingratitude qu'il fait du projet républicain le moment initial du «nouveau régime» de l'école²⁸.

Mais une lecture plus attentive montre vite que, pour Ferry, le «régime» scolaire de la République est moins «nouveau» par l'élargissement (au demeurant réel) de l'instruction primaire que par la re-définition de son ambition éducative, à laquelle une relation pédagogique renouvelée, exemplairement illustrée par la leçon de choses, doit pleinement contribuer. Car dans le texte de Ferry, la mention de la leçon de choses n'est pas celle d'une nouvelle matière, de type «scientifique», pas plus que le chant choral ou le travail manuel, cités également ici, ne sont considérés avant tout comme des savoir-faire artistique ou pratique. Il s'agit bien plutôt de porter l'attention sur les «savoir-être» que leçons de choses, chant choral, etc. engagent. La mention de l'histoire, de la géographie ou de l'histoire naturelle ne doit pas ici nous tromper : l'école ne se sera pas rénovée, voire révolutionnée, en inversant simplement l'ordre de présence des matières enseignées (les républicains se garderont d'ailleurs bien de bouleverser les hiérarchies horaires des différents enseignements), mais en consacrant ce qui pourrait faire exister l'école comme communauté éducative. De même, la mention du musée scolaire ou des promenades scolaires ne doit pas être mal entendue. La constitution d'herbiers et autres collections de roches ou d'insectes, collectés par la classe (rurale) lors de ses promenades au grand air, est moins à ranger ici au titre des nouveaux savoirs, scientifiques que l'école primaire veut développer qu'à comprendre comme des situations pédagogiques inédites où le maître et ses élèves peuvent nouer des relations plus intimes, plus affectives, moins «scolaires», oserions-nous dire, en tout cas au sens du maître d'école honni et brocardé par Marie Pape-Carpantier : en un mot plus éducative.

Le ministre le dit d'ailleurs clairement : si de tels «accessoires» doivent devenir le principal de l'école, c'est qu'en eux réside «la vertu éducative». Par le renouvellement de la relation pédagogique dans le sens de l'enseignement intuitif dont la leçon de choses est le modèle, il s'agit donc d'éduquer plus que d'instruire, d'obtenir «la transformation de l'instituteur en éducateur»²⁹. Il ne faut donc pas interpréter la volonté de faire passer de l'accessoire à l'essentiel les leçons de choses, les promenades ou les musées scolaires (et même l'histoire naturelle) comme le souhait d'un ministre positiviste d'instaurer à l'école le règne des sciences, mais comme l'espoir d'un pédagogue et d'un éducateur. . . et comme le souci d'un politique d'affirmer, via la pédagogie et les leçons de choses, les droits de l'Etat-éducateur.

Transformer l'instituteur en éducateur : en formulant ce but et en voyant dans les leçons de choses un moyen d'y parvenir, on peut supposer que Ferry a lu et médité la façon dont Marie Pape-Carpantier, douze ans plus tôt, concluait ses Conférences de la Sorbonne. C'est un thème sur lequel il revient d'ailleurs volontiers. Ainsi, lors du discours prononcé au congrès des directeurs et directrices d'école normale et des inspecteurs primaires (avril 1880), il insistait déjà non seulement sur la nécessaire et essentielle mission éducative de l'instituteur, mais aussi sur le fait que c'est en donnant à son enseignement un tour intuitif, en faisant de «véritables leçons de choses», que celui-ci parviendra à l'accomplir ; bref, sur la nouvelle, triple et singulière alliance nouée entre l'Etat-éducateur, la relation pédagogique et la leçon de choses :

«Ce que nous attendons de vous, le point de vue dominant, le but lev pour lequel nous faisons appel à tout votre zèle, à toute votre passion généreuse pour le progrès et la lumière, le voici : nous voulons que vous fassiez non seulement des instituteurs, mais des éducateurs (...).

Nous voulons des éducateurs. Eh quoi est-ce donc trop ambitieux? Est-ce un rêve que nous faisons là? Est-ce qu'on pourra dire éternellement, que pour être un éducateur, il faut revêtir un certain caractère, porter une certaine robe, et qu'il n'existe pas d'éducateur laïque? Ah, messieurs, ce n'est pas possible.»³⁰

Ce rêve d'une école transformée en maison d'éducation où, clairement, l'idéal laïque chausse les pantoufles du congréganiste, on a pu le comprendre comme habité par la nostalgie rousseauiste de la transparence des coeurs — celle de petite société de Clarens dans *La Nouvelle Héloïse* ou celle qui, dans *l'Emile*, doit présider aux relations qui unissent le gouverneur à son élève³¹. Mais c'est tout autant des conférences de madame Pape, auxquelles ce texte, répétons-le, fait visiblement écho, qu'on pourrait le rapprocher. D'autant, et ceci est capital pour notre propos, que c'est bien à la pédagogie intuitive et active en général, à la leçon de choses en particulier, qu'est, dans la suite du texte, dévolue la mission éducative. L'éducateur laïque n'existe-t-il donc pas, disait Ferry? Si, il existe :

«Je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, qui tendent à se répandre et à triompher ; ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver (...); ces méthodes qui sont celles de Froebel et de Pestalozzi, celles que vous appliquez tous les jours, mesdames et messieurs, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir, que le maître, le professeur, entrera en communication intime et constante avec l'élève. Les leçons de choses, est-ce qu'on peut les

donner convenablement, si l'on n'a pas une sympathie profonde et l'amour vrai de l'enfant? On pouvait se passer de ces sentiments, de ce perpétuel don de soi-même, avec les manuels et les vieilles méthodes. Mais pour appliquer ces méthodes nouvelles, ces méthodes excitatrices de la pensée, pour donner de vraies leçons de choses, intelligentes et fructueuses, il faut y dépenser son intelligence, y mettre tout son cœur, montrer l'homme, enfin, au lieu de la férule ; et quand l'homme apparaît, voilà l'éducateur !»³²

Ce n'est pas le moindre des paradoxes de la leçon de choses que d'avoir trouvé place dans un tel rêve, tout en continuant d'occuper, pour des générations d'enfants jusqu'au début des années 1960, le temps prosaïque des travaux et des jours de la classe. On reviendra sur ce paradoxe qui a été un des traits les plus marquants de la construction, dans l'école française, de la culture primaire. Retenons pour le moment que, loin de se réduire à une introuvable unidimensionnalité pédagogique, loin, a foriori, de s'identifier purement et simplement aux leçons de sciences primaires telles que les manuels ont pu en laisser la trace contradictoire (peut-il, *siricîo sensu*, exister un livre de leçon de choses ?), l'engouement qu'a connu, vers la fin du siècle dernier, la leçon de choses a d'abord été l'engouement des réformateurs pour leurs réformes : réforme pédagogique et, au-delà, réforme politique de l'école, dont la première est conçue comme un instrument.

Histoire et géographie de la leçon de choses

En plaçant la leçon de choses sous les auspices de Froebel et de Pestalozzi, Jules Ferry n'est guère original. C'est en effet un lieu commun, à l'époque, que d'inscrire la leçon de choses dans une géographie et, surtout, une histoire, où se rencontrent, parmi d'autres encore plus vénérables, les figures admirables des deux éducateurs, l'Allemand et le Suisse.

— Géographie. La leçon de choses a de ce point de vue une double origine : l'objet des leçons américaines, dont, on l'a déjà dit, elle se veut la traduction fidèle ; la méthode intuitive issue de Pestalozzi et telle qu'en Allemagne elle pouvait être, sous la forme de «leçons d'intuition», une partie en soi du programme, avec son découpage horaire et sa périodicité propres.

2 - Histoire. Au-delà même de Froebel et de Pestalozzi, la leçon de choses est inscrite, à des fins justificatrices évidentes, dans la longue suite des penseurs et des philosophes qui, depuis Rabelais et Montaigne, en passant par Comenius (en qui Michelet voyait «le père de la méthode intuitive» et le

Galilée de l'éducation) et Rousseau, et jusqu'à Pestalozzi et l'anglais Herbert Spencer, ont préparé ou reconnu la vérité pédagogique moderne. Cette histoire, dont Compayré offre la meilleure et la plus systématique illustration³³, est donc téléologique : elle est conçue comme une histoire des précurseurs, et les auteurs du passé ne sont convoqués, comme le remarque Patrick Dubois, que pour jouer un rôle sur une scène présente. Comme telle elle est insensible à l'hétérogénéité des points de vue de chacun de ces auteurs. Il n'est pourtant pas si facile, dans la galerie de portraits des précurseurs, de retrouver un air de famille. Qu'y a-t-il de philosophiquement commun entre, par exemple, la pédagogie humaniste de Rabelais, essentiellement anti-scolastique, l'*Orbis sensualium pictus*, de Comenius³⁵ qui est surtout une leçon de langage, où les mots et les phrases sont mises en rapport avec des images, le moralisme de la leçon de choses selon Rousseau³⁶ ou sa justification quasi positiviste chez Spencer³⁷? Inscrire la leçon de choses dans une telle histoire lui confère donc un statut ambigu : quand les réformateurs pédagogiques français de la fin du XIXe siècle promeuvent la leçon de choses, laquelle promeuvent-ils? Ou plus exactement, quelle philosophie pédagogique triomphe-t-elle alors avec la leçon de choses? L'humanisme de Rabelais, le «pansophisme» de Comenius, le sensualisme de Condillac, le moralisme de Rousseau, «l'intuitivisme» de Pestalozzi, le positivisme spencerien...?

Leçon de choses et méthode intuitive, ou l'émergence ambiguë d'une quasi discipline

A vrai dire, la question de l'identité philosophique de la leçon de choses ne semble guère préoccuper ses promoteurs. Si l'histoire de la pédagogie est, au sens où Compayré emploie l'adjectif, «critique», c'est précisément qu'elle sert avant tout à distinguer le bon grain de l'ivraie, l'histoire sanctionnée de l'histoire périmée. Peu importe, dans ces conditions, les différences philosophiques entre Rabelais, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Spencer et les autres. Il suffit qu'ils émergent tous au registre de la vérité pédagogique. Et la vérité pédagogique, c'est justement le recours, avec l'enfant, à l'intuition sensible, aux «choses», le refus du verbalisme et de l'explication magistrale ou livresque, abstraite en tout cas.

Mais dès lors, le résultat d'une telle histoire «critique» est de ne pas faire de distinction tranchée entre leçon de choses et méthode intuitive. Elles tendent au contraire à se confondre et se présentent comme deux expressions voisines de la même vérité. Il ne va pourtant pas de soi de les identifier l'une à l'autre. Ainsi, Platrier, dans l'article «Leçons de choses» du Dictionnaire de

pédagogie . . . de Buisson, en donne-t-il la définition suivante :

«On désigne sous le nom de leçons de choses un procédé d'enseignement, une des applications de la méthode intuitive»³⁸. Dans cette définition, les leçons de choses ne se confondent plus tout à fait avec la méthode intuitive, puisqu'elles en sont une «application», ce qui semble supposer que celle-ci a une extension plus large que celles-là.

Cette distinction entre la méthode et les procédés n'est pas, dans le discours pédagogique, nouvelle. On la retrouve notamment, exposée en général, dès 1862 dans un classique des écoles normales, le Cours théorique et pratique de pédagogie de Michel Charbonneau³⁹. Référée spécialement aux rapports existants entre méthode intuitive et leçon de choses, on trouve cette même distinction chez Ferdinand Buisson, dans son Rapport sur l'enseignement à l'Exposition universelle de Vienne de 1873 (publié en 1875), qui a probablement inspiré la définition de Platrier :

«Il faut distinguer sous le terme d'intuition deux idées que les maîtres confondent parfois : la méthode et les procédés. Les procédés sont plus généralement connus et admis que la méthode, et cependant, ils ne valent que par elle. Ce qu'on appelle dans les programmes exercices d'intuition, ce que les Américains ont nommé leçons de choses, ce que nous avons depuis peu inauguré en France sous les noms d'enseignement par l'aspect, enseignement par les yeux, tout cela n'est qu'une application — la première, il est vrai, dans l'ordre des études, mais aussi la moins importante — de la méthode intuitive prise au sens général.»⁴⁰

On ne peut donc, stricto sensu, parler de «méthode» de lecture ou d'écriture⁴¹, pas plus que de «méthode» de leçon de choses. L'idée même de méthode transcende les divers objets d'enseignement auxquels elle s'applique : «A proprement parler, il n'y a qu'une idée de la méthode en pédagogie ; elle embrasse toute l'éducation et a une influence décisive sur les esprits.» La méthode intuitive, écrit Buisson un peu plus loin, «ne doit pas être un chapitre du programme, mais

42

l'âme de tous les programmes et le principe inspirateur de l'enseignement primaire.» Buisson se

réclame donc ici clairement de la méthode intuitive, principe annoncé de la rénovation pédagogique, tout en prenant bien soin de la distinguer du «procédé» des leçons de choses, en lui donnant la plus grande extension possible et en en faisant l'esprit général d'un enseignement, consubstantiel à toute discipline et fondé sur la spontanéité de l'enfant, la sollicitation par le maître de ses capacités naturelles. Résultat remarquable de cette distinction entre «métho-

de» et «procédé» : la définition donnée par Buisson contredit celle de Ferry qui confondait visiblement la leçon de choses avec la méthode intuitive : il n'est décidément pas facile de ramener la leçon de choses à l'unité d'une forme simple.

Cette façon d'aborder les rapports entre méthode intuitive et leçon de choses pose deux problèmes, l'un relatif à la méthode intuitive, l'autre à la leçon de choses.

I - Le premier est que la valeur pédagogique de la méthode intuitive, dans le texte de 1875 (c'est-à-dire dans le Rapport sur l'Exposition de Vienne de 1873) est fortement affirmée, comme, en apparence, elle le sera par les instructions officielles de 1882 qui, rappelons-le, caractériseront l'enseignement primaire comme «intuitif» (en même temps que «pratique»). Mais on peut se demander si la très large extension que Buisson donne alors à l'intuition ne la rend pas non seulement impossible à identifier comme procédé, mais même difficile à définir comme méthode. S'il faut en effet la comprendre comme l'âme de tout enseignement actif, ne se réduit-elle pas à n'être que la synthèse la plus générale de la conscience pédagogique du temps? Cela semble si vrai que Buisson ne trouvera pas de meilleur exemple de l'intuition en pédagogie qu'une «page magistrale» de . . . Gréard (celle, que nous avons citée en partie, où le collaborateur de Duruy écrit qu'il faut que l'enfant voie, qu'il trouve de lui-même)⁴³. Le bénéfice patriotique escompté d'un tel rapatriement de la méthode intuitive ne fait guère de doute. Mais en la naturalisant de la sorte, Buisson ne la réduit-il pas aux vérités générales de la rénovation pédagogique préconisée depuis Duruy, ou, pour reprendre la formule heureuse de Patrick Dubois, à «l'idéal général d'éveil des facultés enfantines»⁴⁴? Que cela ne puisse se confondre avec des «procédés», certes ; mais s'agit-il même là, en toute rigueur, d'une «méthode»? On remarquera en ce sens que si les instructions officielles qui accompagnent les programmes de 1882 reprennent à leur compte la référence à un enseignement «intuitif», elles ne parlent jamais de «méthode» intuitive : comme si, en affirmant sa valeur dans l'ordre de la plus grande généralité, l'intuition se détachait non seulement, répétons-le, de ses procédés d'application particuliers mais même des règles inévitablement codifiées dans lesquelles s'expose une méthode.

Dans son Cours de pédagogie, un auteur aussi bien placé dans l'institution que Compayré n'hésitera pas à tirer explicitement une telle conséquence : « . . . à considérer attentivement les choses, on se convaincra que la prétendue méthode intuitive (on notera l'adjectif!) ou bien n'est qu'un procédé spécial (...), ou bien, si on l'entend dans un sens plus étendu, qu'elle se confond avec l'esprit général qui doit animer et vivifier toutes les parties de l'enseigne-

ment.». Bref, l'intuition n'est pas à proprement parler une méthode, c'est-à-dire «un ensemble de procédés raisonnés, de règles, de moyens que l'on pratique et que l'on suit dans l'accomplissement d'une oeuvre quelconque.»⁴⁵ Qu'est-elle alors? Rien d'autre que «le caractère général qui convient à tout enseignement (...). Elle est à la pédagogie ce que la recherche de la vérité est à la science, la poursuite du beau à la poésie.»⁴⁶

Se dessine alors une critique de la méthode intuitive elle-même (la «prétendue» méthode intuitive, pour parler comme Compayré), et non seulement une critique de ses dévoiements en procédés mécaniques. Ceux-ci sont constamment présentés, en France, comme une tendance interne aux conceptions de Pestalozzi, en qui il faut toujours distinguer l'esprit de la méthode et sa mise en oeuvre⁴⁷. Mais cette présentation exonère la méthode elle-même des défauts imputés aux procédés, imputation qui présuppose bien plutôt la reconnaissance de sa valeur. Or, existe dans le discours pédagogique français le principe d'une autre critique, autrement plus radicale, puisqu'elle porte sur la catégorie même de méthode intuitive.

Certes, cette critique n'est pas formulée dans le rapport que Buisson fait sur l'enseignement à l'Exposition universelle de Vienne. On l'a vu, ce rapport reprend au contraire à son compte l'idée de la méthode intuitive et concentre ses attaques sur la façon dont cette méthode se pétrifie parfois en procédés stériles. Mais dans un autre texte, ultérieur, de Buisson, sa «Conférence sur l'enseignement intuitif» (1878), la critique se précise et annonce celle de Compayré. Buisson y expose d'abord le point de vue des «partisans absolus de l'enseignement intuitif»⁴⁸. Cette désignation même suffit à suggérer la distance que le conférencier établit entre lui et ces «partisans absolus». Mais elle indique également que, cette fois, la méthode ne sort pas complètement indemne de la critique des procédés, puisqu'il existe au moins une façon critiquable d'être pour la méthode elle-même. Quelle est cette façon critiquable ; qui sont ces «partisans absolus»? Il sont placés par Buisson sous la tutelle non seulement de Rousseau, Pestalozzi ou Froebel, mais aussi sous celle de Locke et de Condillac. La mention de ces deux derniers noms n'est évidemment pas dénuée de signification : c'est bien dans l'héritage sensualiste que s'inscrivent les «partisans absolus» de l'intuition. Il s'agit donc de ne pas réduire l'intuition à l'intuition sensible. Buisson rejoint ici la critique du sensualisme faite par Compayré dans son Histoire critique... (et reprise dans son article «Condillac» du Dictionnaire de pédagogie...).

C'est donc bien une certaine conception de la méthode intuitive elle-même, sa réduction à l'intuition sensible, qui est maintenant en cause. Et cela ne peut

être autrement dès l'instant où la critique de Buisson porte non plus sur la dénaturation d'une méthode intuitive en principe intégralement bonne, mais sur les «partisans absolus» d'un tel enseignement. Dans sa thèse, Patrick Dubois remarque d'ailleurs qu'après avoir exposé la position des «partisans absolus» de la méthode intuitive, Buisson, loin de passer, comme on aurait pu s'y attendre, à la présentation, de ses «partisans relatifs», réduit sa valeur au refus de la routine scolaire et du verbalisme et enchaîne sur les limites de la révolution pédagogique que l'enseignement intuitif représente⁴⁹.

Tout se passe en somme comme si, au fur et à mesure que la pensée pédagogique se précise, en tout cas chez Buisson et chez Compayré, la référence à une «méthode» intuitive perdait de sa légitimité et finissait par devenir une catégorie suspecte, à laquelle a progressivement été préférée celle, moins doctrinale, «d'enseignement» intuitif, réduit à sa simple expression de lutte contre les abstractions scolaires.

2 - Le deuxième problème lié à la distinction, à propos de l'intuition, entre la méthode et les procédés concerne le statut des leçons de choses. Dans le rapport de Buisson sur l'enseignement à l'Exposition de Vienne, cette distinction s'opère à l'avantage de la méthode, les procédés, au nombre desquels Buisson range la leçon de choses, étant toujours suspects de corrompre son esprit en la réduisant à des branches particulières d'enseignement. Il en résulte le maintien de la leçon de choses à une place subalterne, que Buisson exprime par l'usage du mode restrictif (elle n'est qu'une application spéciale de la méthode intuitive) et en soulignant qu'elle n'est de plus que la «première» et la «moins importante» de ces applications. On peut alors se poser la question de savoir quelles sont les autres applications de la méthode intuitive, c'est-à-dire les autres formes de l'intuition que l'intuition sensible à laquelle, on le sait, Buisson ne veut pas réduire l'enseignement intuitif et qui correspond pourtant aux leçons de choses.

C'est dans sa Conférence sur l'enseignement intuitif (reprise, dans sa structure générale, dans l'article «Intuition» qu'il signe dans le Dictionnaire de pédagogie...) que Buisson donne à cette question la réponse la plus développée : il existe aussi une intuition intellectuelle, conçue sur le modèle de l'intuitus cartésien (bien que Buisson se réfère surtout, pour la caractériser, à Victor Cousin), et une intuition morale, s'accomplissant elle-même en intuition religieuse, et dont le Rousseau de la Profession de foi du Vicaire savoyard («Conscience, conscience, instinct divin» - Emile, Livre IV) offre une expression philosophique approchée.

On comprend dès lors pourquoi la leçon de choses n'est que la première et la

moins importante des applications de l'intuition. Elle est la première dans l'ordre génétique : il faut bien commencer par elle, compte tenu de la structure de l'intelligence infantine ; mais il faut aussi, au fur et à mesure que l'enfant grandit, accéder aux autres formes, évidemment supérieures, de l'intuition.

On est assez loin ici de l'engouement général en faveur de la leçon de choses, tel qu'il s'exprimait par exemple dans les conférences de Marie Pape-Carpantier, voire chez Jules Ferry, et qui, si l'on en croit Buisson, repose en somme sur une confusion entre méthode et procédé d'enseignement. A titre de procédé, la leçon de choses doit au contraire être rigoureusement délimitée à une branche spéciale d'enseignement. Laquelle? Celle qui étudie les phénomènes de la nature tels qu'ils s'offrent à l'observation, c'est-à-dire le domaine circonscrit par les sciences physiques et naturelles, qui entrent de façon officielle, grâce à la loi du 28 mars 1882, dans les matières obligatoires de l'école. L'école primaire

française, en devenant républicaine, inscrit finalement la leçon de choses, plus que dans l'héritage de Pestalozzi, dans celui de Spencer et d'Alexander Bain, philosophe et pédagogue britannique qui écrivait dans sa Science de l'éducation, traduit par Compayré :

«Les leçons de choses doivent s'étendre à tout ce qui sert la vie et à tous les phénomènes de la nature»⁵⁰.

L'ensemble des prescripteurs fait écho à ce recentrage de la leçon de choses sur les sciences d'observation et les nouveaux programmes de 1882 l'enregistrent officiellement en réservant le nom de leçons de choses aux premières leçons de sciences, celles données au Cours élémentaire. Il existe bel et bien en ce sens un tournant républicain de la leçon de choses, au terme duquel elle acquiert une identité disciplinaire plus marquée. De ce point de vue, son enrôlement par Ferry au service de l'Etat-éducateur ne constitue qu'un épiphénomène. La distance est au contraire explicitement prise avec Marie Pape-Carpantier qui prétendait faire des leçons de choses des leçons de tout : «Il faut d'abord vous

rappeler que la leçon de choses n'est point une branche spéciale d'enseignement, mais une forme qui s'adapte à tous les sujets, aux plus élevés et aux plus complexes, comme aux plus simples et aux plus faciles»⁵¹. La «méthode naturelle», ajoutait-elle, «enveloppe ses divers enseignements intellectuels,

⁵²

moraux et même religieux, sous cette forme aimable et familière qui a reçu le

nom de leçons de choses» .

On voit à quel point la critique faite par Buisson, dans ses textes de 1875 et de 1878, de la confusion entre la méthode et les procédés concerne non seulement l'intuition «à l'allemande», mais aussi la leçon de choses telle que la présente Marie Pape-Carpantier.

Quand Buisson prononce sa Conférence sur l'enseignement intuitif, le 31 août 1878, il y a à peine un peu plus d'un mois que la célèbre enseignante, prévue pour faire partie du jury pédagogique de l'Exposition universelle, est morte. Aussi n'en évoque-t-il la mémoire que pour lui rendre hommage. Il laisse pourtant deviner ses réserves en précisant que cet hommage ne saurait être servile et en félicitant Madame Pape d'avoir tenté plus que réussi de faire sortir la leçon de choses du mécanisme formel des leçons d'intuition d'outre-Rhin :

«Madame Pape-Carpantier, refusant de se plier à cette discipline intellectuelle par trop aride et par trop minutieuse, a cherché à faire de la leçon de choses française une leçon vivante, une leçon parlée et pensée. Mais, si remarquables que soient les exemples qu'elle nous a laissés, elle-même n'aurait pas voulu qu'on les prît servilement pour des modèles et qu'on s'appliquât à les calquer.»⁵³

C' est que le recentrage de la leçon de choses sur un branche spéciale d'enseignement, c'est-à-dire sur les sciences, porte bel et bien en germe la critique de la leçon de choses encyclopédique de Marie Pape-Carpantier. Pour quelle autre raison, par exemple, Charles Saffray médecin hygiéniste et collaborateur attitré du Manuel général de l' instruction primaire, prend-il le soin de préciser dans l'avant-propos du livre du maître qui accompagne son manuel de leçon de choses que le domaine qu'il aborde «est borné de tous côtés par les sciences physiques et naturelles et par la technologie.»⁵⁴ La critique est encore plus explicite dans le manuel de pédagogie de l'inspecteur primaire Vessiot : «Les leçons de choses Le mot est bien vague ; si vague que certains pédagogues entendent par-là des leçons sur la nature, l'homme, la vie sociale, la Divinité, c'est-à-dire sur tout. C'est trop, et la leçon de choses doit être plus modeste. A mon avis, elle est une simple initiation à l'étude des sciences expérimentales.» Est-il imprudent de comprendre que dans ces «certains pédagogues» est visée Madame Pape qui, dans sa première conférence à la Sorbonne, prend l'exemple d'une leçon de choses, à destination morale et patriotique manifeste, sur les décorations ; pour qui une leçon de choses sur le pain est l'occasion d'un dithyrambe pacifiste⁵⁷ ; qui a publié au titre de «l'enseignement par les yeux» non seulement une Zoologie des familles, des salles d'asile et des écoles, mais aussi des textes sur Jésus ou la Vierge Marie ; ou qui profitait de leçons de choses sur l'homme ou les animaux tour

enseigner que la supériorité de celui-là sur ceux-ci tient à sa ressemblance divine et pour demander quel jour de la Genèse les oiseaux ou les quadrupèdes ont été créés⁵⁹?

C'est bien encore la directrice du Cours d'études qui, toujours au nom de la limitation des leçons de choses aux leçons de sciences, est la cible non nommée mais clairement identifiable de cet autre Traité de pédagogie scolaire postérieur aux années 1880 :

«Les leçons de choses sont des leçons sur les choses, au moyen des choses, par les choses, choses concrètes, bien entendu. Donc, la grammaire, l'histoire, la morale ne sauraient donner lieu à des leçons de choses proprement dites. Au contraire, les phénomènes de la terre ou de l'air, les animaux, les plantes, les minéraux naturels, forment le domaine, d'ailleurs assez vaste, de cet enseignement. Mais l'étude de ces phénomènes appartient à la physique, à la chimie, à la biologie, et celle des trois règnes à l'histoire naturelle. C'est donc de l'enseignement rudimentaire des sciences que nous entendons surtout traiter sous le titre : leçons de choses.»⁶⁰

On retrouve dans l'article «Leçons de choses» du Dictionnaire de pédagogie..., la même délimitation disciplinaire des leçons de choses aux sciences expérimentales et, corrélativement, la même réserve à l'égard de madame Pape, nommément désignée cette fois. L'auteur (Platrier), après avoir rappelé, sous l'autorité de Buisson, que la leçon de choses est une application de la méthode intuitive, précise : elle est «la préface et le prélude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin tombant sous les sens et devant être observé au moyen des sens.»

Aussi s'en prend-il lui aussi, en des termes assez véhéments, à l'extension de la leçon de

choses à toutes les matières d'enseignement : «Histoire, géographie, morale, géométrie, logique, grammaire, littérature, tout a été, à un certain moment, livré aux élucubrations des faiseurs de leçons de choses.» Est-il sévère de voir Marie Pape-Carpantier rangée parmi ces «élucubrateurs»?

C'est bien pourtant d'elle qu'il est question : «... il faut reconnaître que Madame Pape-Carpantier a donné à l'expression 'leçons de choses' une extension qui dépasse la juste mesure. La leçon de choses est pour elle une espèce de procédé encyclopédique qui lui permet d'enseigner toutes les autres matières du programme, y compris la langue et la morale.»³ C'est

alors sous la gouverne d' Alexander Bain, longuement et élogieusement cité, que Platrier définit la leçon de choses... bien plus en tout cas que sous celle de Marie Pape-Carpantier, qui offre «une théorie de la leçon de choses beaucoup moins rigoureuse, beaucoup moins nette et moins ferme. . . »⁶⁴

Compte tenu de la critique à laquelle Compayré soumet l'idée de méthode intuitive, on ne saurait être étonné de le voir, dans son Cours de pédagogie..., appuyer de son autorité cette approche de la leçon de choses. On remarquera tout d'abord qu'elle est présentée dans un chapitre spécial, distinct des chapitres où on aurait pu s'attendre à la voir introduite, ou seulement nommée : tels ceux sur «L'éducation intellectuelle» ou «L'éducation des sens», ou encore celui sur «Les facultés de réflexion». Elle est même présentée indépendamment d'un chapitre sur «Les méthodes en général», dans laquelle Compayré traite pourtant, mais avec les réserves que l'on sait, de l'intuition et de la méthode intuitive. De plus, le chapitre «Leçons de choses» du Cours de pédagogie . . . s'inscrit dans une suite de chapitres portant explicitement sur les disciplines de l'école primaire (il fait suite à celui sur la lecture et l'écriture). Le contenu d'enseignement qu'elle concerne en propre est alors clairement identifié : les sciences, notamment l'histoire naturelle et la constitution des musées scolaires⁶⁵. Dès lors, Compayré voit lui aussi en Bain plutôt qu'en Marie Pape-Carpantier un théoricien exact de la leçon de choses, et il reprend en des termes presque identiques à ceux de Platrier les reproches adressés à la directrice du Cours d'étude des salles d'asile : «C'est en partie à madame Pape-Carpantier qu'il faut

attribuer la responsabilité de cette extension abusive des leçons de choses. Les modèles qu'elle nous a laissés témoignent d'une invention ingénieuse et d'une exquise délicatesse. Mais ils prouvent aussi que la leçon de choses était pour elle une sorte de procédé encyclopédique, qu'elle appliquait à tout enseignement, un moule banal où elle faisait tout entrer.»⁶⁶

Il faut embrasser d'un même regard les évolutions conjointes du statut de la méthode intuitive et du statut de la leçon de choses. La circonscription de la leçon de choses dans les limites de l'instruction scientifique, avec la critique qu'elle entraîne d'une leçon de choses conçue comme principe de pédagogie générale, correspond évidemment à sa prise d'autonomie croissante par rapport à la méthode intuitive dont elle est en partie issue. Mais il convient de mesurer également l'évolution de la valeur accordée à cette autonomie même, qui s'articule de plus en plus à la critique d'une méthode intuitive d'abord assumée en principe, au point de finir par retirer des bénéfices pédagogiques primitivement réservés à celle-ci. Dans le rapport de Buisson sur l'Exposition de Vienne, la leçon de choses n'est en effet qu'un procédé, et, comme tel, elle représente presque un risque pour une méthode intuitive saluée comme l'âme

vivante de la pédagogie : le risque de sa pétrification. Mais au fur et à mesure que la méthode intuitive perd ce statut privilégié (dans la conférence de Buisson de 1878, dans le Cours de pédagogie... de Compayré...) le procédé, qui était déjà en principe attaché à une branche spéciale d'enseignement, devient discipline scolaire en se confondant avec les premières études des sciences physiques et naturelles. Il y gagne d'incontestables galons pédagogiques. Le mérite initialement attribué à la méthode intuitive tend alors à se déplacer vers la leçon de choses. Celle-ci ne se différencie d'abord de la valeur reconnue à celle-là qu'à sa place subordonnée d'application ; elle devient désormais, dans l'ordre spécial des phénomènes qu'elle sert à étudier, les phénomènes de la nature, plus légitime qu'une méthode intuitive dont on suspecte maintenant la généralité même, sauf, comme Buisson, à en redéfinir en compréhension

comme en extension le concept ou, de toutes façons, à la réduire à un simple ethos pédagogique. Leçon de choses et méthode intuitive : une histoire de destins croisés.

Pourtant, en se constituant progressivement en quasi-discipline, la leçon de choses ne perd pas complètement ses ambiguïtés. Marie Pape-Carpantier incarne-t-elle une conception à ce point dépassée qu'elle ne puisse inspirer Ferry et sa leçon de chose éducatrice générale de l'enfance, si différente de ce qu'en disent Buisson et Compayré? Et que penser, chez ces deux auteurs, des pages où ils souhaitent voir les leçons de choses ne pas prendre le tour de leçons régulières, comme si, bien qu'elles fussent désormais clairement attachées à l'instruction scientifique, elles gardaient ce caractère occasionnel et touche à tout dont ils sont par ailleurs les premiers à stigmatiser les effets et contre lequel s'élèvent expressément les programmes de 1882-1883 ? Que dire enfin de l'article «Civique (instruction)», du Dictionnaire de pédagogie signé par Buisson lui-même et dans lequel celui-ci, contredisant formellement semble-t-il le sens de sa Conférence sur l'enseignement intuitif, n'hésite pas à convoquer les leçons de choses au service de l'instruction civique ?⁶⁹ Il est bien difficile, on le voit, parfois chez un même auteur, d'échapper à l'ambivalence des leçons de choses, prises entre méthode et matière d'enseignement, entre forme et contenu. Cette ambivalence, le nom même de «leçons de choses» la traduit, qui ne dit de lui-même jamais clairement s'il désigne une manière d'enseigner les choses ou bien la nature des choses enseignées.

De la salle d'asile à la leçon de sciences

La leçon de choses a en vérité une double histoire. Son histoire conceptuelle

nous a montré comment elle se construisait à partir de la méthode intuitive dont le fil peut être remonté de Pestalozzi à Comenius. Il nous reste maintenant à nous pencher sur son histoire institutionnelle.

On y retrouve la figure de Marie Pape-Carpantier, centrale au point qu'un historien de l'école comme Guy Vincent a pu en faire l'inventeur de l'expression qu'elle aurait employée pour la première fois dans ses Conférences de 1867-70. L'affirmation est cependant doublement inexacte. D'une part, la référence aux leçons de choses n'est pas en 1867, chez madame Pape, une nouveauté : elle a publié en 1858 un recueil d'Histoires et Leçons de choses et son Enseignement pratique dans les écoles maternelles⁷¹, où il est déjà question de leçons de choses, date de 1849. D'autre part, ce n'est pas Marie Pape-Carpantier qui a introduit en France l'expression «leçon de choses» : elle se trouve déjà dans le Manuel des salles d'asile de Jean-Denys Cochin, qui date de 1833, à titre de dispositif pédagogique de l'instruction et de l'éducation de la petite enfance. Cette querelle de préséance, au demeurant, n'a pas grande importance et l'on accordera volontiers que la fortune française de la leçon de choses doit éminemment à l'action de Marie Pape-Carpantier à la direction du Cours d'études maternelle à partir de 1850 comme à son oeuvre pédagogique écrite.

Nous ne reviendrons pas ici sur des attributs déjà relevés de la leçon de choses chez madame Pape : son «encyclopédisme», voire son caractère hétéroclite, son moralisme et sa religiosité aussi, qui rendent si désuet au lecteur actuel la modernité des conceptions pédagogiques qui la sous-tendent... Ce qu'il nous semble plus intéressant de remarquer, c'est la nature du lieu institutionnel où se construit la leçon de choses comme catégorie pédagogique : la salle d'asile. Ce qu'est originellement la leçon de choses, en France, c'est une pédagogie pour marmots de 2 à 6 ans. La valeur de cette pédagogie tient à une «vérité» dont tous les responsables de l'éducation, au XIX^e siècle, vont se convaincre progressivement : l'enfant est d'abord «tout yeux et tout oreilles», à la fois nativement avide de connaître et spontanément tourné vers le monde qui l'entoure⁷². A en croire Jean-Noël Luc, ce fut même là un argument avancé pour justifier, dès les années 1820, l'instruction précoce hors du foyer maternel, dans les salles d'asile publiques⁷³.

La leçon de choses est bien dans ses conditions la forme que requiert la première instruction de l'enfant. Leur culture est d'abord une puériculture. Mais on perçoit alors le problème que cela pose : quel est le rapport entre cette pédagogie de la première enfance et une leçon de sciences? Comment, dans quelles circonstances ou en vertu de quel principe la leçon de choses a-t-elle pu se transformer de l'une dans l'autre?

Si une telle transformation peut, de prime abord, surprendre, c'est au moins pour deux raisons. La première, c'est que dans les salles d'asile, la leçon de choses est clairement identifiée non comme matière d'enseignement mais comme méthode. Telle est d'ailleurs, on peut le rappeler, la façon dont elle est désignée dans le titre donnée par Marie Pape-Carpantier à ses conférences de 1867 : «sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire» ; et l'on sait que c'est alors un discours de pédagogie générale sur la nécessaire activité de l'enfant qui justifie la «primarisation» souhaitée des leçons de choses.

La deuxième raison qui rend a priori problématique ce passage de la salle d'asile à la classe de sciences tient au caractère moralisateur que prennent volontiers les leçons de choses maternelles de madame Pape. Non pas qu'en elles-mêmes leçons de morale et leçons de sciences ne puissent faire bon ménage ; l'instruction scientifique républicaine verra volontiers elle aussi dans la science l'occasion d'une édification morale et prétendra même diffuser une morale scientifique ! Néanmoins, à considérer les exemples donnés dans les conférences de Marie Pape-Carpantier, on peut se demander en quoi de telles leçons de choses constituent des leçons, même très élémentaires, de sciences. Les leçons de choses modèles qui constituent le corps de chacune des cinq conférences de la Sorbonne ne sont certes pas ces leçons par les choses que préconisera Buisson douze ans plus tard. Sont-elles mêmes des leçons sur les choses ? Elles ressemblent plutôt à des leçons faites à l'occasion des choses, dont la conférencière montre au début un échantillon ou une figuration.

Ainsi cette leçon sur la locomotion qui est l'objet de sa quatrième conférence : l'enfant exprime d'abord son besoin de mouvement en enfourchant la canne de son père, puis il vaut monter sur un âne (Marie Pape-Carpantier pose alors sur la table une figurine représentant un petit âne) ; suit alors un développement, très moralisateur, sur l'âne, ses qualités et ses défauts. Après l'âne, l'enfant veut monter sur un cheval (elle montre alors —aux instituteurs! — une figurine représentant un cheval), loué pour ses «qualités pacifiques». La locomotion conduit la pédagogue à évoquer la voiture, par exemple celle qu'on appelle un «panier» (voiture légère de ville : elle en montre une reproduction en miniature), puis un omnibus (elle en montre un), puis le chemin de fer, puis la diligence, dont elle exhibe avec nostalgie un modèle réduit, un navire, le ballon, l'aérostat et enfin..., les jambes, occasion pour madame Pape de poser sur son pupitre, à la joie de son public, une petite paire de jambes chaussées de bas et de bottines d'enfant !⁷⁴

De quoi une telle leçon est-elle la leçon? De sciences? Guère : on apprendra au mieux que le ballon est gonflé à l'air élastique. Quant à montrer, à chaque fois, une représentation des objets dont on parle, cela n'accroît pas beaucoup les informations sur leur origine, leurs caractéristiques naturelles ou leur fabrication et n'est certainement pas, dans les Conférences de 1867, l'occasion d'une observation : tout au plus d'une illustration. Cet inventaire hétéroclite des moyens de locomotion est en vérité surtout le point de départ d'une conversation moralisatrice et quelque peu amphigourique. Ainsi, à propos du navire :

«... le navire à voile, si élégant, l'amour des matelots! Image de l'ambition aventureuse. Qui, comme elle, tourne sa voile du côté d'où vient le vent ; et quelquefois, comme elle aussi, est tourmentée par la tempête et brisée aux écueils.»⁷⁵

Toutes les leçons de choses dont traite les cinq conférences de 1867 sont du même acabit. Le procédé est presque caricatural quand il s'agit de cette leçon, que nous avons déjà mentionnée, sur les décorations et l'honneur d'avoir mérité de la patrie, ou quand Marie Pape-Carpantier clôt sa cinquième conférence par un chœur d'enfants qui surgit des coulisses de l'amphithéâtre! Pourtant, il ne semble pas faire de doute pour elle que les leçons de choses ont quelque chose à voir avec l'enseignement scientifique, qu'elles en sont comme la forme puérile, et même la science en personne, transformée et rendue accessible aux enfants. Ainsi, dans sa deuxième conférence, Marie Pape-Carpantier peut-elle nous présenter un cours universitaire de sciences comme un exemple type de leçons de choses, comme s'il existait une ligne continue de la leçon de choses de la première enfance à la leçon de sciences pour adultes⁷⁶. De la même façon, la découverte par Newton de la loi de la gravitation universelle grâce à l'observation de la chute d'une pomme deviendra une illustration exemplaire de la leçon de choses, qui passe ici carrément de l'ordre de la transmission du savoir à celui de sa production!⁷⁷

C'est alors peut-être moins dans les Conférences de 1867 qu'il faut comprendre le lien natif que madame Pape établissait entre ses leçons de choses et la première instruction scientifique, que dans les multiples leçons de choses dont elle a laissé le témoignage dans les revues pédagogiques auxquelles elle a collaboré, L'Ami de l'enfance ou L'Education nouvelle, ou encore dans ses Histoires et leçons de choses pour les enfants (qui reprennent d'ailleurs souvent des histoires primitivement éditées dans ces revues). A vrai dire, on peut chez Marie Pape-Carpantier repérer deux formes différentes de leçons de choses. D'une part des leçons à la fois d'observation, d'information et de langage, sous forme d'entretiens entre la maîtresse et ses élèves, telles celles sur la craie ou sur les allumettes publiées dans L'Ami de l'enfance.⁷⁸ D'autre

part, des récits qui contextualisent des informations sur les règnes minéral, végétal ou animal et les mêlent à une leçon de morale (Histoires et leçons de choses..., Zoologie des familles etc.). Que ces entretiens ou ces récits servent aussi à l'édification morale et religieuse, cela saute aux yeux. Mais tout aussi manifeste est leur intention de délivrer un contenu informatif, sinon véritablement scientifique au moins proto-scientifique, d'être en somme une première caractérisation objective du monde naturel et technique familier à l'enfant.

L 'Enseignement pratique des écoles maternelles, qui date, rappelons-le, de 1849 contient d'ailleurs un chapitre consacré à l'histoire naturelle usuelle, présentée comme «la source première et intarissable de toutes les leçons de choses»⁷⁹, et un chapitre spécial sur les notions familières à l'homme. La volonté de mettre la science à disposition des petits enfants est donc réelle, et dans L 'Education nouvelle, Henriette Desbordes-Valmore peut s'émerveiller de la place que L 'Enseignement pratique ... réserve à de telles leçons : c'est la première fois, dit-elle, qu'on donne aux bambins des salles d'asile «des notions précises et intéressantes sur les phénomènes naturels, sur les plantes et les animaux».⁸⁰ Il faut même dire à cet égard que les leçons de choses relèvent, chez Marie Pape-Carpantier d'un projet éducatif qui n'est pas seulement celui de la moralisation ou de l'éducation religieuse mais qui témoigne aussi de l'engagement rationaliste de la pédagogue. C'est que les leçons de choses sont très utiles pour délivrer les enfants des erreurs et des terreurs superstitieuses qui leur sont coutumières : «L'arc-en-ciel sera-t-il toujours un ruban qui tombe du paradis pour les enfants sages? Le bruit du tonnerre sera-t-il toujours la voix de Dieu qui gronde? Et cette raison naissante, qui aspire déjà après la vérité, sera-t-elle toujours abusée et déçue par des erreurs indignes d'elle ?»⁸¹ Le

sentiment religieux fait ici bon ménage avec un optimisme rationaliste concevant le fruit qu'un intelligence précoce peut retirer d'un enseignement positif, et Marie Pape-Carpantier place l'instruction des salles d'asile, et au premier chef les leçons de choses, sous la double tutelle de la Bible et des Lumières.

Certes, il y a loin encore des leçons de choses de madame Pape, qui restent à la fois si puérides et si pontifiantes, au programme de sciences qui, pour la première fois, va sortir de la loi de 1882. Mais se découvre entre eux le principe d'une continuité qui n'est, tout compte fait, pas si improbable qu'elle en avait primitivement l'air. Il faut souligner d'ailleurs que, devenue officiellement et définitivement leçon de science, la leçon de choses n'a pas tout perdu de son origine «maternelle». Dans la Xe section des programmes de 1882, celle relative aux «sciences physiques et naturelles», les leçons de choses ne sont mentionnées que pour le seul Cours élémentaire, même si c'est encore leur

esprit qui doit présider à l'enseignement scientifique du Cours moyen et du Cours supérieur. De même, les manuels de sciences qui commencent alors à se multiplier sur le marché de l'édition . réservent-ils le titre de leçons de choses au seul manuel destiné au Cours élémentaire. On doit dans le même sens se rappeler que dans son article «Leçons de choses» du Dictionnaire de pédagogie..., Platrier les louait d'être la continuation de l'enseignement

82

spontané donné par les mères . ce qu'affirme encore Compayré dans son Cours de

pédagogie... : «La leçon de choses doit être une transition entre l'enseignement maternel et l'instruction scolaire proprement dit...»83

Il y donc entre la leçon de choses des salles d'asile et celle des programmes de sciences à la fois changement profond et continuité. Changement en raison de la détermination de plus en plus précise de la leçon de choses en discipline scolaire — au point que certains auteurs de manuels prétendent les inscrire sous le signe de la science sérieuse en les démarquant nettement de la science amusante et puérile⁴ telle que les leçons de choses des salles d'asile pouvaient, avec Marie Pape-Carpantier, en donner l'exemple.

Mais continuité aussi, d'une part en ce que, aussi maternelles et moralisatrices qu'elles aient été, les leçons de choses ont toujours voulu donner aux enfants des connaissances positives, et même former par-là leur jeune raison ; d'autre part, et comme inversement, en ce que, aussi scientifiques qu'elles soient désormais devenues, elles portent toujours la trace de la tendresse de l'âge auquel elles étaient originellement destinées.

N'est-ce pas d'ailleurs la pente naturelle des leçons de choses que de parler de sciences? Aussi équivoque soit-elle, l'expression conduit l'esprit : de quelles «choses» pourrait-on faire la leçon si ce n'est des choses observables du monde naturel et technique? Il suffisait dans ces conditions que l'enseignement scientifique, négligé par une loi Falloux qui l'avait rendu facultatif, c'est-à-dire à ses yeux superflu, fût enfin reconnu comme un bagage nécessaire ou au moins utile de l'instruction primaire pour que la leçon de choses, d'un même élan, s'émancipât de la méthode intuitive et passât des salles d'asile à l'école primaire pour y devenir, comme le dit Platrier, le «prélude» des «études expérimentales». Quelles que soient, en somme, les ambiguïtés persistantes, c'est bien, des années 1850 aux années 1880, ce double mouvement qui s'observe : passage de la leçon de choses du statut de méthode à celui de quasi-discipline ; montée des leçons de choses des salles d'asile à l'enseignement primaire.

Du rêve pédagogique au rêve épistémologique

Chevillée officiellement à l'enseignement scientifique, la leçon de choses, non seulement n'a pas perdu ses ambiguïtés premières, mais va s'en découvrir d'autres. Car il y a deux façons de comprendre l'idée d'une initiation scientifique par les leçons de choses ; et bien que théoriquement peu compatibles, ces deux façons vont coexister, comme en tension, dans les représentations républicaines de l'enseignement des sciences à l'école primaire.

I - La première de ces façons est conforme à ce que de nombreuses études sur l'école de Jules Ferry ont mis en lumière : l'école primaire, école du peuple, reste sociologiquement, institutionnellement et culturellement coupée d'un secondaire réservé à une élite sociale étroitement sélectionnée. La culture primaire sera donc, par opposition à celle, académique et « désintéressée » dispensée par un lycée dominé par les humanités classiques, une culture de l'utilité et de ce que la loi Guizot appelait les « applications aux usages de la vie », ou, pour reprendre l'expression de Christian Nique et Claude Lelièvre, une culture du « viatique »⁸⁵. Que les sciences entrent dans cette orientation générale, l'intitulé de la Xe section des programmes de 1882, qui les concerne, suffit à en témoigner : « éléments usuels des sciences physiques et naturelles ».

Base d'un tel enseignement, la leçon de choses prend alors le sens d'une leçon de concret. Elle incarne à merveille la science usuelle de l'école primaire et est moins, comme le souligne Compayré, une leçon de sciences stricto sensu qu'un ensemble de connaissances familières liées à l'environnement social des enfants⁸⁶. Les instructions officielles y insisteront : elles invitent notamment à n'étudier que les plantes, les roches ou les animaux répandus dans la région. La leçon de choses, pourrait-on dire alors, c'est la science amputée de la théorie ! Marie Pape-Carpantier la vantait déjà comme un moyen de lutter contre le « théorisme » des savoirs primaires⁸⁷ : ce qu'on peut certes comprendre comme un précepte lié à l'ordre des études (ne pas commencer par la théorie, aller du concret vers l'abstrait), mais qui a aussi, il faut en convenir, été présentée comme une orientation propre à leur structure. Ainsi les programmes de 1882 disent-ils, en associant significativement les deux termes, que l'enseignement primaire est à la fois « intuitif » et « pratique » ; et ils définissent sans équivoque comment il faut comprendre ce dernier adjectif : l'institution « ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils auront strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grandir par la

suite.»88

On peut de la sorte penser que plus l'enseignement est rivié à la future condition sociale, voire intellectuelle, des enfants, moins, en d'autres termes, il est préparatoire aux études plus spéculatives du secondaire, plus alors la leçon de choses en est la forme adéquate. C'est ce qui ressort par exemple d'un texte qui préconise spécialement les leçons de choses pour... les arriérés mentaux : «Quant à l'indication générale, au mode pédagogique à appliquer à nos élèves arriérés, tous ceux qui se sont occupés du sujet en ont formulé les bases. Les leçons de choses, dont les théoriciens se préoccupent tant avec raison pour l'éducation populaire, conviennent essentiellement à ces natures incomplètes, peu susceptibles de raisonnement et dont la logique ne dépasse guère les notions directes et instinctives.»8'

En toute rigueur, il ne faudrait alors plus dire que la leçon de choses est le «prélude» à l'enseignement scientifique, mais plutôt, à l'inverse, qu'elle le tire vers ce qu'il a de moins spécifiquement scientifique. C'est d'ailleurs ainsi que la comprendront les instructions de l 923 qui, après, après avoir affirmé que l'enseignement primaire doit se recentrer sur la culture pratique propre aux futurs métiers des enfants qui la fréquentent, supprime des programmes la référence explicite aux sciences physiques et naturelles pour les remplacer par «leçons de choses en classe et en promenade».

2 - La deuxième façon de considérer la leçon de choses est inverse de la première. Elle n'en a pas moins .cependant habité l'imaginaire républicain, comme un rêve épistémologique, le rêve d'une initiation, grâce à la leçon de choses, sinon à l'esprit scientifique au moins à l'esprit de la science. Pour comprendre ce rêve, on peut revenir à la définition de Buisson : la leçon de choses doit être non une leçon sur les choses mais une leçon par les choses. Leçon d'observation, en somme, et non d'information. Ce n'était certes guère le cas, on l'a dit, des leçons de choses de Marie Pape-Carpantier, malgré ses plus expresses déclarations d'intention, ni d'ailleurs celui des manuels de leçons de choses (c'est-à-dire de sciences), lesquels paraissent même contredire le sens de l'expression et ressemblent à un cercle carré puisque ce sont des livres et, comme tels, des leçons de mots!

Mais nous parlons ici de la formulation d'un idéal, et il a été, avec toutes les contradictions qu'on soupçonne, pensé par ceux-là mêmes qui, auteurs de manuels, se réfèrent souvent, dans leur préface, à l'observation et à son importance, comme s'ils voulaient contribuer à cet idéal de leçon de choses dans les conditions mêmes — la

90

rédaction d'un livre — qui, par définition, peuvent le moins permettre de le réaliser. En ce sens idéal ou rêvé de la leçon de choses, elle peut être authentiquement la « préface » aux études scientifiques, parce que les sciences passent pour se constituer sur la base de l'observation des faits. Telle est au moins la conscience épistémologique commune du temps. L'inductivisme impliqué, dans l'ordre des apprentissages, par le procédé de la leçon de choses (aller du concret à l'abstrait) peut alors rejoindre, dans l'ordre de la connaissance, l'inductivisme dominant à l'époque les représentations de la démarche scientifique : l'ordre pédagogique préconisé correspond à l'ordre épistémologique supposé, et les enfants, en apprenant à observer sont déjà structurellement, pourrait-on dire, dans la science véritable, même si c'est à un niveau élémentaire.

C'est alors peut-être chez Condorcet qu'il faudrait trouver le modèle philosophique d'une telle leçon de choses : ce qu'un enfant apprend sur l'or en observant les qualités sensibles (couleur jaune, ductilité, malléabilité, etc.) est moins complet mais non moins vrai que ce qu'en sait un 9^e. Est-ce aussi le positivisme qui, avec cette espèce épistémologisante de leçons de choses, entre à l'école primaire? Nous avons montré dans un ouvrage antérieur qu'Auguste Comte était ici une fausse piste : le positivisme orthodoxe refuse de faire commencer l'enseignement des sciences expérimentales avant l'âge de 14 ans (moment individuel de sortie de l'âge « théologico-métaphysique ») comme de le faire commencer par les sciences d'observation (l'enseignement scientifique doit suivre l'ordre encyclopédique des sciences, c'est-à-dire débiter par les mathématiques). Mais il est clair en revanche qu'une sorte de positivisme ambiant, au sens aussi large que peu proprement comtien, fournit les quelques évidences épistémologiques communes du temps, notamment celle du primat de l'observation dans la démarche scientifique, qui constituent l'horizon philosophique du discours pédagogique.

Ce rêve, on l'a dit, coexiste sans l'abolir avec une conception beaucoup plus utilitariste de la leçon de choses, et probablement aussi plus influente auprès d'instituteurs eux-mêmes peu formés aux sciences. Mais l'inverse d'une telle proposition est également vrai :

cet utilitarisme n'a pas empêché la République scientiste, Paul Bert en sera un excellent exemple, de rêver de la véritable initiation à la culture scientifique que constitueraient les leçons de choses pour les enfants de l'école du peuple.

Cela, bien entendu, complique encore davantage la compréhension de la leçon de choses. A. Courty, membre de l'Association Française pour

l'Avancement des Sciences (AFAS), peut déclarer, à la session de 1881, que «le premier sujet de nos préoccupations, dans l'éducation de l'enfant, sera cet enseignement concret désigné de nos jours par l'heureuse expression de leçons de choses»⁹³. Mais l'expression est-elle au fond si heureuse? On peut en douter tant sa polysémie est grande et tant elle se révèle, à l'analyse, comme un résultat syncrétique de la réflexion pédagogique. Tantôt elle se range sous la bannière de l'intuition au point de mal s'en différencier, comme dans l'Histoire critique., de Compayré, tantôt elle en est au contraire, comme chez Buisson et chez Compayré lui-même (dans son Cours de pédagogie...), clairement et conceptuellement distinguée ; la leçon de choses se polarise sur les sciences sans jamais abandonner vraiment la revendication de son caractère maternel ; enfin, au moment même où sa délimitation disciplinaire est officiellement proclamée, Ferry peut en parler encore comme d'une pédagogie générale, voire une méthode d'éducation globale de l'enfant.

Il existe en somme, compte tenu de son indétermination sémantique, toute une pragmatique de la leçon de choses : pour comprendre le sens dans lequel ceux qui la vantent en parlent, il faut rapporter leurs discours à des contextes d'énonciations variables dans le temps et selon les circonstances. Un fait, cependant, est sûr : la leçon de choses s'installera durablement dans la culture primaire en s'articulant définitivement aux sciences, mais d'une façon qui scelle la fin du rêve épistémologique comme du rêve pédagogique. Elle ne sera ni l'instrument d'une rénovation pédagogique toujours aujourd'hui, certes en d'autres termes, annoncée; ni le moyen de passer, comme le voulait Alexander Bain, d'une leçon sur les sons aux lois générales de l'acoustique⁹⁴. Elle s'est installée au contraire dans le train-train quotidien des leçons de sciences ordinaires, avec leurs planches anatomiques abstraites, leurs manuels, leurs résumés à apprendre par coeur et, ce qui en commande probablement tout le «curriculum réel», ses épreuves inscrites au certificat d'études. Au point qu'il a peut-être fallu attendre la pédagogie d'un Freinet pour en voir se revivifier certaines de ses inspirations originaires!

Cette ossification d'un procédé dont on attendait tant, il serait abusif de l'imputer à la seule routine des praticiens. C'est que l'institution elle-même a eu à cet égard une attitude paradoxale, et a comme écartelée la leçon de choses entre son inscription dans la réalité scolaire et l'idéalisme de ses préconisations. C'est dans ce paradoxe qu'il nous faut comprendre comment s'est construite en France, jusque dans les années 1950, la figure stable de la culture primaire.

Bibliographie

Sources primaires :

- BAIN. A. : La Science de l'éducation, trad. Fçse Paris, Félix Alcan, 1885 (3e édition)
- BERT. P. : Leçons, discours et conférences, Paris, G. Charpentier, 1880
- BUISSON. F. : Conférence sur l'enseignement intuitif, in Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878, Paris, Hachette, 1879
- COMPAYRE. G. : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours (1^{re} édition 1879), 2 tomes, Genève, Slatkine Reprints, 1970
- COMPAYRE. G. : Cours de pédagogie théorique et pratique, Paris, Paul Delaplane, 1885
- FERRY. J. : Discours et opinions politiques de Jules Ferry, édition Paul Robiquet, Paris, A. Colin, 1893 — 1898
- PAPE-CARPANTIER. M. : Histoires et leçons de choses pour les enfants, Paris, Hachette, 1858
- PAPE-CARPANTIER. M. : Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire, Paris, Hachette, 1868

Commentaires

- DUBOIS. P. : Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparité d'une pédagogie pour l'école primaire, Thèse de doctorat (2 tomes), Lyon 11, 1994
- KAHN. P. : L'Enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme, Paris, Hatier, 1999
- LELIEVRE. C et NIQUE. C. : La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry, Paris, Plon, 1993
- LELIEVRE. C. : Jules Ferry. La République éducatrice, Paris, Hachette éducation, 1999
- LOEFFEL. L. : Ferdinand Buisson. Apôtre de l'école laïque, Paris, Hachette éducation,

'Jules Hetzei fonde en même temps, en 1864, Le Magasin d'éducation et de récréation et la Bibliothèque d'éducation et de récréation. La seconde édite des ouvrages qui paraissent d'abord, en feuilleton, dans le Magasin..., qui paraîtra de quinzaine en quinzaine jusqu'au début du XXe siècle. Parmi ces ouvrages, les romans «scientifiques» de Jules Verne et les livres de leçons de choses de Jean Macé, les deux principaux collaborateurs du périodique de Hetzel.

2

Voir par exemple *Histoires et leçons de choses pour les enfants*, Paris, Hachette, i 858

Selon le titre d'un livre en son temps célèbre de Louis Cros, *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961

Françoise Mayeur: *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, publié sous la direction

de Louis-Henri Parias, tome 3 («De la Révolution à l'école républicaine»), p. 325, Paris, Nouvelle Librairie de

France, 1981

5 *Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires de 1882*, p. 17, Paris, Delalain Frères, 1882

6 Octave Gréard: *L'enseignement primaire à Paris et dans les communes du département de la Seine en 1875*, p.

70, Paris, Charles de Mourgues Frères, 1875

Octave Gréard: *Instruction générale du 17 août 1868, adressée à Messieurs les inspecteurs de l'enseignement primaire sur la mise à exécution de l'instruction du règlement d'organisation pédagogique. Organisation pédagogique. Programmes et instruction*, p. 28, Paris, Charles de Mourgues Frères, 1870

8 Platnier : article «Leçons de choses» du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* dirigé par

Ferdinand Buisson, Première partie, tome 2, p.1 529, Paris, Hachette, 1882

~ Ibid., p. 25

' Eugène Brouard et Charles Defodon : *Inspection des écoles primaires*, p. 115, Paris, Hachette, 1874

H Jules Ferry : *Discours au congrès pédagogique des directeurs et directrices d'école normale et des inspecteurs*

primaires de 1880, in *Discours et opinions de Jules Ferry*, édition Paul Robiquet, tome 3, p. 520, Paris, A. Colin

1893 — 98 (7 tomes)

2 En «oubliant», notons-le au passage, que dans les *Essais* cette distinction concerne..., le *pédagogue*.

' Octave Gréard : *L'Instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine en 1872*, p. 257, Paris,

Charles de Mourgues, 1872

Octave Gréard : *Instruction générale du 17 août 1868...*, p. 26, in *Organisation pédagogique...*, op. cit.

' Octave Gréard : *L'Enseignement primaire à Paris... en 1875*, p. 98, op. cit.

16 Ferdinand Buisson : «Conférence sur l'enseignement intuitif», in *Conférences pédagogiques faites aux*

instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878, p. 347, Paris, Hachette, 1878

' Ibid.

~ Charles Defodon : «La méthode de l'enseignement par les yeux», *Manuel général...*, p. 318, Partie spéciale,

17 octobre 1868, n0 42,

19 Les conférences de 1867 de Marie Pape-Carpannier ont pour titre : *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1868

20 Ibid., Première conférence, p. 17 (souligné dans le texte)

21 Léon Bourgeois : Discours au XIIIe congrès de la Ligue de l'enseignement, cité in Guy Gauthier et Claude Nicolet : *La Lawité en mémoire*, pp. 233 - 34, Paris, Edilig, 1988

22 Guy Vincent : *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, p. 96, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1980

23 *Ibidi*, p. 204 - 206

24 Marie Pape-Carpantier : *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile...*, Cinquième

conférence, p. 78, op. cit.

25 Voir Claude Lelièvre Jules Ferry. *La République éducatrice*, Paris, Hachette éducation. Voir notamment pp.

37 et suivantes.

26 Jules Ferry : Discours au congrès pédagogique des instituteurs, le 19 avril 1881, in *Discours et opinions...*, p.

250, tome 4, op. cit.

27 Claude Lelièvre : Jules Ferry. *La République éducatrice*, p. 38. op. cit.

28 Voir Gréard : «Le temps n'est plus où 'la lecture, l'écriture et le calcul au jet et à la plume', suivant la formule

consacrée, composaient, avec le catéchisme, tout le programme de l'instruction primaire.» *Education et instruction. Enseignement primaire*, p. 82, Paris, Hachette, 1887 (le même texte se retrouve, au mot près, dans *L'instruction primaire à Paris... en 1872*, p. 256, op. cit.) Ainsi l'histoire et la géographie, que Ferry cite parmi ces accessoires qui doivent devenir le principal de l'école, ont été introduites dans les matières obligatoires dès la loi du 10 avril 1867

29 Jules Ferry : Discours au congrès pédagogique des instituteurs, le 19 avril 1881, in *Discours et opinions...*, p.

251, tome 4, op. cit. Notons que dans les années 1880, la référence à la figure nouvelle du maître éducateur est fréquente. On la retrouve par exemple sous la plume de Félix Pécaut, en des termes là encore très proches de ceux dont usait Marie Pape-Carpantier : «Que devient, au milieu de ce branle-bas général, l'ancien maître d'école? On dirait qu'il passe à l'état de souvenir : l'éducateur fait son avènement en France...» («De l'usage et de l'abus de la pédagogie», *Revue pédagogique*, août 1882, n° 8, pp. 96 — 97). Mais ce qui est remarquable chez Ferry, au moins dans les textes que nous citons, c'est la façon dont il fait de la leçon de choses un des traits significatifs de cette nouvelle figure

30 Jules Ferry ; Discours au congrès pédagogique des directeurs et des directrices d'école normale et des

inspecteurs primaires, le 2 avril 1880, in *Discours et opinions...*, p. 520, tome 3, op. cit.

31 Voir Stéphane Douailler : «L'école de Jules Ferry», in *Raison Présente*, n° 96, 4C trimestre 1990, pp. 13 — 20,

Paris, Nouvelles éditions rationalistes

32 Jules Ferry : Discours au congrès pédagogique des directeurs et des directrices d'école normale et des

inspecteurs primaires, le 2 avril 1880, in *Discours et opinions...*, p. 520 - 21, tome 3, op. cit.

-- Gabriel Compayré : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle, Slatkine reprints, Genève, 1970 (1^{ère} édition, 2 tomes, Hachette, Paris, F879). Voir aussi, du même auteur, Histoire de la pédagogie, Paul Mellottée, Paris, s.d. Professeur de philosophie à l'université de Toulouse, Gabriel Compayré devint inspecteur général de l'instruction publique. Lors de la création, en 1880, de l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, Félix Pécaut, qui en était le directeur des études, confia à Compayré le cours d'histoire de la pédagogie

-- Patrick Dubois : Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparité d'une pédagogie pour l'école primaire, p. 168, Thèse de doctorat (2 tomes), Lyon II, 1994

-- Ce qui signifie «Le monde sensible en image». Le livre a paru en 1658.

36

Lorsque Rousseau invoque «les choses, les choses !» pour dénoncer «notre éducation babillarde» ne formant «que des babillards» (Emile ou de l'éducation (1762), Livre III, p. 232, Garnier-Flammarion, Paris, 1966. Le passage est cité par Compayré dans son Histoire critique... 2^e partie, pp. 70-71), il obéit à une préoccupation d'ordre moral : la leçon de choses est dans l'Emile leçon de liberté, en ce que le rapport aux choses, pour l'enfant, est avant tout le moyen de lui éviter le rapport aux hommes, c'est-à-dire la servitude ou la domination.

-- C'est parce que Spencer fait des sciences la matrice de toute éducation qu'il préconise les leçons de choses conçues comme leçons d'observation : il s'agit «de développer systématiquement chez l'enfant la faculté d'observation» parce que, «si nous réfléchissons, nous voyons que de la puissance de l'observation dépend le succès en toutes choses», en science, mais aussi, et comme par extension, en philosophie ou en poésie (De l'éducation intellectuelle, morale et physique — 1^{ère} édition anglaise 1861 — pp. 79 — 80, Paris, Marabout-Université, 1974)

-- Platrier : article «Leçons de choses» du Dictionnaire de pédagogie art. cit., p.1 528, op. cit.

-- Michel Charbonneau : Cours théorique et pratique de pédagogie, p. 245, Paris, Delagrave, 1862

40 Ferdinand Buisson : Rapport sur l'enseignement à l'Exposition universelle de Vienne de 1873, p. 109, Paris,

Imprimerie nationale, 1875 (souligné dans le texte)

-- Ibid.

42 Ibid.

~ Ibid., p. 116

-- Patrick Dubois : Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson p. 299, op. cit.

4 Gabriel Compayré : Cours de pédagogie théorique et pratique, p. 265, Paris, Paul Delaplane, 1885

46 Ibid., p.269. C'est là une idée sur laquelle Compayré se plaît à insister : «N'est-ce pas forcer le sens du mot

qu'appeler encore intuition' la pensée personnelle, l'intelligence claire et nette qui résulte des efforts de l'attention, la participation active de l'élève à l'enseignement qu'il reçoit ?» (Ibid., p. 250)

4 Voir par exemple Ferdinand Buisson : «Conférence sur l'enseignement intuitif», in Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878, pp. 334

- 35, op. cit. ; Gabriel Compayré : Pestalozzi et l'éducation élémentaire, pp. 70 — 71, Paris, Paul Delaplane, 1902

48 Ferdinand Buisson : «Conférence sur l'enseignement intuitif», in Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878, p. 327, op. cit.

Alexander Bain : La Science de l'éducation, p. 184, trad. Fçse Paris, Félix Alcan, 1885 (3e édition)

51 Marie Pape-Carpantier : Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile..., 2e conférence, p.

22, op. cit.

52

Ibid., le conférence, p. 11

5 Ferdinand Buisson : Conférence sur l'enseignement intuitif, in Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878, pp. 344 - 45, op. cit.

5 Charles Saffray : Eléments usuels de sciences physiques et naturelles, Cours élémentaire. Leçons de choses.

Livre du maître, Avant-propos, p. VI, Paris, Hachette, 1882

55 Vessiot : De l'enseignement à l'école et dans les classes de grammaire des lycées et collèges, p. 358, Paris, H.

Lecène et H. Houdon éditeurs, 1886

56 Marie Pape-Carpantier : Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile 1e conférence, p.

13, op. cit.

5 Ibid., 2e conférence, pp. 22 - 27

58 Marie Pape-Carpantier : Enseignement pratique des écoles maternelles, ou premières leçons à donner aux

petits enfants, pp. 166 - 67, Paris, Hachette, 1849

5' Ibid., p. 198. Donner aux leçons de choses un tour religieux n'est certes pas à l'époque le monopole de Marie

Pape-Carpantier. Témoin le livre d'Eudoxie Dupuis, Premières leçons de choses usuelles (Paris, Paul Dupont,

1878) : le premier chapitre s'intitule «Notre père qui êtes aux cieux», le second «Dieu voit», et les leçons de

choses elles-mêmes, portant fort classiquement, sur les semailles, les labours, le pain, etc., sont agrémentées de considérations religieuses (sur le miracle des pains, etc.).

60 Irénée Carrée et Roger Liquier : Traité de pédagogie scolaire, p. 431, A. Colin, Paris, 1897

61 Platrier : article «Leçons de choses» du Dictionnaire de pédagogie..., art. cit., p. 1529, op. cit.

62 Ibid.

63 Ibid., p. 1533

64 Ibid.

65 Gabriel Compayré : Cours de pédagogie... , pp. 302 - 303, op. cit.

66 Ibid., pp. 214-15

67 Voir Ferdinand Buisson : Conférence sur l'enseignement intuitif, in Conférences pédagogiques faites aux

instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878, pp. 345, op. cit. ; Gabriel Compayré : Cours de pédagogie..., pp. 3025 - 306, op. cit.

68

Les programmes du 27 juillet 1882, qui inscrivent définitivement les leçons de choses dans l'enseignement des sciences, réclament pour elles un enseignement suivi et régulier. Cela est d'ailleurs impliqué par l'introduction des sciences dans les matières obligatoires de l'école : cessant d'être facultatives, comme le prévoyait la loi Falloux, elles cessent du même coup, logiquement, d'être enseignées occasionnellement. Il est donc prévu un programme et un horaire pour les leçons de choses.

69 Ferdinand Buisson : article «Civique (instruction)» du Dictionnaire de pédagogie p. 402, première partie, tome 1, op. cit. : «Dans les leçons de choses, à quelque objet qu'elles s'appliquent, faire rencontrer la puissance de la solidarité humaine ; faire entendre à l'enfant que, pour fabriquer la simple plume de fer qu'il emploie, pour lui procurer le tablier, les bas ou la cravate qu'il porte, pour lui donner à bas prix le papier qu'il prodigue, il a fallu des siècles de travail, de recherches, d'inventions, de découvertes, et l'effort accumulé de plusieurs centaines de générations.»

70 Guy Vincent : L'Ecole primaire française..., p. 203, op. cit.

71

Le Second Empire ayant effacé la transformation républicaine des salles d'asile en «écoles maternelles», le

titre de l'ouvrage sera modifié en conséquence dans les éditions postérieures à 1852

72 Voir Octave Gréard : L'enseignement primaire à Paris et dans les communes du département de la Seine en

1875, p. 70, op. cit.

73

Voir Jean-Noël Luc : L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle, pp.

53 — 54, Paris, Belin, 1997

74 Marie Pape-Carpantier : Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile..., 4e conférence, pp.

54 — 65, op. cit.

75 Ibid., p. 64

76

Ibid., 2 conférence, p. 22

77 Ibid. 5e conférence, p. 71

78 L'Amid l'enfance, août 1855, pp. 298—99 et pp. 299-301

79 Marie Pape-Carpantier : L'Enseignement pratique..., p. 192, op. cit.

80 Henriette Desbordes-Valmore : compte-rendu de L'Enseignement pratique..., L'Education nouvelle, mai

1849, p. 105

81 Marie Pape-Carpantier : L'Enseignement pratique..., préface, p. X, op. cit.

82 Dans l'article «Leçons de choses» de la deuxième partie du Dictionnaire... (la partie «pratique»), signé Félix

Cadet, les leçons de choses resteront tirées encore plus fortement, avec les chants et les comptines au moyen desquels elles égrènent les mois et les saisons, du côté des salles d'asile et de la section enfantine des écoles élémentaires.

83 Gabriel Compayré : Cours de pédagogie..., pp. 295 — 96, op. cit.

8' Voir G. Bonnier et A. Seignette : *Eléments usuels des sciences physiques et naturelles*, Cours moyen, Paris,

Paul Dupont, 1883 : «Mais il n'est pas à dire pour cela que l'enseignement élémentaire des sciences doit être fait avec des petites anecdotes ou des expériences amusantes. Ce n'est pas ainsi qu'on apprend le français, l'arithmétique ou l'histoire ; pourquoi ferait-on autrement pour les éléments des sciences physiques et naturelles? Pour que cet enseignement soit réellement utile, il faut le prendre au sérieux, et non le considérer comme un passe-temps récréatif.» (Préface, pp. VI — VII). Le trait, à vrai dire, semble viser au moins autant la science récréative telle que le *Magasin d'éducation et de récréation* voulait la populariser que les leçons de choses de Marie Pape-Carpantier.

85 Claude Lelièvre et Christian Nique : *La République n'éduquera plus. Lafin du mythe Ferty*, Paris, Plon, 1993

86 Gabriel Compayré : *Cours de pédagogie...*, p. 295, op. cit. : «Nous pensons (...) que le domaine des leçons de choses est nécessairement réduit aux sciences, ou plutôt aux connaissances familières usuelles...»

87 Marie Pape-Carpantier : *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile...*, 1e conférence, p.7, op. cit.

88 *Organisation pédagogique et plan d'études... de 1882*, p. 16, op. cit.

a Louis Delasiauve : *Distribution des prix aux enfants arriérés et épileptiques de la Salpêtrière*, *Archives de neurologie*, &, 3, 1881, p. 505

90 Un exemple significatif (et loin d'être isolé) : ce qu'écrivent G. Bonnier et A. Seignette dans leur manuel *Eléments usuels de sciences physiques et naturelles* (Cours moyen) : «Il faut apprendre les faits et non les mots' . c'est là ce que nous avons essayé de montrer en rédigeant ces leçons.» (Préface, p. V). Il est effet remarquable, et pour le moins paradoxal, qu'une «rédaction» de leçons puisse montrer le primat des faits sur les mots!

9' Condorcet : *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, (ICCe édition 1792), *Second Mémoire*, pp. I 19 et suiv., Paris, Garnier-Flammarion, 1994

92 Pierre Kahn : *L'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*, Paris, Hatier, 1999

'3 A. Courty : «De la mémoire des choses», 10e session de l'AFAS (Alger, 1881), *Bulletin de l'AFAS*, p. 1071, Paris, 1882

9' Alexander Bain : *La Science de l'éducation*, pp. 187 — 88, op. cit.

ALINE JOUY
Université de Bordeaux II

LA QUESTION DE L'UTILITÉ
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
EST-ELLE UNE QUESTION IMPERTINENTE?

Quelques éléments de réponses
inspirés de l'épistémologie habermassienne

À partir de la critique d'un texte assez polémique de Guy Coq sur l'utilité des sciences de l'éducation, paru dans les Cahiers de Binet-Simon, nous tentons de montrer l'ambiguïté de cette notion d'utilité et la dimension éthique et politique des débats épistémologiques autour de la scientificité et de l'utilité des sciences de l'éducation.

MOTS-CLÉS: épistémologie- Habermas- intérêts de connaissance- dialogique

La question de l'utilité des sciences passe en général pour une question de profane. En effet, la définition même de LA science la détournerait de tout intérêt utilitaire et sa pureté proviendrait de ce désintérêt pour tout ce qui concerne les applications éventuelles de ses découvertes. Or, on sait que l'interdépendance structurelle, de plus en plus évidente, entre le développement scientifique et le développement technologique et donc économique, dément radicalement ces principes déontologiques. Les questions de l'applicabilité (technique) et de l'utilité (économique et sociale) de sciences devenues de fait des "technosciences" ne peuvent plus être traitées de manière extrinsèque et a posteriori: l'activité scientifique en elle-même dépend de son application technologique, et son utilité économique et sociale doit être présupposée pour justifier les investissements colossaux que ces technosciences impliquent.

Par contre, pour ce qui concerne les sciences humaines et sociales, dites "molles", la question de leur utilité se pose souvent comme leur remise en question: si ces sciences ne peuvent PROUVER leur utilité, alors c'est leur légitimité qui est en cause. Le profane ne s'y trompe peut-être pas: la légitimi-

té des sciences, quelles que soient leur objet, passeraient finalement par leur utilité. La situation paradoxale dans laquelle se trouvent les sciences anthroposociales, c'est qu'elles sont remises en cause d'un côté par les sciences "dures" pour leur manque de pureté épistémologique: leur incapacité à se donner un objet en bonne et due forme (débarrassé de toutes ses scories phénoménales) et à se mouvoir dans la loi générale, et donc leurs liens intrinsèques avec les "intérêts particuliers". D'un autre côté, le profane lui reprocherait au contraire d'être trop "théoriques", "difficilement applicables" et mettrait donc leur utilité en doute.

L'on voit bien en fait que ces critiques, a priori contradictoires, n'appartiennent et ne se réfèrent pas au même monde linguistique et que ce faisant elles expriment des intérêts différents: celui de l'homme de science et celui de l'homme de la rue (par exemple, l'homme de science sorti de son laboratoire). L'une remet en cause la scientificité de ces "pseudo-sciences", l'autre leur utilité.

Ainsi, Guy Coq¹, dans son article sur les sciences de l'éducation, pose d'abord la question de leur utilité : - en amont l'utilité sociale de parler de sciences à propos d'éducation, - en aval l'utilité sociale des connaissances produites par ces sciences.

"Pourquoi notre société juge-t-elle nécessaire, à un moment donné de son histoire, de donner le statut de sciences, avec ce que cela implique, aux discours et aux pratiques ayant pour objet l'éducation? Pourquoi cela alors que d'autres époques réussissent fort bien l'éducation, sans se préoccuper d'étendre à ce domaine, le concept de science" ².

Devant la crise croissante de l'éducation et de l'école en particulier et "l'affaiblissement de l'autorité du maître", "les sciences de l'éducation ont eu la fonction d'une autorité de rechange sur et dans le système éducatif... la science devait dire ce ce qu'il convenait de faire" ³.

Cette critique radicale pose finalement le problème de la fonction sociale des sciences en général, mais nous verrons que la suite de son article pose la question de la définition des fondements de la scientificité d'une connaissance et plus spécifiquement celle qui prend pour objet l'homme et sa vie sociale, dont bien sûr font partie les sciences de l'éducation. La question de l'utilité des sciences de l'éducation se situe bien sur ces deux registres indissolublement liés: leur fonction sociale et leur scientificité.

UN DOUBLE PROBLEME

1) S'interroger sur l'utilité des sciences de l'éducation, c'est donc d'abord questionner leur fonction sociale. Est-ce présupposer que la science se définit par son utilité?

On sait que Bachelard, pour qui l'opinion ne pouvait penser, car elle ne faisait que traduire "des besoins en connaissances"⁴, opposait donc la pureté et le désintéressement de la science à l'impureté de l'opinion, par nature inté-

ressée. Cependant, quand il dit qu'“en désignant les objets par leur utilité, elle (la science) s'interdit de les connaître”⁵, il réfute que l'on puisse définir les objets à connaître par leur utilité, si l'on veut les connaître, et non, bien évidemment, que la connaissance de ces objets puisse être utile.

Si l'on suit les analyses que fait Habermas des rapports entre la science et la technique, la question de l'utilité de la physique théorique, par exemple, ne se pose pas parce que, même si celle-ci ne se présente pas comme une science POUR la technique, elle proviendrait d'un même intérêt, celui dicté par notre rapport instrumental aux choses⁶.

2) Si les fondements canoniques de la scientificité d'une connaissance ne peuvent se trouver du côté de leur utilité, comment se justifie alors la légitimité des sciences de l'éducation?

Des trois fonctions attribuées par Guy Coq aux sciences de l'éducation (légitimation des politiques éducatives, pédagogisme comme substitution des utopies sociales, occultation des vraies causes de la crise de l'éducation), on peut considérer que la troisième est bien celle qui synthétise les conséquences sociales du scientisme dont toutes trois procèdent: la science devenant irrésistiblement la seule source de légitimité des pratiques sociales, les praticiens de l'éducation, comme la plupart des acteurs institutionnels, cherchent à fonder scientifiquement leur pratique en se tournant du côté des sciences de l'éducation, qui participent ainsi du mouvement d'occultation des causes sociales de la crise de l'éducation.

Cependant, la suite de l'argumentation de l'auteur est autrement intéressante en ce qu'elle pose une question épistémologique fondamentale qui, comme nous le verrons plus loin, rejoint celle des conditions de légitimation des discours et des pratiques. Selon Guy Coq, “l'utilité sociale des sciences de l'éducation n'a pu se réaliser qu'au prix de leur statut de science illusoire”⁷.. Cette illusion est double et ses deux dimensions sont indissociables: oubli de la spécificité de la démarche scientifique et donc de l'objet épistémologique et oubli de la spécificité de l'objet “éducation” qui justement n'est pas un objet, mais une pratique. L'analogie qu'il fait entre la pratique éducative, la pratique esthétique et la politique, et les limites qu'il apporte à cette analogie, illustre tout à fait la distinction que l'on peut faire entre poïésis et praxis et à laquelle se réfère des auteurs aussi différents qu'H. Arendt, C. Castoriadis, J. Habermas⁸.

Si l'on en croit ces auteurs, dans le domaine de la politique, de l'éducation et de la psychanalyse, l'action ne peut être réduite au faire de la fabrication, ni même à celui de l'oeuvre. Cette action ne relève pas essentiellement de la technique (technè, poïésis), mais de la pratique (praxis), dans la mesure où elle concerne le propre de l'humanisation de l'homme, la communication de l'homme avec l'homme (et donc aussi avec lui-même), et non le rapport instrumental de l'homme avec le monde ou son rapport stratégique (manipulatoire,

poiétique) avec ses congénères..

La conclusion de Guy Coq revient à dire qu'il n'y a pas de sciences de l'éducation possible parce que son objet n'est pas réductible à un objet épistémologique, parce qu'aucune théorie scientifique ne peut légitimer une action par nature inexplicable en termes de causes et imprévisible dans ses effets.

En effet, si la technique et la pratique relèvent de deux catégories de "rapport au monde" radicalement hétérogènes, n'est-ce pas une plaisanterie grammaticale (pour reprendre l'expression de Wittgenstein) que de parler de LA science pour subsumer l'ensemble hétéroclite des activités théoriques auxquelles ces deux types d'activités donnent lieu?

Cependant, toute la question serait de savoir s'il est légitime de réserver la qualité scientifique aux seules sciences positives qui, elles bien sûr, peuvent exhiber un objet épistémologique conforme à leur propre définition, c'est à dire à la particularité de leur intérêt cognitif?

La langue française manifeste une ambiguïté linguistique que ne connaît pas l'allemand, à savoir que le concept de science est pour nous strictement limité aux connaissances positives alors qu'en allemand, *wissenschaft* désigne encore, de façon dominante dans la tradition universitaire, toute connaissance rationnelle organisée et institutionnalisée. Si l'on suit la critique que fait Habermas du positivisme, il n'est plus possible de parler de LA science et on souscrit donc à la dichotomie épistémologique propre à la tradition néo-kantienne.

SCIENCES EMPIRICO-ANALYTIQUES ET SCIENCES HISTORICO-HERMÉNEUTIQUES

Pour Habermas,

- les sciences empirico-analytiques, expérimentales par leur objet et analytiques par leur méthode, recouvrent l'ensemble des sciences positives (les sciences dites exactes, mais aussi les sciences dites humaines ou sociales qui se réfèrent aux mêmes paradigmes épistémologiques que ces sciences dites exactes)

- les sciences historico-herméneutiques, historiques par leur objet et herméneutiques par leur méthode, recouvrent les sciences anthropo-sociales qui ne relèvent pas du paradigme positiviste.

En fait une des questions centrales des sciences de l'éducation serait de savoir quel statut elles accordent aux sciences sociales empirico-analytiques, prédominantes à l'heure actuelle, qui sont donc toujours dans la perspective épistémologique et méthodologique d'une physique sociale.

Pour Habermas, les sciences empirico-analytiques se réfèrent au cadre du travail et de la technique (*produktionswissen* : savoir de production, savoir positif), et c'est là qu'il faudrait en limiter le domaine d'application, et les exclure de l'activité communicationnelle et réflexive qui relève des *reflexionswissen*

(savoir de réflexion, savoir critique), qui relèvent des sciences historico-herméneutiques.

Si les explications causales, propres aux sciences empirico-analytiques, peuvent être transformées, par principe, en savoir technique, c'est que cette modalité de la connaissance relève d'un rapport instrumental ou stratégique au monde. Par contre, si les "explications" narratives et argumentatives, propres aux sciences historico-herméneutiques, peuvent être transformées en savoir pratique, c'est que cette modalité de connaissance relève de ce que l'on pourrait appeler un rapport communicationnel au monde. C'est dire que l'activité scientifique est insérée dans un double réseau d'intérêts cognitifs⁹ radicalement différents: l'intérêt technique orienté vers la manipulation de l'environnement, l'intérêt pratique orienté vers l'intégration dans cet environnement.

Aussi, traiter de la question de l'utilité des sciences de l'éducation, et ceci quelle que soit la réponse qu'on lui apporte, présuppose donc que l'on ait décidé de la position épistémologique de celles-ci par rapport aux sciences dites exactes.

Pour Habermas, traiter les faits sociaux comme des choses, comme l'exige l'épistémologie durkheimienne par exemple, c'est à dire mettre en oeuvre l'épistémologie des sciences empirico-analytiques, c'est absolutiser le "donné" social, et c'est de fait attribuer une fonction conservatrice aux sciences sociales. C'est confirmer le statut "pseudo-naturel", "la pseudo-objectivité" des contraintes sociales et des objets d'expérience¹⁰.

À l'encontre de ce type de connaissance positiviste, l'intérêt pratique et surtout l'intérêt émancipatoire¹¹, et les connaissances historico-herméneutique et critique qui en procèdent, sont orientés vers la destruction de ces pseudo-a priori et des contraintes pseudo-naturelles qu'ils déterminent.

Cet intérêt de connaissance émancipatoire prend son origine dans "des conditions de communication déformée et de répression légitimée".¹² Dans ces conditions, le positivisme, en absolutisant le donné social, "favorise la substitution de la technique à l'action rationnelle et critique"¹³ et ce faisant occulte la dimension politique des sciences sociales. Aussi, poser la question de l'utilité des sciences de l'éducation, ce serait poser la question de la fonction sociale des sciences qui ne relèvent pas de la rationalité instrumentale propres aux sciences empirico-analytiques: les sciences historico-herméneutiques.

Pour Habermas, les sciences sociales non positivistes ne peuvent être généralisantes parce que leur objet est historique et donc toujours singulier. Elles ne peuvent davantage être simplement explicatives parce que leur objet implique une méthodologie herméneutique, c'est à dire qu'elles ne cherchent pas la raison suffisante, la cause, mais la signification rationnelle.

C'est pour cela qu'il situe leur rationalité spécifique, qui est celle de la cri-

tique, entre la science proprement dite (celle qu'il appelle empirico-analytique) et la philosophie.

Si l'on admet cette dichotomie entre sciences positives d'un côté et sciences herméneutiques et critiques de l'autre, l'on admet du même coup qu'elle est pertinente pour éclairer la situation épistémologique des sciences de l'éducation. Aussi, la question de circonscrire le rôle spécifique des sciences sociales positives à l'intérieur du champ des sciences de l'éducation devient une question centrale si l'on ne veut pas prendre le risque de remettre en cause définitivement la légitimité scientifique et donc institutionnelle de ces dernières.

On peut remarquer que se prononcer sur la nature et la vocation des sciences de l'éducation est une première orientation dans la réponse à cette question. À ce sujet, il s'agit moins de savoir si celles-ci sont des sciences DE l'action ou des sciences POUR l'action, que de déterminer si leur "intérêt" est d'abord technique et stratégique ou d'abord pratique et critique.

En effet, nous avons vu que, quelle malgré la pureté canonique des sciences positives (qui en font des sciences DE la nature, DE l'homme, ou ici DE l'action), elles sont toujours de fait des sciences POUR l'homme.

Si les sciences de l'éducation se prétendent autre chose que la simple juxtaposition d'une série de disciplines scientifiques plus ou moins positives, elles doivent pouvoir justifier leur autonomie par rapport aux disciplines scientifiques qu'elles convoquent, autrement qu'en invoquant de façon incantatoire leur complexité multidimensionnelle ou multiréférentielle¹⁴. Si former des étudiants aux sciences de l'éducation dès la première année de second cycle, c'est seulement les former à la sociologie de l'éducation, à la psychologie de l'éducation, à l'histoire de l'éducation, à l'économie de l'éducation etc... quel est l'intérêt d'avoir créé un département spécifique alors qu'il existe pour chaque discipline enseignée des départements qui travaillent effectivement sur cet objet "éducation" et qui d'ailleurs font encore partie des références majeures de nos enseignements.

Aussi, il semblerait que le problème épistémologique le plus urgent à traiter serait peut-être de s'entendre sur la préoccupation fondamentale, l'intérêt cognitif spécifique qui oriente les sciences de l'éducation. À l'heure actuelle, aucun accord n'apparaît dans ce domaine, aussi ne pouvons-nous parler qu'à partir d'un engagement personnel. Pour ma part, on l'aura compris, ma référence à la dichotomie épistémologique qu'Habermas effectue entre deux types d'activités scientifiques (et les implications méthodologiques et politiques qu'elles requièrent) orientent ma pratique d'enseignant-chercheur vers une activité résolument pratique et critique. C'est dire que j'oeuvre pour une conception historico-herméneutique et critique des sciences de l'éducation.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, COMME SCIENCES HISTORICO-HERMÉNEUTIQUES, PROCÈDENT D'UN INTÉRÊT DE CONNAISSANCE PRATIQUE ET ÉMANCIPATOIRE

Pour Habermas, au-delà de leur dichotomie épistémologique, les sciences empirico-analytiques et les sciences historico-herméneutiques ont en commun d'être toujours des sciences "intéressées": chaque type de connaissance est commandé par un intérêt spécifique qui en fait le prolongement de nos attitudes quotidiennes, en les objectivant. Les connaissances scientifiques procèdent de certains intérêts, qui en manifestent la continuité avec l'expérience préscientifique.

Pour leur part, les sciences historico-herméneutiques procèdent de deux intérêts de connaissance:

-Intérêt de connaissance pratique: maintien et extension "de l'intersubjectivité de compréhension entre les individus" ¹⁵, tourné vers le consensus.

- Intérêt de connaissance émancipatoire: exigence universelle d'émancipation qui suppose une activité d'anticipation critique basée sur la capacité de "selbstreflexion" ¹⁶.

Il est intéressant de remarquer que nous retrouvons là les deux dimensions complémentaires de l'éducation moderne: intégration sociale et émancipation de l'individu, et l'on peut se demander comment les sciences de l'éducation, au nom de leur "scientificité", pourrait obnubiler ce qui fait l'essence même de leur objet.

Aussi deux deux chose l'une:

- Soit les sciences de l'éducation relèvent des sciences empirico-analytiques, et donc, en tant que sciences orientées par un intérêt technique, elles sont de fait des sciences POUR l'activité technique, le travail. À ce titre, tout en n'ayant pas, a priori, à répondre de leur utilité, cependant, si l'on en croit les analyses d'HABERMAS, leur efficacité technologique n'est pas une utilité adventive dans la mesure où, comme sciences expérimentales, en objectivant l'expérience, elles prolongent nos attitudes quotidiennes propres à l'activité instrumentale ou stratégique. En révélant et constituant notre réalité, elles étendent nos informations et assurent le succès de notre activité.

- Soit, elles relèvent des sciences historico-herméneutiques et critiques, et donc, en tant que sciences orientées par un intérêt pratique et émancipatoire, elles sont de fait des sciences POUR l'action (pratique et critique). Leur utilité pratique et critique ne serait pas, là non plus, adventive, mais définirait leur légitimité même. Dans ce cas, les sciences "positives" qui ont pour objet l'éducation, et qui, en tant que sciences empirico-analytiques,

relevent de la rationalité instrumentale, deviennent une des données que doit traiter et utiliser l'intérêt pratique et émancipatoire propre à toute science historico-herméneutique.

L'on sait que la réticence fondamentale du monde scientifique vis à vis de la question de l'utilité de leur activité s'explique historiquement. En effet l'extraterritorialité revendiquée par les scientifiques vis à vis de toute interrogation profane, s'est justifiée, et se justifie encore, par la volonté de n'être inféodé à aucun diktat politique ou religieux¹⁷. Or, cette extraterritorialité est investie sur deux fronts: sur le front épistémologique, par la remise en question de la position de surplomb des clercs par rapport aux profanes, et sur le front sociologique par l'explicitation de la dimension culturelle (et donc sociale et politique) de toute connaissance.

- Sur le plan épistémologique, il devient impossible de maintenir la séparation radicale entre savoir savant et savoir commun, entre la cité savante et le monde vécu (paradigme constructiviste).

- Sur le plan politique, la démystification de la notion de progrès a permis l'explicitation du soubassement idéologique de la science et donc de sa liaison indéfectible avec la technique et le monde économique..

D'autre part, affirmer que l'utilité pratique et critique est ce qui définit la légitimité même des sciences historico-herméneutiques présuppose de "dédiaboliser" la notion d'utilité. La quasi-réduction de ce concept au domaine des besoins physiologiques procède, chez nos scientifiques, d'un préjugé romantique, et somme toute élitiste. Ce préjugé les empêche, d'une part, de reconnaître que, s'ils n'ont pas la situation précaire des poètes, c'est que leur utilité sociale et économique est reconnue a priori, d'autre part et surtout, qu'un poète n'a jamais dédaigné d'être utile.

Si c'est leur utilité pratique et critique qui donnent leur légitimité aux sciences non positives, et si l'on peut affirmer, contre certains puristes, que cette utilité est légitime, alors il s'agit de savoir ce qui différencie leur utilité spécifique par rapport à celle des sciences positives. Pour cela, il faut d'abord comprendre comment ces sciences, relevant de la rationalité historico-herméneutique et critique, et donc n'ayant pas les mêmes références épistémologiques, ne peuvent justifier des mêmes conditions de légitimité et donc d'utilité. C'est dire qu'on est obligé de définir ce qui les différencie des disciplines scientifiques empirico-analytiques: sur le plan épistémologique et méthodologique, comme sur le plan de leur fonction (ou de leur soi-disant neutralité).

LES MODALITÉS SOCIALES DE CONSTRUCTION DU SAVOIR SCIENTIFIQUE

Constater que toutes les questions traitées par les recherches scientifiques, et a fortiori la façon dont elles sont traitées, sont déterminées et structurées par un environnement politique, social et économique particulier, c'est

reconnaître que toute science a une fonction, et donc une utilité sociale. Aussi, pour ce qui nous concerne, la question devient: quelle est l'utilité spécifique des sciences de l'éducation comparativement aux autres sciences?

Il nous semble que cette question ne peut être dissociée de celle des conditions sociales de leur construction. C'est dire que la légitimité des sciences de l'éducation ne dépendrait plus de leur utilité ou de leur "pureté" si la question (éthique et politique avant d'être épistémologique) de leur construction n'était pas obnubilée par le paradigme épistémologique des sciences empirico-analytiques: leur utilité et leur légitimité seraient assurées par les conditions mêmes de leur production.

Il y a, chez Habermas, une surdétermination politique de son épistémologie¹⁸ qui est tout à fait décisive pour les sciences de l'éducation en ce que cela réinterroge le lien entre théorie et pratique, c'est à dire les conditions de production de la connaissance et donc les rapports entre le chercheur et le praticien ou n'importe quel acteur social. Si l'on se cantonne dans le domaine de la rationalité positive, la plupart des questions éducatives sont scientifiquement indécidables, puisqu'aucune expérimentation à proprement parler n'est possible. Aussi, la question, pour être traitée, implique de changer de référence épistémologique et d'oeuvrer à la co-définition de ces questions et de leurs réponses avec les intéressés: éducateurs (parents et professionnels) et éduqués.

L'intersubjectivité construite par la communication, entre le chercheur et "l'acteur de terrain", permettrait la construction d'une nouvelle connaissance: à partir du jeu dialogique entre les règles "découvertes" par le chercheur et les raisons "vécues" et argumentées par les praticiens. La préservation de la volonté même d'éduquer (malgré la conscience aiguë des pesanteurs de l'imaginaire social institué, de la reproduction sociale et de ses habitus) implique de penser, malgré tout, que l'imaginaire radical dont parle Castoriadis sera effectivement mobilisé dans ces conditions communicationnelles spécifiques.

C'est l'argumentation, la justification des différentes prétentions à la vérité qui fonderait rationnellement cette nouvelle connaissance. Dans ces conditions de construction épistémologique, il nous paraît fallacieux de se référer au manque inéluctable de méta-modèle pour dénier la possibilité de construire des règles d'action à partir de connaissances rationnellement construites. Se référer au fait qu' "aucune règle ne contient les conditions de son application"¹⁹ et que la "chaîne du sens est toujours ouverte"²⁰, et donc au fait qu'aucun méta-modèle ne peut jamais venir fonder et contrôler l'action, pour refuser la possibilité que les sciences de l'éducation par exemple puissent être des sciences POUR l'éducation, c'est d'une part méconnaître les conditions réelles des constructions scientifiques mêmes les plus canoniques et d'autre part réserver la qualité scientifique aux seules sciences positives.

Ce n'est pas parce que la connaissance ne peut être substantiellement fondée dans aucune référence ultime et inconditionnelle qu'elle ne peut être à l'origine de décisions pratiques rationnellement fondées, c'est à dire dans une procédure rationnelle basée sur l'intersubjectivité argumentative. S'il est évident qu'il est logiquement impossible de "dériver", dans le sens mathématique du terme, des règles d'action à partir de connaissances scientifiques, il n'est cependant pas irrationnel de penser que, puisque la connaissance scientifique se fonde et se définit par le consensus qu'elle peut fonder, l'on puisse, à partir de ce consensus, construire un accord, une entente, sur des règles d'action, instrumentales ou stratégiques d'une part et communicationnelles d'autre part.

Si l'on peut oeuvrer politiquement pour que, dans une véritable démocratie, ce passage du savoir à l'action relève d'une rationalité intersubjective la plus large possible, il semblerait que, pour ce qui concerne les sciences historico-herméneutiques, il faille questionner leur légitimité sociale en amont de ce passage jusqu'aux modalités sociales de leur construction. Dans ces conditions, la question éthique et politique de l'utilité et de l'utilisation des sciences de l'éducation, par exemple, serait indissociablement liée à leurs caractéristiques épistémologiques et méthodologiques.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION, SCIENCES DIALOGIQUES?

La dimension dialogique, que l'on reconnaît aux sciences de l'éducation, est souvent réduite à la multiplicité des approches disciplinaires dont elle est constituées. Cependant, elles partagent cette spécificité pluridisciplinaire avec des sciences qui relèvent de la rationalité empirico-analytique (par exemple les sciences médicales). Aussi, pour comprendre la spécificité de la dimension dialogique des sciences de l'éducation, il faudrait la mettre en relation avec ce que nous venons de dire à propos de la rationalité historico-herméneutique dont elles pourraient relever.

Le concept de dialogique, popularisé par E. Morin, provient de la théorie littéraire de M. Bakhtine qui l'utilise pour analyser la position de l'auteur dans un roman: « L'auteur participe à son roman (il y est omniprésent) mais presque sans langage direct propre. Le langage du roman, c'est un système de langages qui s'éclairent mutuellement en dialoguant. » 21. La théorie linguistique mise en oeuvre par Bakhtine s'intéresse moins à l'énoncé et au code du langage qu'à sa dimension d'énonciation et donc d'interaction.

Ce concept, transféré dans le domaine scientifique et plus particulièrement dans les sciences humaines, indique bien l'altération réciproque des différents langages utilisés pour approcher une réalité par définition complexe pour celui qui l'appréhende. Pour Edgar Morin, le principe dialogique est le premier des trois principes nécessaires pour penser la complexité²². Ce principe affirme la nécessaire articulation de principes, de logiques et de points de vue à la fois contradictoires et complémentaires pour comprendre l'ensemble

des phénomènes vivants et a fortiori les phénomènes sociaux.

Dans la mesure où c'est l'intégration irréductible du sujet observateur et concepteur dans son observation et sa conception qui est au fondement même de la complexité, il devient légitime de penser que la recherche d'un point de vue qui se veut scientifique sur un objet-sujet comme l'éducation soit le fait d'une dialogique entre le chercheur et le praticien.

D'autre part, si l'on s'accorde pour reconnaître que les sciences de l'éducation relèvent prioritairement d'un intérêt pratique et émancipatoire, alors la question épistémologique et méthodologique: comment peut-on connaître l'autre? (question fondamentale pour toutes les sciences sociales) est indissociable de la question éthique: comment doit-on connaître l'autre? 23 . Cette question est finalement celle qui pourrait contester pour les sciences sociales la légitimité exclusive d'une connaissance "en surplomb", au moyen de la seule raison empirico-analytique, quelle que soit l'interdisciplinarité de leur approche.

Il s'agirait alors d'instituer un processus de connaissance dialogique et critique avec l'autre que nous entreprenons de connaître. La rationalité de ce processus, fondée sur les procédures de l'argumentation intersubjective et donc orientée vers l'intercompréhension pourrait répondre à l'intérêt pratique et émancipatoire dont procèdent historiquement un courant important des sciences sociales.

Les finalités de l'École maternelle française : de la salle d'asile à la charte pour bâtir l'École du XXI^{ème} siècle.

Laurence THOUROUDE
ENSEIGNANTE EN ÉCOLE MATERNELLE
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Les missions de l'école maternelle française depuis la salle d'asile intègrent des modèles empruntés à l'Éducation familiale et scolaire. Depuis 1986, les objectifs cognitifs y tiennent une place prépondérante.

La forme scolaire n'a cessé de s'étendre au sein de l'école maternelle contemporaine. La place du jeu s'y trouve fortement réduite, au profit de l'évaluation précoce des acquis.

La charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle est conçue dans un objectif de réussite scolaire pour tous. Les activités scolaires sont prolongées par les activités menées sur le temps périscolaire. L'école assume la fonction de garde en même temps que celle de soutien scolaire, avec l'aide des personnels non-enseignants. La charte réhabilite la pédagogie de compensation, dans le souci d'égaliser les chances de réussite. Les remèdes aux difficultés des élèves sont pensés en termes d'apports didactiques supplémentaires. La charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle marque l'apogée du tout pédagogique.

Mots Clés : école maternelle - charte pour bâtir l'école du XXIème siècle - forme scolaire - temps périscolaire -pédagogie de compensation.

Introduction

L'école maternelle française dans son développement historique laisse apparaître une oscillation permanente entre deux types de finalités : adapter l'école à l'enfant en favorisant l'épanouissement de tous, et adapter l'enfant à l'école en donnant priorité aux apprentissages scolaires, selon des normes préalablement fixées.

Nous nous proposons de suivre l'évolution des finalités de l'école maternelle française depuis ses origines, la salle d'asile, jusqu'à nos jours. Nos références sont les textes officiels qui jalonnent son parcours. Afin de rendre compte des orientations actuelles et futures de l'école maternelle, nous avons opté pour l'étude du texte de la charte pour bâtir l'école du XXIème siècle.

Les objectifs généraux de la charte sont pour le moins ambitieux, tant du point de vue de la diversité des objectifs que du point de vue de la démocratisation de l'enseignement, l'enjeu prioritaire étant «la réussite pour tous».La charte se veut une référence, un guide pour l'évolution de l'école primaire dans son ensemble. L'école maternelle est donc concernée au même titre que l'école élémentaire.L'objet de notre étude est d'analyser les conceptions de l'école qui sont à l'oeuvre dans la charte et qui en tracent l'avenir. Notre analyse sera axée plus particulièrement sur les implications pratiques de la charte pour la pédagogie de l'école maternelle.

La charte s'articule autour des trois points suivants :

†1) Élaborer de nouveaux programmes, centrés sur les apprentissages fondamentaux (parler, lire, écrire, compter).

2)Mettre progressivement en place des rythmes scolaires qui tiennent compte des nouvelles conditions sociales et favorisent l'Égalité des chances.

3)Repenser le métier de professeur des écoles en intégrant la notion de travail en équipe.

Dans le même temps, les contenus scolaires se diversifient, se démocratisent et s'ouvrent sur l'extérieur :

†Donner l'accès à la culture, aux arts, aux sports, aux nouvelles technolo-

gies, à l'esprit scientifique sans lequel on ne peut comprendre notre monde, et cela pour chacun, quelle que soit son origine sociale, tel est le nouveau défi de l'école de l'égalité des chances, de l'école pour tous, de l'école de la République. Car c'est d'abord l'école qui doit offrir à tous ces ouvertures sur le monde^a. (intervention du Ministre au colloque sur l'école du XXIème siècle à la Cité des Sciences et de l'Industrie, le 23 janvier 1999, P.3)

Au travers des objectifs de la charte, le Ministre tente d'impliquer indirectement les enseignants :

« Tels sont les trois défis pour l'école du XXIème siècle : se recentrer sur des exigences fondamentales, les étendre à d'autres champs, culturels ou sportifs, et aider les élèves^a. (idem, p.4)

Parmi les trois défis exposés par le Ministre, nous nous proposons d'en étudier deux, parce qu'ils nous paraissent devoir faire l'objet de débats importants au sein de l'école, en particulier de la maternelle. Il s'agit du recentrage sur les apprentissages fondamentaux et de l'aide aux élèves en difficulté. Mais il nous paraît également fondamental d'évoquer des points qui, pour être peu développés, n'en sont pas moins présents : l'école comme mode de garde et l'école comme lieu d'apprentissage des règles sociales.

Si ces deux derniers aspects sont peu valorisés, c'est peut-être parce qu'ils sont moins scolaires, relevant traditionnellement davantage, ou du moins autant, du domaine familial que du domaine scolaire. Cependant, l'école du XXIème siècle entend s'en charger, ce qui induit des conceptions qui ne sont pas nouvelles, mais dont on pourrait plutôt dire qu'elles resurgissent du passé.

Les missions de l'école maternelle : de la salle d'asile aux années 80

Dès l'origine les pionniers de la salle d'asile lui attribuent une double mission, d'assistance et d'éducation.

Les premières salles d'asile, créées à Paris en 1826, sont l'un des établissements charitables où les enfants des deux sexes peuvent être admis, jusqu'à l'âge de six ans accomplis, pour recevoir les soins de surveillance matérielle et de première éducation que leur âge réclame^a. (Cité par E. Plaisance, 1977, p 40). Les salles d'asile étaient d'immenses salles meublées de hauts gradins étagés, où deux cents à quatre cents enfants étaient entassés. La discipline collective était très dure, ceci dans l'objectif explicite d'embrigader les enfants des humbles et nécessiteux et de les transformer en une petite armée soumise et docile, en petits soldats, qui comprennent et acceptent déjà, dès leur plus jeune âge, qu'il faut obéir en toutes circonstances^a. (Cité par I. Berger,

1959, p 19). Les organisateurs de la salle d'asile restent fidèles à un grand principe de la pensée bourgeoise sur l'éducation : dispenser à chaque individu une formation correspondant aux fonctions auxquelles son origine le prédestine. Instrument de reproduction sociale, la salle d'asile entend préparer, dès le plus jeune âge, les enfants des familles populaires à devenir des futurs travailleurs dociles.

L'accueil dans les salles d'asile ne se réduit pas à une fonction de garderie ; le maternage y est également présent. Dans certains établissements, on nourrit, habille et blanchit les petits nécessiteux^a. ...ducation et charité sont complémentaires, dans la mesure où la charité rend possible l'éducation. La sollicitude maternelle vient compenser un ordre contraignant. Assistance et discipline sont donc les deux mots clés pour caractériser les salles d'asile.

A l'éducation religieuse et morale viennent progressivement se greffer les objectifs pédagogiques. Lorsque le caractère scolaire de la salle d'asile est officiellement proclamé en 1855, celle-ci devient un établissement où, comme dans une école, les enfants reçoivent quelques principes élémentaires de lecture, de calcul, et même d'écriture. Du point de vue des textes officiels, le décret de 1855 définit les salles d'asile comme des 'Établissements d'éducation'^a et non plus comme des établissements charitables. Mais c'est toujours la charité qui est sollicitée pour le fonctionnement des salles d'asile et l'objectif d'éducation consiste à inculquer aux enfants des habitudes d'ordre et d'obéissance qui ne diffère pas de ce qui était en usage jusqu'alors. La pédagogue dont l'influence est considérable à cette époque est Marie Pape-Carpantier (1815-1878), qui a largement favorisé la création des salles d'asile.

Au centre de l'ambition éducative de la salle d'asile, se dresse une vision positive du jeune enfant. A l'image de l'enfant nécessiteux à moraliser, se substitue celle de l'enfant curieux et loquace auquel on reconnaît un esprit, une pensée.

A partir de 1879, la salle d'asile est dénoncée par les nouvelles inspectrices républicaines. Pauline Kergomard, qui a succédé à Marie Pape-Carpantier à l'inspection générale des salles d'asile en 1881, a vivement critiqué le formalisme et le dogmatisme des salles d'asile. 'Je voudrais voir le mot tendresse faire partie du programme des écoles maternelles'^a dit P. Kergomard, en 1887. Il convient avant tout d'aimer l'enfant : 'L'aimer c'est respecter sa personne et tout faire pour la promouvoir. Il faut que dans l'école, il soit déjà une personne et non un numéro'^a. (Cité par J.Vial, 1989, p 32). P.Kergomard a mené un double combat : contre les salles d'asile d'une part, contre l'assimilation de l'école maternelle à l'école primaire, d'autre part. Elle

remet en cause la légitimité des enseignements. '†L'école maternelle, c'est une famille agrandie où les directrices n'agissent pas comme des professeurs chargés de donner des leçons, mais comme des mères de famille.†^a (Cité par E.Plaisance, 1977, p 51). Pour P.Kergomard, l'école maternelle est ' un établissement d'éducation et non pas d'instruction ^a (l'Éducation maternelle dans l'École, p 69, Éd. 1974). '†Lire†? écrire†? compter†?^a Le développement de l'enfant est compromis par des enseignements qui ' brisent les étapes ^a(cité par J.Vial, 1989, p 31).† Il s'agit d'adapter l'école à l'enfant et non l'inverse, par une connaissance objective et personnalisée de chacun.

Sous l'influence de P.Kergomard, l'école maternelle républicaine juxtapose des consignes empruntées au modèle d'éducation familiale et scolaire. ' Il faut pénétrer la famille par l'École et l'École par la famille^a, dit-elle en 1888. (cité par J.Vial, 1989, p 33.). Le règlement de 1882 prévoit toujours l'acquisition des '† habitudes de propreté, de politesse, d'attention, d'obéissance†^a, mais veut garder '†la douceur affectueuse et indulgente de la famille ^a.†Le terme '†salle d'asile ^a disparaît définitivement en 1881, pour laisser place à l'appellation '†École maternelle†^a. Le décret du 2 août 1881 en définit ainsi les missions:

'†Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes, de deux à sept ans, reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et†moral^a. (Cité par J.N.Luc, 1997, p.393).

L'introduction de la notion de développement intellectuel montre que les écoles maternelles sont désormais destinées à jouer un rôle pédagogique d'une importance capitale. Le décret de 1887 délègue aux écoles normales la responsabilité de la formation des instituteurs et institutrices des écoles maternelles et primaires. L'intégration de l'école maternelle au système éducatif dans son ensemble est encore aujourd'hui spécifique à l'école maternelle française.

La loi de 1886 assigne un double objectif à l'école maternelle.

C'est d'abord un abri pour les enfants des milieux défavorisés :

'†L'école maternelle doit être avant tout une école d'hygiène et de propreté ; à défaut de la famille, c'est là que l'enfant doit en prendre le goût, l'habitude et en contracter le besoin†^a.

C'est aussi un lieu d'éducation :

'†C'est un établissement de première éducation, où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les savoirs que réclame leur développement physique, moral et intellectuel†^a.

Entre le tournant du siècle et les années 60, on constate l'absence de textes officiels sur les finalités de l'École maternelle. Les anciens textes demeurent très longtemps en vigueur, ce qui ne signifie pas qu'elle n'a pas évolué durant cette période. Elle s'est au contraire profondément modifiée, notamment après la 2^{de} guerre mondiale, à la fois sur le plan éducatif et sur le plan du public accueilli (E.Plaisance, 1986).

E.Plaisance note que cet éloignement dans le temps des textes officiels sur les finalités et les programmes explique que très souvent, après 1945, on se soit plu, et ceci aux niveaux les plus élevés de la hiérarchie de l'Éducation, à affirmer que l'École maternelle est une institution sans programme, une école heureuse et sans contraintes ^a (E.Plaisance, 1986, p.121).

Cette période est marquée par une perception nouvelle du jeune enfant, qui laisse une large place à son épanouissement. Les inspectrices sont fondamentalement d'accord pour affirmer que l'école maternelle se donne pour but le développement global de l'enfant. Dans cette optique, l'aménagement du contexte éducatif est primordial.

A partir des années 50, de nombreux travaux en psychologie de l'enfant ont mis en évidence l'importance des stimulations reçues pendant la prime enfance.

Dans le domaine du développement cognitif, J.Piaget a montré que l'intelligence se construit par stades successifs gr,ce aux échanges permanents entre l'individu et le milieu, d'ox l'importance accordée à l'action. Dans le domaine du développement affectif, des auteurs comme Spitz, Bowlby, A.Freud, ont montré l'importance de la qualité du milieu sur le développement de l'enfant. Un milieu ^a maternel ^a adéquat ne se réduit pas à la présence de la mère, mais doit pouvoir trouver des lieux d'Élection différenciés (famille élargie, crèches, jardins d'enfants, école maternelle).

Ces travaux d'inspiration psychanalytique rejoignent ceux des pédagogues. M.Montessori a conçu une méthode pédagogique fondée sur la nécessité d'un environnement adapté aux besoins et aux possibilités de l'enfant, avec un matériel éducatif qui donne priorité à l'exercice des sens. Telles expériences, tels apprentissages ont la plus grande efficacité lorsqu'ils s'accomplissent à certains moments favorables, désignés sous le terme de ^a période sensible ^a. Les pratiques pédagogiques ne sont plus seulement fondées sur l'observation empirique des enfants, mais aussi sur un ensemble de savoirs théoriques.

Ces théories se propagent non seulement à l'intérieur de l'école maternel-

le, mais s'étendent à un public plus large. Elles influencent les conceptions générales sur l'éducation des enfants dans les familles, avec un développement notoire des aspects pédagogiques du rôle maternel.

L'intérêt accru pour l'action éducative de l'école maternelle se traduit par une extension considérable de sa fréquentation à toutes les couches de la société (E.Plaisance 1986). A partir des années 80, la quasi-totalité des enfants, âgés de quatre à six ans fréquente l'École maternelle ou une section enfantine dans une école élémentaire (une note sur l'Évolution des taux de fréquentation figure en fin d'article).

E.Plaisance montre que ce phénomène n'est pas directement lié à l'Évolution du travail féminin, mais qu'il relève d'un

intérêt spécifique pour une forme d'Éducation collective, considérée dès lors comme optimale pour le jeune enfant.

Selon E.Plaisance, le changement dans la composition sociale du public de l'École maternelle, avec l'arrivée des classes moyennes et supérieures, a largement influencé les pratiques pédagogiques de l'institution, et a contribué de la sorte à modifier ses orientations officielles.

Les notions d'éveil, d'expression, d'épanouissement, qui jalonnent les textes officiels, sont alors en parfaite concordance avec les attentes des classes moyennes et supérieures (N.Zoberman, 1973 ; Ph.Perrenoud, 1974 ; J.P.Pourtois, G.Delahaye, 1982).

La loi du 11 juillet 1975 formule de nouvelles finalités pour l'École maternelle, centrées sur 'l'éveil de la personnalité de l'enfant' complété par le souci de prévention des inadaptations et de 'dépistage des handicaps'.

Le rôle éducatif de l'École maternelle est tout à fait reconnu, et sa fréquentation précoce est considérée comme un moyen efficace pour mieux réussir la suite de la scolarité.

Les missions de l'École maternelle depuis 1986

Les instructions officielles de 1986 marquent un changement notoire dans les priorités. L'objectif de scolarisation et la nécessité d'apprendre y tiennent une place prépondérante.

'Scolariser consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, et donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres' (Ministère de l'Éducation Nationale, 1986, p.51).

Les notions de travaux et d'exercices se substituent à celle de jeu, parallèlement à la mise en place progressive d'un système d'évaluation.

'Les enfants sont actifs, font des travaux et des exercices. L'école leur donne le goût de l'activité. Elle

apprend à en juger et à en évaluer les résultats^a. (M.E.N., 1986, p.52).

Les Instructions Officielles de 1986 marquent une avancée dans le processus de généralisation de la forme scolaire (G.Vincent 1994), au sein de l'école maternelle.

La forme scolaire se caractérise par des rapports sociaux structurés en fonction de la pédagogie de transmission. On assiste à un recentrage sur la scolarisation, en dépit des mises en garde de nombreux théoriciens et praticiens de la petite enfance, comme l'a fait en son temps P.Kergomard, qui conseillait aux enseignantes de ne pas se soumettre aux demandes des parents, quant à l'apprentissage précoce de la lecture.

La demande sociale d'efficacité dans la préparation aux apprentissages de base, jusqu'alors réservée aux classes populaires, s'étend aux classes moyennes et supérieures. La montée du chômage et les peurs qui y sont associées pour l'avenir des jeunes expliquent en grande partie ce phénomène. La confiance des milieux sociaux qui se sentaient jusqu'alors préservés s'effrite, voire s'effondre, et l'exigence de réussite scolaire se fait plus pressante sous l'effet de l'anxiété, qui tend à se généraliser.

Cette période est marquée par les propos critiques, les doutes à l'égard du système éducatif dans son ensemble. L'École maternelle, qui bénéficiait jusqu'alors de la confiance absolue du public, n'est pas totalement épargnée. Le recentrage sur la scolarisation veut répondre à la crise sociale ; il se conçoit comme un élément de réassurance quant à la qualité de l'École maternelle française.

La loi d'orientation de 1989 sur la réforme des cycles concrétise la recherche d'efficacité pédagogique dans l'Établissement d'un programme^a pour l'École maternelle, en remplacement des précédentes orientations^a, à connotation plus large. Cette loi rend obligatoire l'évaluation des compétences de chaque élève par les enseignants, quelle que soit leur section d'exercice. Elle confère à la grande section de maternelle un statut particulier en l'associant au C.P. et au C.E.1, dans le cycle des apprentissages fondamentaux. La grande section se doit de répondre aux besoins des élèves les plus précoces.

Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale s'attachent à faire appliquer les nouveaux programmes par divers moyens : projets d'École, conférences pédagogiques, formation continue, consignes et conseils donnés en cours d'inspection.

C'est dans ce contexte social et pédagogique, marqué par l'extension massive de la forme scolaire à l'école maternelle, que s'est constituée la charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle.

Dans la charte, la place accordée au jeu libre est réduite à néant : 'L'acte éducatif doit être présent tout au long de la journée scolaire même dans les exercices aux apparences plus ludiques (l'apprentissage du dessin, le sport) ou moins scolaires (l'habillage en maternelle)^a (p.6).

La seule allusion à l'activité ludique de l'enfant ne concerne pas l'école maternelle, et la seule référence à l'école maternelle concerne l'habillement. Ces propos laissent apparaître une vision partielle et utilitariste de l'école maternelle.

Serait-on en train d'assister à l'émergence d'une forme scolaire de l'habillement comme il existe déjà une forme scolaire des arts plastiques ou du sport?

Toute activité est utilisée, que ce soit à des fins pédagogiques ou à des fins morales, comme dans les propos suivants : 'La personnalité, les comportements moraux plus que jamais nécessaires aujourd'hui à la vie en société, à l'engagement citoyen, à l'altruisme se forgent aussi dans une salle de sports ou sur un terrain de jeu' (intervention du Ministre, le 23 janvier 1999, p.3)

Les temps libres vont eux aussi être organisés, codifiés, en fonction de projets et d'attentes spécifiques. Ce ne sont d'ailleurs plus des temps libres, mais des 'temps d'accompagnement'. Ils sont définis comme suit : 'accueil des élèves, récréation, études, clubs, groupes d'intérêt, activités socio-culturelles. Ce temps d'accompagnement peut être géré en partenariat avec d'autres acteurs que les enseignants mais les enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'activités effectuées dans l'enceinte de l'école, doivent pouvoir veiller à ce qu'une articulation existe avec le projet pédagogique, dans le cadre du projet d'école' (p 15).

On assiste à une sorte de didactisme généralisé, ou l'activisme ne laisse pas le temps aux enfants de jouer librement, de ne rien faire ou de se soustraire au collectif. L'enfant pourra-t-il se socialiser, devenir autonome en se confrontant aux autres, hors des pressions de l'adulte?

Dans la charte, l'enseignant est coordonnateur et 'arbitre' du temps périscolaire : 'Le projet pédagogique est complété par les actions mises en œuvre durant le temps

périscolaire. Les activités ne sauraient être seulement juxtaposées ; la complémentarité des contenus et la cohérence des attitudes éducatives doivent être recherchées' (p 10)

Par le biais du projet d'École, on cherche à systématiser en permanence les situations, afin d'organiser les apprentissages. Sous prétexte de cohérence éducative, l'adulte omniprésent ne saura-t-il agir ou s'exprimer qu'en fonction de son projet?

La volonté de maîtrise des objectifs s'inscrit dans une perspective d'Évaluation des acquis.

Parallèlement à la valorisation des objectifs cognitifs, les Instructions Officielles conçoivent l'école maternelle comme un lieu de vie qui serait apte à satisfaire tous les besoins de l'enfant.

' L'École maternelle offre à l'enfant un mode de vie qui répond à ses

besoins physiologiques, affectifs et intellectuels et lui permet de trouver sa place dans des groupes divers ^a. (BOEN du 9 mars 1995, p.8)

Comme au début du siècle, l'École maternelle de l'an 2000 entend agir sur l'individu tout entier. Elle s'engage dans les domaines investis en premier lieu et simultanément par les parents.

Attentes sociales et mode de garde

A l'origine de la salle d'asile, l'objectif d'assistance et de charité est explicitement affirmé. C'est le travail des femmes en atelier qui a rendu nécessaire la garde collective à plein temps de leurs enfants. Les salles d'asile sont nées avec les premiers établissements industriels. Elles offrent un gîte aux enfants négligés par leurs parents, les protègent contre les dangers de l'abandon et de l'isolement.

C'est donc avant tout un mode de garde. La salle d'asile constitue une innovation car elle introduit l'idée d'une éducation publique, à un moment où l'on considère traditionnellement que cette fonction revient exclusivement à la mère, a fortiori pour les moins de trois ans et demi. C'est pourquoi elle suscite de nombreuses protestations : on lui reproche de se substituer aux parents ou de favoriser leur démission.

Si la garde collective des enfants de moins de trois ans n'est plus guère contestée aujourd'hui, le débat n'en est pas moins d'actualité quant à leur accueil à l'école.

D'autres structures collectives, telles que les crèches, remplissent également cette fonction. Cependant, l'école maternelle présente l'avantage d'être gratuite. Cet aspect n'est pas sans importance pour de nombreux parents, même si la plupart d'entre eux préfèrent invoquer des objectifs plus valorisants, tels que la vie en groupe, l'intérêt pour les activités qui y sont pratiquées. En 1886, l'école maternelle était un 'abri' ^a pour les enfants des milieux défavorisés auxquels elle devait prodiguer 'les soins de surveillance matérielle et de première éducation' ^a.

En l'an 2000, l'école maternelle est toujours un mode de garde, pas seulement pour les enfants des milieux défavorisés, pas seulement pour les enfants de moins de trois ans qui peuvent être gardés par d'autres moyens, mais pour la totalité des enfants qui la fréquentent. La fonction de garde attribuée jadis aux salles d'asile a ressurgi pour s'étendre à l'ensemble de la scolarité primaire, afin de satisfaire une nouvelle demande sociale.

La charte prévoit de répondre à ces attentes : 'la généralisation du travail des couples et l'éloignement des lieux de travail induisent une demande légitime des parents pour l'accueil des enfants à l'école jusqu'à 18 heures ou 18 heures 30' ^a. (p.6) Le souci est donc d'adapter les horaires de l'école aux horaires de travail des parents, en organisant le temps périscolaire.

†De nouvelles attentes sociales s'expriment aussi, de plus en plus clairement, qui sont au cœur des enjeux des politiques d'aménagement des rythmes scolaires. C'est un désir d'accès élargi à des activités et des pratiques culturelles, artistiques, sportives, qui viennent enrichir et compléter l'enseignement scolaire ; c'est aussi le besoin que les enfants soient pris en charge au-delà du temps scolaire proprement dit, sur l'ensemble de la journée et que, quelles que soient leurs origines sociales, ils soient aidés dans leurs études si nécessaire^a. (p.9)

Bien entendu, la demande de garde n'est pas suffisamment gratifiante pour justifier à elle seule la présence des enfants dans les locaux scolaires. C'est pourquoi il convient de lui adjoindre des activités, en continuité avec celles qui relèvent du domaine scolaire proprement dit. Mais c'est bien la fonction de garde qui est réintroduite à travers la prise en charge de type périscolaire.

Afin de parer aux critiques éventuelles, le texte prévoit d'attribuer aux parents une nouvelle place dans l'école :

†Les parents, notamment par le biais de leur fédération, doivent être préalablement consultés et régulièrement informés sur tout ce qui touche à l'organisation du temps scolaire et du temps des études. Cette information doit permettre aux parents d'être à même d'accompagner, en toutes circonstances, la scolarité des enfants sous tous ses aspects†^a. (p.7)

Cette idée vise à éviter une double culpabilisation : des parents d'une part, qui peuvent se reprocher d'† abandonner†^a leur enfant à l'institution ; de l'école d'autre part, qui empiète de plus en plus sur les espaces et les domaines jusqu'alors réservés aux parents. On mesure qu'avec la charte on franchit un pas de plus dans le processus d'emprise de l'école sur l'enfant. L'introduction de personnels non enseignants auprès des enfants (emplois jeunes, éducateurs sportifs et culturels), témoigne de cette réalité. Certains intervenants sont même amenés à exercer une fonction quasi maternelle, lorsqu'il s'agit, par exemple, de désamorcer un conflit entre un élève et un enseignant.

Le rôle de l'enseignant évolue dans le sens d'une technicité accrue auprès des élèves, en même temps qu'il se diversifie en direction de l'Équipe pédagogique. L'enseignant est présenté comme †tantôt soliste, tantôt chef d'orchestre†^a.

†Il est soliste quand il enseigne les apprentissages fondamentaux ou sur tel ou tel enseignement dans lequel il s'est, de lui-même spécialisé.

Il devient chef d'orchestre quand il anime le travail des intervenants extérieurs ou des aides éducateurs^a. (intervention du Ministre, le 23 janvier 1999).

Les fonctions de l'école se diversifient de fait, à mesure que la présence des enfants dans les locaux scolaires augmente en durée.

Comme au début du siècle, l'école maternelle s'engage dans un rôle

d'éducation lorsque la famille est défaillante. La différence est qu'à la défaillance par manque de temps et de compétences, est venue s'ajouter la défaillance par simple manque de temps, lorsqu'il s'agit des milieux favorisés.

Avec la charte, l'objectif de répondre à la demande sociale est passé d'un projet implicite à un objectif explicite. Derrière les 'besoins de l'enfant'^a si souvent invoqués, se cachent en réalité les besoins des parents. Il semble que ce soit, en premier lieu, les besoins des parents qui motivent la prise en charge des enfants au-delà de la journée scolaire proprement dite. L'accueil périscolaire ne concerne pas seulement les élèves en difficulté, mais aussi tous les autres. Reconnaissons-le, beaucoup de parents seraient satisfaits de voir leurs enfants pris en charge jusqu'à 18h, avec ou sans aide aux devoirs.

La demande sociale est une notion fortement biaisée. La définition du besoin n'est pas indépendante de l'offre que l'on propose. Plus l'école offre de services, plus la demande des parents est forte. Les enseignants eux-mêmes, qui se trouvaient jusqu'alors dans les meilleures conditions pour élever leurs enfants, (à la fois culturellement et en terme de disponibilité), vont se voir contraints d'utiliser les services périscolaires, étant retenus par leurs obligations professionnelles.

Avec la charte, la forme scolaire prend une ampleur encore jamais atteinte dans la société.

Socialisation, éducation morale et citoyenneté.

L'éducation du caractère et la préparation à la vie sociale sont une préoccupation constante de l'école.

La salle d'asile était un lieu d'éducation morale, l'instruction n'étant qu'un moyen pour parvenir à inculquer 'des habitudes d'ordre et d'obéissance'^a, entendons par-là, les règles de vie compatibles avec la vie scolaire.

P.Kergomard, en 1887, invoquait 'l'apprentissage de la vie en commun'^a et l'annexion des 'habitudes d'esprit'^a. (cité par J.Vial, 1989, p 39). C'est ce qui a été désigné par la suite sous le terme de 'socialisation'^a.

La socialisation est conçue par les Instructions Officielles comme 'une sorte d'entrée en société, comme l'apprentissage des interactions sociales'^a, (E.Plaisance, 1986, p.103), c'est-à-dire qu'elle se rapproche du concept de sociabilité.

'Il s'agit d'apprendre à l'enfant à établir des relations avec les autres et à devenir sociable[Ö] Les comportements exclusifs, agressifs, inhibés ou excessivement émotifs tendent à se tempérer progressivement. Les moyens sont alors donnés aux enfants d'élargir et d'enrichir leurs relations sociales'^a. (Ministère de l'Éducation Nationale, 1986,p.52-53).

La socialisation apparaît à la fois comme un préalable et une condition nécessaire à la mise en place des processus d'apprentissage. On remarque

l'existence d'une continuité historique avec les conceptions de la salle d'asile : le mode scolaire de socialisation est une socialisation au service de la scolarisation.

Dans la charte, il s'agit de 'faire l'apprentissage de l'autonomie, de la socialisation et de la responsabilité' (p.4)

La conquête de l'autonomie n'est pas au service de l'épanouissement et du développement de la personnalité, mais de la socialisation. 'L'épanouissement de la personnalité' n'apparaît d'ailleurs qu'une seule fois dans le texte de la charte (p.9).

L'autonomie est obtenue par l'acceptation volontaire de la règle. Elle réside dans le pouvoir acquis de se donner des règles, afin d'être en mesure d'accepter les exigences et les contraintes futures de la vie sociale.

La forme scolaire de l'autonomie est utile avant tout à l'enseignant, contraint de gérer l'ensemble des élèves d'une classe dans un même espace-temps. L'autonomie est pourtant d'abord nécessaire à l'enfant dans ses rapports avec les autres ; la socialisation consiste à différencier la sphère publique de la sphère privée.

Pour E. Durkheim (réédition 1974), la socialisation est le processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes. C'est la conception qui sous-tend les Instructions Officielles.

J. Houssaye(1996) remarque que les deux autres aspects de la socialisation que sont la personnalisation et l'individuation sont laissés largement à l'écart du processus.

La socialisation scolaire apparaît comme une vaste entreprise d'adaptation de l'enfant. Elle est associée à une fonction morale, selon E. Durkheim(1974,p.29), 'La morale consiste en un ensemble de règles définies et spéciales qui déterminent impérativement la conduite'. Déterminer les conduites en régulant les excès, voilà ce qu'est pour l'essentiel, la mission socialisante de l'école maternelle. C'est une mission extrêmement large puisque l'influence qu'elle exerce ou est censée exercer sur l'enfant englobe tous les domaines de son développement.

Avec la charte, la mission de l'école s'élargit à l'ensemble des compétences nécessaires à l'enfant pour préparer l'avenir : 'Il faudra maîtriser les savoirs fondamentaux, être capable de se forger une autonomie de pensée, savoir trouver sa place dans la société, exercer sa citoyenneté, savoir conduire sa vie' (intervention du Ministre, le 23 janvier 1999,p.2).

La fonction morale de l'école est définie en termes de compétences à acquérir, au même titre que les savoirs fondamentaux. C'est une vision instrumentaliste de la morale.

La morale scolaire s'apparente davantage à la moralisation, définie, selon la conception de E.Durkheim comme l'intégration de l'être individuel à l'être social, par le biais de la conscience morale. C'est une action totale qui s'exer-

ce sur l'ensemble de l'être éduqué. D'après G.Vincent (1980), la moralisation serait même la fonction essentielle de la scolarisation.

L'idée de façonner totalement l'individu par l'éducation a pour origine une conception religieuse de l'enseignement. (J.B.De La Salle). Si les valeurs laïques ont pris la place des valeurs religieuses, la pédagogie contemporaine ne renonce en rien cependant au projet d'exercer une influence sur la totalité de l'être. Dans cette perspective, on peut encore affirmer, avec G.Vincent (1980), que l'école d'aujourd'hui ne diffère pas profondément de celle d'hier.

Même les préoccupations d'hygiène et de propreté, essentielles pour l'école maternelle de 1882, ont été réactualisées sous l'influence de l'écologie. P.Kergomard souhaitait vivement le rapprochement entre l'école et la famille, dans l'objectif de propager des notions d'hygiène et de soins dans l'éducation familiale. Ces thèmes sont nettement présents au sein de l'école maternelle contemporaine : on sensibilise les enfants à la nécessité de se laver les mains, se brosser les dents, repérer la présence des poux afin de les traiter.

En 1855, M. Pape-Carpantier estimait que « la première condition pour la bonne tenue matérielle d'un asile, c'est la discipline. Le premier but que doit avoir la discipline c'est de faire respecter la salle des enseignements, de la rendre aux yeux des élèves, solennelle comme un temple, et de faire en sorte qu'elle leur inspire cette retenue religieuse qui s'observe intuitivement dans les églises »^a. (Cité par I.Berger, 1959, p 18).

La discipline est la forme scolaire de la moralité. Selon E.Durkheim (réédition 1974, p 126), « La classe est une petite société : il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe. La discipline est cette morale »^a. Si l'époque du parallèle entre la salle de classe et l'église est révolue depuis longtemps, le thème du respect des lieux d'enseignement est cependant revenu en force. Le port du foulard est considéré comme une menace pour la laïcité, qui requiert la neutralité de l'espace scolaire. Le port des casquettes de « rappeurs » à l'école est mal perçu, face aux règles de politesse. Le respect des lieux n'est pas donné au départ ; il faut l'acquérir. Il en est de même du respect des autres.

Au terme de discipline s'est substitué peu à peu celui de socialisation, et maintenant celui de citoyenneté. Mais sous ces différentes terminologies, c'est toujours la même notion qui est à l'œuvre, même dans ses formes les plus modernes.

Ainsi, pour J.Houssaye (1996), « l'autodiscipline ne serait que la sacralisation de la pédagogie traditionnelle. La socialisation doit se fonder sur l'axe « se former », c'est-à-dire sur la relation maître- élèves. « Socialiser à l'école consiste à unir, par l'acte pédagogique, le rapport au savoir et le rapport aux autres »^a. (1996,p.178)

C'est reconnaître que le rapport au savoir, au maître et aux autres se construit dans un même mouvement, sans que l'un soit assujéti à l'autre.

Le thème de socialisation apparaît peu dans la charte. En revanche, il est longuement développé dans les textes relatifs à la relance des ZEP ; ce qui tend à prouver que la socialisation est conçue comme un préalable à l'apprentissage. Lorsqu'elle est censée aller de soi, il s'avère peu utile de l'évoquer. Les propos du Ministre sur ce thème semblent confirmer ce point de vue :

« Dans une société pluri-culturelle, les repères, la cellule familiale notamment, sont plus fragiles, parfois déstabilisés, l'objectif d'intégration doit être l'un des grands objectifs de l'école républicaine. C'est pourquoi l'école doit être aujourd'hui le lieu privilégié de l'apprentissage de ce que j'appelle la morale civique, c'est-à-dire, les règles qui permettront à nos enfants de vivre ensemble plus tard, de refuser la délinquance, de résister au désespoir et à la violence » (intervention du Ministre, le 23 janvier 1999, p.4).

On admettra évidemment que l'apprentissage des règles du « vivre ensemble », du respect de l'autre et du refus de la violence s'impose comme une nécessité.

En revanche, l'association entre les notions de pluri-culturalité et de fragilisation de la cellule familiale ne va pas de soi.

La classe est, de fait, un espace pluriculturel : normes et représentations nationales, sociales, locales, scolaires coexistent en permanence. Si chaque individu est porteur de diversité culturelle, l'école doit prendre en compte la dialectique de l'identité et de la différence.

Pourtant, si les élèves sont divers, les objectifs doivent être communs. Les valeurs se transmettent au cœur de chaque activité éducative et le fait qu'elles soient plurielles n'implique pas qu'il faille y renoncer. (J.C.Forquin, 1991).

Quel que soit le contexte social, l'homme est toujours et partout le produit d'une éducation, et le concept d'éducation est foncièrement moral. Pour O.Reboul(1992), la morale est par essence laïque, puisqu'elle est simplement humaine. « La morale est l'affaire de tous, puisqu'elle est en chacun » (O.Reboul, 1992,p.58).

En toutes circonstances, la loi pédagogique se traduit par l'énoncé des droits et des devoirs de chacun. Elle médiatise les relations maître-élèves et les interactions entre pairs.

Nous pensons qu'une éducation morale à l'école doit se construire autour des principes généraux compatibles avec le pluralisme de notre société, à savoir les Droits de l'Homme. (J.Houssaye, 1992). Les Droits de l'Homme constituent une référence commune permettant d'interroger et de finaliser les conduites. Comme l'affirme J.Houssaye (1992, p.212) : « Les Droits de l'Homme tiennent lieu d'éducation morale pour notre temps ».

Cependant, ce n'est pas l'éducation aux Droits de l'Homme qui retient l'attention du Ministre, mais plutôt les devoirs

de l'école envers la société. Cela sous-entend qu'elle ne remplit pas ses missions comme il se doit.

Le premier principe retenu est celui de l'égalité des chances : 'C'est ce qui donne son sens à l'école gratuite et obligatoire de la République, l'école au service de la démocratie. L'impératif de justice sociale assigné à l'école n'est pas fondé sur la générosité d'une société qui ne veut oublier personne. Il est lié à notre démocratie.'^a (intervention du Ministre, p.1 et 2).

Le second est celui de la Cité, au sens où l'entendait Jules Ferry à la fin du siècle dernier : 'L'école a un devoir de tolérance, de respect des consciences et des enfants qu'elle accueille. Car elle forme des citoyens libres et s'attache à développer le jugement critique.'^a (idem, p.2).

Dans la charte, l'éducation morale apparaît comme étroitement liée à l'objectif d'égalisation des chances.

Les valeurs de la Cité et de citoyenneté sont conçues dans un rapport de dépendance à l'impératif de justice sociale. Cet impératif est la justification même de l'affirmation des valeurs à l'école.

'Face à des injustices sociales persistantes, l'idéal d'égalité des chances et l'objectif de réussite scolaire pour tous restent plus que jamais d'actualité. L'idée de la Cité comme celle de citoyenneté demeurent des références essentielles.'^a (p.4)

On retiendra que l'accent est mis sur les devoirs de l'école, avec comme priorité l'impératif de justice sociale, la citoyenneté étant conçue entièrement au service de cet objectif.

La pédagogie de compensation

Dès l'origine de l'école maternelle, le rôle d'accueil est associé à celui d'éducation. Les enfants des familles défavorisées reçoivent l'éducation qu'ils ne trouvent pas auprès de leur famille.

La circulaire du 31 octobre 1854 charge la salle d'asile de 'dispenser l'éducation religieuse et intellectuelle partout où la famille ne sait pas, ne peut pas ou ne veut pas donner.'^a

Le rôle compensatoire de l'éducation précoce était clairement affirmé.

Au début du siècle, P.Kergomard a manifesté un intérêt particulier pour ceux qu'elle désignait sous les termes d' 'enfance déshéritée'.^a Comme le montre E.Plaisance (1996), le souci de compenser les inégalités sociales par l'école était déjà présent chez P.Kergomard. Il s'est largement développé à la fin des années 60, sous la problématique d'une action différenciée en fonction de la diversité des familles. La fréquentation de l'école maternelle s'étant généralisée à toutes les classes sociales et l'échec scolaire apparaissant comme un scandale, on énonce la nécessité des interventions précoces auprès des enfants, en invoquant soit la prévention des inadaptations, soit l'égalisation des chances. On reconnaît à l'école maternelle une place déter-

minante car elle peut agir d'une façon continue auprès d'enfants encore jeunes et prévenir les difficultés et les échecs ultérieurs qui risquent d'être irréversibles s'ils ne sont pas décelés suffisamment tôt.

A partir des années 70, la réduction des inégalités sociales devient l'une des finalités de l'école maternelle. Les dispositifs au service de la lutte contre l'échec scolaire se renforcent et se diversifient. On assiste à la création des GAPP (groupes d'aide psychopédagogique) en février 1970, avec pour objectifs la détection précoce et la lutte contre les handicaps, auquel est associé 'le handicap socioculturel'.

La politique des ZEP (zones d'éducation prioritaire) mise en place en 1981 se donne pour objectif de corriger les inégalités sociales par le renforcement sélectif de l'action éducative, là où le taux d'échec est le plus élevé.

La charte fait le constat de l'insuffisance des mesures prises précédemment : 'Face à des injustices sociales persistantes, l'idéal d'égalité des chances et l'objectif de réussite scolaire pour tous restent plus que jamais d'actualité.' (p.4)

Les mesures générales qui sont proposées, consistent d'une part à étendre les contenus scolaires à une culture plus générale qui intègre les activités artistiques et le sport, d'autre part à diversifier les pratiques pédagogiques.

La charte affirme que l'école doit trouver en elle-même les remèdes aux difficultés des élèves, ce qui laisse supposer qu'elle en est en grande partie responsable :

'Plus fondamentalement, l'exigence d'une véritable égalité des chances à l'école doit conduire l'éducation nationale à être son propre recours, en particulier pour les enfants en difficulté moyenne ou grave ou pour ceux dont l'origine sociale fait que l'aide à la maison est faible ou inexistante. L'organisation du temps scolaire doit permettre de trouver les formes pour exercer ce recours par un soutien spécifique (aide à l'étude, aide au travail personnel)' (p 6)

A cette fin, les enseignants seront dans l'obligation de consacrer deux heures hebdomadaires aux élèves en difficulté. De surcroît, une aide aux devoirs sera prévue dans le temps périscolaire :

'Ainsi se dégage l'idée que la fin de journée scolaire consacrée en partie à l'étude ou à l'aide aux devoirs et aux leçons devient un objectif souhaitable et même indispensable dans certaines situations (Élèves défavorisés ou en difficulté)' (p 6)

L'élève défavorisé (par rapport à quelles normes?) est assimilé à l'élève en difficulté (quelles difficultés?). Les critères sociologiques se mêlent à d'autres critères qui eux, ne sont pas précisés (seraient-ils d'ordre psychologique?).

Dans la charte, c'est la théorie du handicap socioculturel qui organise les représentations de l'élève 'en difficulté'. La fonction d'aide aux devoirs,

lorsqu'elle était assumée exclusivement par les familles, laissait apparaître des inégalités dans la capacité à suivre et à soutenir leurs enfants dans leur scolarité. C'est pourquoi l'aide sera désormais dispensée à l'école. L'objectif 'd'assistance' a disparu sous cette formulation, mais il revient en force à travers les mesures 'd'aide' aux enfants considérés comme les plus vulnérables.

La fonction de garde assumée par l'école permet de mettre à profit le temps périscolaire pour mieux assumer la fonction d'aide. Cette fonction se trouve renforcée par la mise en place des Contrats ...ducatifs Locaux, qui associent l'école aux collectivités locales et au secteur associatif. 'Ces contrats qui visent à organiser les journées de l'enfant conformément à ses rythmes de vie préciseront, en particulier, la manière d'occuper des temps non scolaires, ceux utilisés par les transports, l'accueil, la cantine, la fin d'après-midi' (Cirulaire n° 98144 du 9 juillet 1998, p 6)

Les CEL viennent compléter la charte. Ils sont d'autant plus préconisés que le milieu social d'exercice est difficile. Le temps passé à l'école doit être rentabilisé au maximum, les enfants soustraits aux influences néfastes de la rue et même à celle des parents.

Intégrer le soutien individualisé à l'enseignement régulier revient à pratiquer la différenciation positive (donner plus à ceux qui ont davantage de besoins), dans un souci d'équité. Si cette mesure apparaît en soi tout à fait positive, il conviendrait cependant de ne pas tomber dans l'excès de la 'tête bien pleine' au détriment de 'la tête bien faite'. Pratiquer le soutien scolaire sur le temps d'enseignement est en effet légitime et souhaitable, l'étendre au temps périscolaire et même extrascolaire est en revanche plus critiquable. Cet ensemble de mesures risque d'engendrer chez l'enfant en difficulté des phénomènes de saturation, de fatigue, voire de rejet de l'école.

L'idée de compenser les inégalités sociales par le soutien scolaire n'est pas nouvelle. Dans les années 60, des programmes d'Éducation compensatoire ont vu le jour sur une grande échelle aux Etats-Unis. Ces programmes, nombreux et diversifiés, partaient de l'hypothèse qu'une intervention précoce et systématique pouvait améliorer la situation scolaire des enfants considérés comme " culturellement handicapés ". Un encadrement des enfants des quartiers défavorisés est proposé après la journée normale et pendant les vacances scolaires, dès la période préscolaire et dans les premières années de la scolarité obligatoire.

Les résultats de ces programmes ont été plutôt décevants : les enfants qui en avaient bénéficié n'ont guère obtenu de meilleurs résultats que les autres. J.C.Forquin (1979,1982) a fait le point sur ces programmes qui reposent sur des bases théoriques très différentes : aucun d'entre eux n'a été suivi de résultats positifs notoires et durables. ' C'est pourquoi, dit J.C.Forquin (1982, p.54), beaucoup d'auteurs ont pu considérer que l'enseignement de compen-

sation avait abouti à une impasse ^a.

Suite à cet échec, de nombreux auteurs ont dénoncé l'aspect mystificateur des programmes de compensation et la théorie du handicap socioculturel dont ils sont issus (V.Isambert-Jamati, 1973 ; E.Burguière, V.Isambert-Jamati, 1978 ; CRESAS, 1978 ; E.Plaisance, 1978)

Les auteurs affirment qu'il n'y a pas de groupes sociaux culturellement handicapés 'en soi' ^a, mais des groupes défavorisés par rapport aux situations scolaires. Ils accusent l'École de traiter les différences comme des déviations. Dans cette perspective, il est illusoire de proposer 'plus d'École' ^a : c'est l'idéologie 'libérale' ^a contemporaine, conforme aux valeurs des groupes dominants, qu'il faut remettre en cause.

Ainsi, les recherches sur l'Échec scolaire des années 70 se sont portées sur l'institution scolaire avec ses normes et ses valeurs, son fonctionnement, les effets-maîtres et les effets-Écoles.

Les critiques du concept de handicap socioculturel et des programmes de compensation ont abouti à une critique radicale du système d'Éducation et du système social.

On peut contester encore aujourd'hui le caractère universel de la morale scolaire. Le soutien scolaire, qui se fonde sur les mêmes présupposés théoriques que les programmes de compensation, a donné des résultats qui ne sont guère plus probants, comme l'attestent des travaux récents effectués en France (C.Dannequin, 1992 ; D.Glasman, 1992) D.Glasman montre que le soutien scolaire a des effets positifs sur les élèves en difficulté passagère, mais se révèle inefficace sur les élèves en situation d'échec caractérisé. Ce sont donc les élèves qui en ont le moins besoin qui en bénéficient.

Dans la charte, l'échec scolaire (on ne dit plus 'l'Échec' ^a, mais 'la difficulté' ^a pour atténuer les effets dévalorisants du diagnostic) est attribué à la fois à la défaillance des familles et aux insuffisances du milieu scolaire. Mais si l'école est remise en question, c'est essentiellement sur un plan quantitatif : elle ne fait pas assez pour aider les élèves. Les critiques n'aboutissent qu'à un accroissement de la scolarisation (la scolarisation dès l'âge de deux ans est encouragée pour les enfants des milieux défavorisés). Les activités périscolaires reproduisent et prolongent les exigences scolaires On demande toujours plus à l'école. L'école est, selon l'expression de G.Vincent (1994), 'la victime de son succès' ^a.

Les difficultés sont pensées en terme de manques -tant du côté des familles que du côté de l'école - et les remèdes sont pensés exclusivement en termes pédagogiques. Les théories psychologiques, largement utilisées dans les années 70, sont réduites à néant. Les RASED (réseaux d'aides spécialisés aux enfants en difficulté), qui ont remplacé les GAPP en mars 1990, ne sont cités qu'une seule fois.

'L'école doit être son propre recours ; dans ce cadre, la coopération avec

les membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté sera précisée^a (p.10)

Chaque école, en fonction de son projet, déterminera les modalités de fonctionnement des personnels des RASED. Ces derniers assument une fonction d'aide sans qu'aucune allusion ne soit faite à leur rôle de spécialistes de la psychologie de l'enfant, ni même de psychopédagogues.

Ils font partie de l'Équipe au même titre que les aides-Éducateurs, qui eux, n'ont pas de formation spécifique. Doit-on en conclure qu'ils sont interchangeables dans leurs modalités d'action auprès des élèves ? Les RASED peuvent-ils encore exister s'ils n'interviennent que pour apporter plus de pédagogie et non pour soutenir l'autonomie psychique du sujet ?

Après avoir longtemps abusé de l'approche psychopathologique de l'échec scolaire - excès qui ont donné lieu à de nombreuses critiques - il semble que nous soyons entrés, avec le XXI^{ème} siècle, dans l'ère du 'tout didactique'^a. La pédagogie est pensée en termes de quantité, les remèdes en termes d'apports didactiques supplémentaires.

Or, il faut bien reconnaître que les mécanismes de la réussite scolaire se situent dans un registre davantage qualitatif que quantitatif.

De même que la question des valeurs à l'École, doit être prise en compte la dimension affective du rapport au savoir.

L'investissement de l'enfant à l'école procède d'abord de l'existence de liens symboliques entre l'école et sa famille. S'il faut travailler sur la relation école / parents, ce n'est pas tant pour combler 'leurs manques'^a -il vaudrait peut-être mieux leur rappeler que leur enfant a besoin d'eux - que pour permettre l'établissement d'une continuité entre les deux univers, fondée sur une confiance mutuelle. Là encore, ce n'est pas une question de quantité, mais de qualité. Le temps de présence des parents dans l'École n'est pas proportionnel au degré de réussite de leurs enfants. Certains parents sont largement absents de l'École, ce qui n'empêche pas leurs enfants d'y trouver leur place et de réussir ; d'autres, au contraire, sont souvent présents aux entrées et aux sorties, accompagnent même les classes lors des déplacements, et leurs enfants n'en sont pas moins en difficulté.

D.Glasman (1992) montre que le bilan du soutien scolaire dans le domaine des relations école-familles est mince. Une efficacité à long terme suppose que ce soit la famille elle-même qui prenne les choses en main. Plus on développe le soutien, plus il devient difficile d'impliquer davantage les parents dans l'Éducation. De fait, l'auteur remarque que les parents des enfants qui bénéficient du soutien scolaire ne s'impliquent pas davantage dans la scolarité de leurs enfants et que les relations école-familles ne s'en trouvent guère transformées.

Le fait d'intervenir davantage sur le terrain parental, ne permet pas la création du lien symbolique nécessaire à l'investissement de l'enfant à l'École.

Chaque partenaire de l'Éducation doit rester à sa place et non pas déléguer son propre rôle à l'autre, auquel cas on se heurte au danger d'une confusion des rôles. Avoir un rôle défini aide à trouver sa place et il semble que la clarification du rôle de chacun est de moins en moins aisée dans l'École maternelle telle qu'elle évolue.

Dans la charte, l'enseignant reste la référence centrale, puisqu'il est le garant de tout ce qui se passe en dehors de lui. Lorsqu'il n'est pas présent physiquement auprès des élèves, il ne l'est pas moins à travers les contenus proposés, les attentes, les critères d'évaluation. On voit mal comment les autres intervenants -y compris ceux du périscolaire - pourraient avoir une perception radicalement différente des élèves en difficulté. De fait, ils ne feront que reproduire et prolonger les exigences scolaires.

De plus, les difficultés liées à la gestion des différents intervenants risquent d'annuler les bénéfices du travail en petits groupes et de compromettre le suivi personnalisé de chaque élève.

Si cette nouvelle organisation comporte beaucoup d'incertitudes sur le plan pédagogique, elle présente des inconvénients certains sur le plan affectif. La diversité des intervenants peut déstabiliser les plus jeunes et les

plus vulnérables, qui ont besoin de rites et de régularité pour se sentir en sécurité. Si l'on admet que l'enfant du XXI^{ème} siècle (comme celui du précédent) a besoin de "repères solides"^a, la question du contexte sécurisant se pose de façon accrue. La répartition plus souple des groupes et des intervenants est-elle favorable aux élèves les plus jeunes (2-6ans) et aux plus fragiles psychologiquement? L'âge de la maternelle constitue une période privilégiée pour développer l'affirmation de soi, la présence de repères stables étant une condition nécessaire du développement harmonieux de la personnalité.

On peut s'interroger sur l'opportunité d'un accroissement de la scolarisation précoce pour compenser les handicaps. N.Arrighi-Galou (1988, p 142) suggère que "la scolarisation précoce provoque, malgré les efforts de l'enseignant, une carence affective qui annihile le désir de s'éprouver comme socius et, de ce fait, rompt l'Élan cognitif"^a. Si cette carence affective peut être préjudiciable à l'Épanouissement relationnel et intellectuel des plus jeunes, ne peut-elle pas l'être également pour d'autres un peu plus âgés, mais vulnérables ?

Les "besoins"^a de l'enfant, si souvent cités varient en fonction d'une donnée élémentaire qui est l'âge.

Il convient de s'interroger sur l'existence d'une organisation institutionnelle qui serait en mesure de répondre à la fois aux besoins des enfants de deux ans et à ceux de dix ans.

Les enfants de trois ans ont-ils besoin de soutien scolaire? Est-il souhaitable de prolonger leur journée en collectivité ?

Il est regrettable que la charte n'ait pas prévu de dispositions particulières

concernant l'École maternelle.

Conclusion

La forme scolaire s'est étendue de façon considérable au sein de l'École maternelle française contemporaine.

Depuis 1986, l'objectif de scolarisation est prioritaire, sous l'effet de la pression sociale qui considère l'École comme un instrument d'accès à la réussite sociale. Parallèlement se développe l'objectif d'accueil de tous les enfants dans leur diversité culturelle et individuelle.

Comme au début du siècle, l'École maternelle contemporaine entend agir à la fois sur le développement moral, intellectuel et physique de l'enfant. Le terme de ' première éducation ' a été remplacé par le terme ' d'apprentissages premiers '. On met donc l'accent sur le fait que l'École est faite pour apprendre, mais cet objectif s'ajoute aux autres sans s'y substituer. L'emprise sur l'enfant est donc totale.

À la fin du siècle dernier, P.Kergomard combattait la primarisation de l'École maternelle en invoquant le respect des étapes du développement de l'enfant. Aujourd'hui, la primarisation est devenue une réalité, justifiée par le souci d'efficacité pédagogique. Après la mise en place d'un système d'Évaluation, on assiste au renforcement des dispositifs au service des apprentissages de base. C'est dans ce contexte qu'a pris racine la charte pour l'École du XXI^{ème} siècle.

La charte se veut une référence, un guide pour l'Évolution de l'École primaire, qui comprend l'École maternelle et l'École élémentaire. Cependant, aucune mesure n'est préconisée en fonction de la spécificité de l'École maternelle, compte tenu de l'âge des enfants qui la fréquentent.

Dans la charte, la socialisation, l'Éducation morale et la citoyenneté ne sont conçues que comme des instruments de la réussite scolaire. Il n'en est fait mention que par rapport à un contexte négatif : précarité, pauvreté, éclatement de la famille. De ce point de vue, il s'agirait davantage de discipline que de socialisation, de moralisation, plutôt que de morale. La socialisation, la morale et la citoyenneté s'adressent en réalité à tous, indépendamment de l'origine sociale. Les moyens de vivre ensemble à l'École se construisent autour de valeurs communes auxquelles on ne peut se soustraire.

La charte réhabilite la fonction de garde, afin de répondre non seulement aux besoins des enfants, mais aussi à ceux des parents. Comme au début du siècle, l'École maternelle s'engage dans un rôle d'Éducation, là où la famille est défaillante. À cette époque, seuls les enfants des familles défavorisées la fréquentaient. La défaillance ne tenait alors qu'à un manque de compétences et de moyens matériels.

Dans l'École maternelle contemporaine fréquentée par tous, tous les

parents peuvent être considérés comme défailants face à l'Éducation des jeunes enfants. Le manque de disponibilité, la difficulté de concilier les exigences de la vie familiale et de la vie professionnelle se répercute sur la petite enfance dans son ensemble, du moins en France (le contexte est nettement plus favorable au Danemark.)

Dans la charte, les parents ne sont pas sollicités pour assumer leurs tâches éducatives auprès de leurs enfants. Dans le meilleur des cas, on tente de leur attribuer une nouvelle place au sein de l'École, mais les modalités restent à définir. Dans le pire des cas, ils sont tout simplement déclarés inaptes à répondre aux besoins de leurs enfants et l'École doit prendre le relais par des actions de type soutien scolaire.

La charte privilégie les causes sociologiques des difficultés scolaires au point d'en faire un modèle explicatif univoque. Le décalage sociologique école/familles défavorisées est pensé en termes de manques, tant du côté des familles que de l'École. Il en résulte des mesures quantitatives qui font l'Économie d'une réflexion profonde sur l'essentiel : à savoir, d'une part, les valeurs et les contenus à transmettre ; d'autre part, la dimension affective des apprentissages. Les remèdes se résument à plus d'École pour plus d'efficacité pédagogique. Les personnels non-enseignants (aides-Éducateurs, animateurs, intervenants extérieurs) sont eux aussi mobilisés au service du tout pédagogique, y compris les personnels des RASED qui ont perdu leur spécificité.

La volonté de maîtrise des objectifs éducatifs amène l'enseignant à être constamment présent auprès de l'enfant, par le biais de projets. Au nom de la cohérence éducative, l'adulte est omniprésent.

Bien plus que de s'attacher à aider les enfants en difficulté sur le temps scolaire, la charte prévoit d'organiser l'aide sur le temps périscolaire. Celui-ci est considéré comme perdu s'il ne constitue pas un prolongement des activités menées en classe. Plus le contexte social est difficile, plus les dispositifs de soutien scolaire se renforcent et s'accumulent, ceci en dépit des études qui ont montré l'inefficacité des pédagogies de compensation.

L'investissement de l'enfant dans les activités scolaires mériterait une réflexion approfondie sur les moyens d'établir ou de restaurer le lien symbolique entre l'École et la famille. L'ouverture sur l'extérieur préconisée par la charte pourrait prendre des formes spécifiques à l'École maternelle : réflexion sur la communication avec les parents (les rencontres informelles sont plus nombreuses qu'aux stades ultérieurs du cursus), exploitation de la culture enfantine, instauration d'une véritable pédagogie du jeu.

NOTE

...volution du taux de préscolarisation par ,ge (France métropolitaine, enseignement public + enseignement privé)

1	9	6	0	-	1	9	6	1
1	9	7	0	-	1	9	7	1
1	9	8	0	-	1	9	8	1
1	9	9	0	-	1	9	9	1
1	9	9	1	-	1	9	9	2
1	9	9	2	-	1	9	9	3
2								ans
								9,9
1			7		,			9
3			6		,			3
3			5		,			2
3			4		,			4
3			4		,			8
3								ans
3			6		,			0
6			1		,			1
9			0		,			8
9			8		,			1
9			8		,			8
9			9		,			0
4								ans
6			2		,			6
8			7		,			3
1				0				0
1				0				0
1				0				0
1				0				0
5								ans
9			1		,			4
1				0				0
1				0				0
1				0				0
1				0				0
1				0				0
Ensemble			des			2-5		ans
5			0		,			0
6			5		,			4
8			2		,			8

8	4	,	1
8	4	,	3
8	4	,	4

Source : l'État de l'École - Ministère de l'Éducation Nationale - D.E.P. - Dépôt légal
4ème trimestre 1993

BIBLIOGRAPHIE

ARRIGHI-GALOU N. La scolarisation des enfants de 2-3 ans et ses inconvénients. Collection science de l'Éducation - Paris ESF 1988.

BERGER I. Les maternelles. CNRS. Paris 1959.

BURGUIÈRE E. ISAMBERT-JAMATI V. Handicap et différence en question. L'École et la nation. Déc.1978 p. 28-32

CRESAS. Le handicap socioculturel en question. Paris ESF 1978

DANNEQUIN C. HARDY M. PLATONE F. Le concept de handicap linguistique - examen critique - Cahiers du CRESAS n 12. 1975. P.1-46

DANNEQUIN C. L'enfant, l'École et le quartier : les actions locales d'entraide scolaire. Paris. L'Harmattan 1992.

DURKHEIM E. L'Éducation morale. Bibliothèque de philosophie contemporaine. PUF 1963. 2ème tirage : 3ème trimestre 1974

FORQUIN J.C. La sociologie des inégalités d'Éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. Note de synthèse 1ère partie - Revue Française de pédagogie - n 48 juillet septembre 1979 - p.90-100

FORQUIN J.C. La sociologie des inégalités d'Éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. Note de synthèse 2ème partie - Revue Française de pédagogie - n 49 - octobre décembre 1979 - p. 87-99

FORQUIN J.C. L'approche sociologique de la réussite et de l'Échec scolaires. Inégalités de réussite et appartenance sociale - Note de synthèse - Revue Française de pédagogie - n 60 - juillet septembre 1982 - p. 51-70

FORQUIN J.C. Justification de l'enseignement et relativisme culturel. Revue française de pédagogie n 97 - 1991 - p. 13-30.

GLASMAN D. et al. L'École hors école. Soutien scolaire et quartiers. Collection pédago-

gies. ESF. Paris 1992.

HOUSSAYE J. Les valeurs à l'École : l'Éducation aux temps de la sécularisation. Collection pédagogies d'aujourd'hui. Paris PUF. 1992.

HOUSSAYE J. Autorité ou éducation ? Collection pédagogies. ESF. Paris 1996.

ISAMBERT-JAMATI V. Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques - L'orientation scolaire et professionnelle - 4 - 1973 - 2ème année - p.303-317

KERGOMARD P. L'Éducation maternelle dans l'École. Paris Hachette 1886. Réédition avec préface et notes de H.BRUL... et E.PLAISANCE. Paris Hachette 1974.
2ème édition

LUC J.N. L'invention du jeune enfant au XIXème siècle. De la salle d'asile à l'École maternelle. Belin. Paris 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. L'École maternelle, son rôle, ses missions. CNDP 1986.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Loi d'orientation sur l'Éducation. 31 août 1989. B.O. numéro spécial 4

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1995). Programmes de l'École primaire, rentrée 1995. BOEN. n° spécial 5 du 9 mars 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Mise en place du Contrat éducatif Local. Circulaire n° 98144 du 9 juillet 1998. BOEN n° 29 du 16/7/1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Une charte pour bâtir l'École du XXIème siècle.
BOEN n° 13 hors série. 26 novembre 1998.

Intervention du ministre au colloque sur l'École du XXIème siècle à la Cité des Sciences et de l'Industrie, le 23 janvier 1999.

PAPE-CARPANTIER M. Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants, suivies de chansons et de jeux pour les récréations. Paris Hachette 1849.

PLAISANCE E. L'École maternelle aujourd'hui . Nathan 1977.

PLAISANCE E. ...chec des stratégies de compensation - L'École et la Nation - n° 278 - janvier 1978 - p.28-31

PLAISANCE E. L'enfant, la maternelle, la société - Collection l'Éducateur - PUF 1986

La motivation en contexte scolaire‡: un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie

La motivation est un concept très en vogue dans le monde du travail: c'est un facteur qui est souvent pris en compte dans l'organisation du travail (FRANCES, LEVY LEBOYER,). Les études récentes menées sur ce concept (VALLERAND et THILL, FEERCH-TAK, LIEURY ET FENOUILLET) ont permis d'en expliciter les différentes dimensions. L'utilisation de ce concept est également très fréquente en milieu scolaire et beaucoup de psycho-pédagogues y font référence. La question que l'on doit se poser est de savoir s'il s'agit d'un effet de mode ou si ce concept doit être pris en compte dans l'action enseignante. Pour cela, il nous paraît important de clarifier cette notion par rapport au contexte qui nous intéresse‡: puisque la motivation peut être appréhendée à partir de ses différentes dimensions, il convient de se demander quelles sont celles qui rendent le mieux compte de ce concept lorsque nous nous plaçons en contexte scolaire. Parmi les différentes façons de répondre à cette question, nous avons fait le choix de nous référer à l'histoire de la pédagogie et d'y rechercher les dimensions de ce concept que les grands pédagogues ont privilégiées, même s'ils ne l'ont pas utilisé étant donné l'apparition récente de cette notion.

Nous tenterons alors de schématiser ce concept à partir de ses différentes dimensions.

Mots clés: motivation, environnement, intérêt, estime de soi, dimension attributionnelle, renforcement positif.

Les différentes approches théoriques du concept de motivation.

Notre objectif premier n'est pas d'examiner les différentes théories pour elles-mêmes mais de rechercher les éléments fondateurs de ces théories puis d'utiliser ces éléments pour travailler en contexte scolaire. Les concepts qui, dans les théories de la motivation sont associés à cette notion existent depuis fort longtemps, mais ce n'est qu'à la fin du 19ème siècle, avec les prémices de la pensée constructiviste, que l'on a commencé à rechercher des relations empiriques entre ces différents concepts. Le concept de motivation apparaît donc comme un construit hypothétique. C'est ce que précisent VALLERAND et THILL qui, en préambule de leur étude sur les théories de la motivation, proposent de définir la motivation comme un 'construit hypothétique^a, et non une réalité en tant que telle, qui permet de 'décrire les forces internes et/ou externes du comportement^a (VALLERAND et THILL, p.13). La motivation déclenche, dynamise et oriente le comportement; l'intensité et la persistance du comportement représentent d'autres manifestations de la motivation.

Dans cette même étude, VALLERAND et THILL catégorisent les théories de la motivation à partir de quatre approches différentes :

- les approches biologiques
- les approches comportementales
- les approches psychodynamiques et humanistes
- les approches sociales et cognitives

Nous rechercherons dans ces approches les concepts clés qui sont associés au concept de motivation et qui fondent ces différentes théories.

Les théories biologiques utilisent de façon privilégiée l'étude éthologique de la motivation. Nous pouvons considérer l'éthologie comme une biologie du comportement. Or pour l'éthologie, l'étude du comportement commence par sa description avant d'en rechercher les causes. Après avoir privilégié une approche phylogénétique des comportements, l'éthologie s'intéresse aux

interactions entre l'état interne des organismes et les stimulations externes, interactions qui déterminent le comportement. Le concept d'instinct revêt une grande importance dans l'approche éthologique.

Dans les approches comportementales, VALLERAND et THILL classent tout d'abord les théories du conditionnement et de l'apprentissage qui placent la motivation sur l'axe stimulus-réponse. La distinction entre apprentissage et conditionnement nous est donnée par VALLERAND et THILL: 'l'apprentissage désigne une modification adaptative du comportement à l'égard d'un but qui est une tâche bien définie alors que le conditionnement désigne une procédure expérimentale associative portant sur des stimuli et des actes particuliers^a. En conséquence un conditionnement peut donner lieu à un apprentissage mais il n'est pas nécessaire que l'apprentissage soit le produit d'un (ou de plusieurs) conditionnement. C'est dans la théorie de HULL que l'apprentissage fait le plus référence au conditionnement: dans ces théories, les apprentissages font une place importante aux tensions et à leur réduction; la motivation est davantage assimilable à une énergie. C'est là qu'intervient un concept important, l'incitation (*i*), que l'on trouve dans les théories béhavioristes et les théories cognitives. L'intervention de la motivation est différemment considérée chez les béhavioristes: cela va du rejet de ce concept jusqu'à la prise en compte de la motivation en tant que variable interne poussant les individus à agir. HULL pour sa part a élaboré une théorie complexe de l'apprentissage et de la motivation dans laquelle il assimile la motivation à une énergie, le drive, fortement liée à l'incitation.

La psychanalyse peut être classée dans les approches psychodynamiques de la motivation, même si ce terme ne fait pas partie du langage de cette théorie. En effet, la motivation est omniprésente dans le comportement humain; elle s'attache à donner du sens, à interpréter des événements psychiques apparemment dépourvus de sens: elle se veut construire du sens. Il y a, dans la psychanalyse, une liaison forte entre motivation et signification. Mais on retrouve aussi la motivation dans son acception énergétique, en tant qu'énergie motrice: c'est la libido qui conditionne en grande partie les comportements humains; recherche de sens et libido apparaissent comme éléments fondateurs de la psychanalyse.

Les approches humanistes de la motivation, à travers les théories de MASLOW ou de ROGERS, privilégient les besoins d'autodétermination et de compétence dans la compréhension du comportement humain: l'être humain est capable de se prendre en main, de manifester des comportements de façon intentionnelle, de se déterminer librement. A travers le besoin de compétence, l'individu agit comme agent causal de son comportement. Ces perspectives font, à travers ces besoins de compétence et d'autodétermination, une part

importante à la motivation intrinsèque qui apparaît ainsi liée à l'estime de soi. De la même façon, les relations interpersonnelles peuvent intervenir sur la motivation intrinsèque.

Enfin, dans les approches sociales et cognitives, VALLERAND et THILL distinguent deux grands types de théories. Ce sont tout d'abord les théories de l'expectation et de la valeur qui sont des théories cognitives de la motivation issues des travaux de TOLMAN et de LEWIN: 'le comportement serait déterminé par la combinaison de la valeur du but que la personne s'efforce d'atteindre et de l'expectation (ou croyance qu'un ensemble de comportements mènent à un but spécifique) de voir ce comportement produire le résultat recherché^a (VALLERAND et THILL, p.362). La définition de l'objet-but se situerait entre le stimulus et la réponse et l'expectation interviendrait en tant que croyance d'atteindre l'objet-but par la mise en œuvre d'un ensemble de comportements à partir de la mémoire que le sujet a des relations entre les événements. La motivation intervient dans la fixation de buts par le sujet et se trouve donc, dans ces théories, étroitement liée à l'expectation du sujet.

Ce sont enfin les théories de l'attribution: cette notion appartient à un domaine de la psychologie sociale qui s'intéresse à l'origine des comportements en cherchant à les expliquer par les inférences que fait le sujet à partir des informations dont il dispose. Pour HEIDER, le sujet est amené à faire des attributions 'quand il y a incohérence ou non-stabilité de l'environnement, lorsqu'une incertitude pèse sur l'environnement^a (VALLERAND et THILL, p.457). L'attribution apparaît donc comme un processus d'inférence sur un individu à partir de l'observation de ses comportements perceptibles, la causalité envisagée pouvant être référée à l'internalité ou l'externalité du sujet. La motivation intervient dans le processus d'inférence et de compréhension des causes des comportements et des événements, en amenant les individus à tenter d'exercer un contrôle sur leur environnement: 'si les individus font des attributions, c'est bien avant tout afin de rendre le monde tant physique que social, prévisible et contrôlable. L'individu est motivé à contrôler son environnement et le processus d'attribution est un moyen d'assurer ce contrôle^a (PTITTMAN-HELLER, 1987). L'attribution est une dimension importante de la motivation par son versant internalité dans la mesure où elle fait intervenir la responsabilisation de l'élève dans la mise en œuvre de son comportement et donc son implication.

Dans les approches sociales et cognitives, la place de l'environnement est importante. C'est à partir de son interaction avec l'environnement que le sujet se fixe des buts et construit son chemin pour y parvenir. Ce volet interactionnel sera repris et approfondi par NUTTIN qui y fera intervenir l'expectation du sujet à travers le niveau de but mais aussi, plus globalement, l'estime de soi et le renforcement par la fixation de nouveaux objets-buts consécutivement aux

réussites précédentes.

Dans les théories sur les motivations sociales, ce sont les interactions du sujet avec les personnes de son environnement qui sont l'élément fondamental: le fait que le sujet ait des interactions sociales l'amène à agir différemment; le processus conducteur de ce changement est la motivation sociale; la présence des autres est stimulante pour le sujet car elle génère un conflit d'attention entre l'auditoire et la tâche qui augmente l'excitation du sujet et par là-même la motivation individuelle.

Nous avons recherché les éléments fondateurs des théories de la motivation: comportements liés à l'instinct dans les théories biologiques, incitation dans les théories du conditionnement et de l'apprentissage, construction de significations et libido en psychanalyse, besoins d'autodétermination et de compétence et estime de soi dans les théories humanistes, expectation et attribution dans les approches sociales et cognitives de la motivation; on retrouve dans ces approches l'estime de soi mais aussi le renforcement à travers les niveaux de but que le sujet se fixe; enfin les théories sur les motivations sociales sont fondées sur les interactions du sujet avec les personnes de son environnement. Nous avons ainsi relevé les principaux éléments fondateurs des théories de la motivation. La question est de savoir, parmi ces différents éléments, quels sont ceux que l'on peut retenir pour réfléchir à la motivation en contexte scolaire. Pour répondre à cette question, nous avons choisi de faire appel à l'histoire de la pédagogie.

Les concepts associés au concept de motivation dans l'histoire de la pédagogie.

Si la motivation est un concept récent, il n'en est pas de même des différents concepts que nous venons de citer et qui lui sont associés. Nous avons donc recherché le point de vue des pédagogues et leur positionnement par rapport à ces différents concepts. Nous nous sommes inspirés pour cela des travaux dirigés par Jean HOUSSAYE () et de l'étude faite par Marguerite ALTET sur les pédagogies de l'apprentissage (). Nous n'avons pas voulu faire ici un condensé de leur œuvre mais plutôt de rechercher dans l'histoire de la pédagogie les éléments qui peuvent être référés aux concepts associés à la notion de motivation. Notre objectif est double:

clarifier le concept de motivation en contexte scolaire en recherchant les dimensions qui en rendent le mieux compte

montrer, à partir de l'inscription dans l'histoire de la pédagogie des différentes dimensions de la motivation, que l'on n'est pas dans un effet de mode

mais qu'il s'agit bien d'une notion incontournable en contexte scolaire.

Nous avons souligné la place de l'environnement en particulier chez Joseph NUTTIN comme dimension essentielle de la motivation. Dans l'histoire de la pédagogie, le milieu dans lequel l'enfant est placé apparaît souvent comme primordial dans son éducation. Jean Jacques ROUSSEAU, qui reste un des plus grands référents de l'histoire de la pédagogie, ou dans le droit fil de sa pensée, Johan Heinrich PESTALOZZI, vont faire intervenir le cadre, l'environnement. Pour J.J. ROUSSEAU, le cadre dans lequel doit se faire l'éducation doit permettre à l'enfant de se développer en fonction de sa nature; l'éducation doit être fondée sur la nature de l'homme et c'est pour cela que l'enfant sera éduqué à la campagne, loin des troubles pour son développement liés à la société, et où il pourra fortifier son corps: il apprendra d'abord à voir, à entendre, à sentir puis à manipuler les choses. J.J. ROUSSEAU attache beaucoup d'importance au rôle de l'environnement dans l'éducation. et en particulier au rôle de la nature. Nous retrouvons chez J.H. PESTALOZZI ce rôle de l'environnement mais aussi la dimension estime de soi. Il insiste en particulier sur:

l'importance de l'environnement dans lequel l'enfant est placé mis en exergue avec le principe de l'Anschauung qui stipule que l'apprentissage doit être ancré sur le vécu immédiat des enfants

l'importance de la mise en activité, de l'implication de l'élève: il faut qu'il soit acteur et que ses compétences soient reconnues: c'est ce que le concept d'estime de soi recèle en substance.

L'environnement peut se révéler important dans la mesure où il suscite l'intérêt de l'élève et de là son implication dans la tâche à réaliser. C'est dans cet axe que se situe Edouard CLAPAREDE qui place l'intérêt comme point de départ de l'apprentissage. Partant du proverbe 'qu'on ne peut faire boire un âne qui n'a pas soif', il développe l'importance de l'intérêt chez un enfant qui doit constituer pour lui un besoin de savoir ou encore un besoin d'agir. Mais la question primordiale est de savoir comment susciter cet intérêt, quels mobiles peuvent le pousser au travail. Chez l'adulte, il y a toutes sortes de nécessités dans la vie quotidienne qui le motivent à agir. Que peut-on trouver de similaire chez l'enfant? Il y a des instincts naturels dans son développement: le jeu, la curiosité, etc. qui peuvent être exploités pour pallier l'absence de motivation sociale que pourraient susciter des travaux scolaires: c'est par là que l'enseignant doit provoquer l'intérêt de l'élève.

Deux autres pédagogues ont attaché une grande importance à l'intérêt qui peut être mis en éveil chez l'enfant. Il s'agit tout d'abord de John DEWEY qui, dans la théorie de l'éducation qu'il a développée, montre combien ce concept

est fondamental. Il a explicité sa conception de l'éducation à partir de l'expérience menée dans l'école de Chicago qu'il a fondée en 1896. Pour DEWEY, l'intérêt est un des concepts clés sur lequel est basé l'apprentissage: comment développer l'intérêt? C'est le rôle des activités proposées: J. DEWEY va ancrer les activités d'apprentissage de l'école sur le vécu social et familial de l'élève. Dans son école, on verra des enfants qui font du pain, d'autres qui cuisinent, d'autres qui jardinent ou qui travaillent le bois ou le métal à l'atelier, et ainsi de suite. Toutes ces activités, que John DEWEY appelle 'occupations'^a, permettent d'ancrer l'apprentissage sur le vécu de l'enfant, sur ce qui lui est familier à l'extérieur, et de le baser sur les intérêts des enfants. Avec John DEWEY et son école laboratoire de Chicago, nous avons l'illustration de la recherche de motivations chez l'élève à partir d'entrées telles que l'environnement à travers les activités et l'illustration du recours à l'estime de soi chez l'enfant à partir de l'intérêt qu'il place dans la réalisation de ces activités.

Nous retrouvons cette pédagogie axée sur l'intérêt de l'enfant avec Ovide DECROLY: pour ce médecin psychologue, l'intérêt doit constituer le levier du développement de l'enfant. C'est en se basant sur ses centres d'intérêt qu'il est possible de respecter ses motivations et de développer ses connaissances de façon ordonnée. Tout comme John DEWEY, O. DECROLY prône l'ancrage sur le vécu de l'enfant pour développer l'intérêt. Il faut donc que la classe soit plutôt un atelier où l'enfant agit et vit. Le travail doit partir de l'expérience avec des droits à l'erreur. Il faut aussi favoriser l'aspect ludique. Nous retrouvons aussi chez DECROLY l'importance de l'environnement et il rejoint en ce sens J.J. ROUSSEAU avec une préférence marquée pour l'école à la campagne. C'est là que le maître peut trouver le matériel capable de stimuler l'intérêt des enfants.

J.J. ROUSSEAU, E. CLAPAREDE ou O. DECROLY se situent essentiellement sur le versant que nous avons défini comme étant la prise en compte de l'environnement alors que J.H. PESTALOZZI ou J. DEWEY interviennent certes au niveau de l'environnement mais aussi de l'estime de soi.

Plus récemment Jean BERBAUM a souligné l'importance de l'estime de soi. L'enseignant doit prendre en compte l'intérêt pour les situations d'apprentissage. J. BERBAUM insiste sur l'importance de créer un climat qui favorise la curiosité de l'élève pour l'objet d'apprentissage. Mais il insiste également sur la prise en compte de l'estime de soi:

Il importe que les élèves s'estiment capables de réaliser les apprentissages que l'on attend d'eux, qu'ils aient une bonne confiance en eux, qu'ils souhaitent effectivement réaliser des progrès grâce à l'apprendre. De telles attitudes

sont sans doute le résultat de la perception de soi, mais cette dernière est étroitement liée à la perception que les autres ont de vous^a (J.BERBAUM, 'Développer la capacité d'apprendre^a)

Jean BERBAUM se situe à la fois sur le versant intérêt et sur le versant estime de soi. Roger COUSINET avait au préalable prûné ces deux entrées mais en y ajoutant la dimension attribution intrinsèque nous définissons en contexte scolaire comme l'ensemble des actions, stratégies et démarches qui favorisent l'implication et la responsabilisation du sujet dans ses actes. Pour Roger COUSINET, la vie sociale prime au niveau de l'école et elle commence au niveau de la cour de récréation qui est un centre d'apprentissage de la vie sociale. Dans cet apprentissage, le jeu occupe un rôle essentiel, pour COUSINET, qui le considère comme une initiation à la pédagogie du travail en groupes. En se centrant sur l'élève, acteur dans son apprentissage, en favorisant son implication, mais également, à travers la pédagogie de l'apprentissage, une socialisation de l'enfant R. COUSINET propose à l'enseignant d'orienter son action aussi bien vers l'estime de soi que vers l'attribution intrinsèque.

Chez Célestin FREINET, l'intérêt et l'implication sont recherchés ici à partir de l'ancrage au connu, au vécu. Ces activités doivent être le départ de productions écrites; pour ce faire, C. FREINET va utiliser une entrée intéressante pour motiver ses élèves par le biais du support utilisé: l'imprimerie dans la classe; elle est au point de départ d'activités multiples centrées sur l'intérêt des enfants tout en restant formellement conforme à ce qui est attendu au niveau scolaire. La recherche de motivation des élèves par l'enseignant se traduit dans les actions proposées qui sont caractérisées par l'implication, l'engagement, l'intérêt mais aussi la responsabilisation de l'enfant. Le recours au matériel, l'implication de l'élève, l'individualisation de l'apprentissage sont autant de recours aux différentes dimensions de la motivation dans la mesure où ces principes constituent des illustrations de l'opérationnalisation des concepts estime de soi ou encore attribution intrinsèque. Célestin FREINET prend en compte une autre dimension: le renforcement positif à travers la réussite des productions des élèves (journal de classe, imprimerie à l'école) qui doit être l'occasion de leur montrer leur capacité de réalisation et, par là même, de créer chez eux un renforcement positif : c'est aussi une dimension de la motivation.

Plus récemment, Rolland VIAU a élaboré un modèle de la motivation en contexte scolaire dans lequel il fera appel au concept de dimension attributionnelle qu'il emprunte à WEINER pour étudier les causes expliquées d'un succès ou d'un échec. Ces causes sont définies à partir de leur lieu: interne au sujet (aptitudes intellectuelles, effort, Ö) ou externes (difficulté de la t,che,

chance,Ö); elles sont aussi définies à partir de leur contrôle qui renvoie à la responsabilité de l'élève dans une situation; elles sont enfin définies par leur contrôlabilité; elles sont enfin définies par leur stabilité: l'intelligence est une cause stable alors que l'effort est une cause instable.

Nous retrouvons la dimension du renforcement positif chez Louis LEGRAND dans son rapport sur le collège ('Pour un collège démocratique^a), et le GFEN () qui placent le projet () au départ de tout apprentissage. Celui-ci provoque un déséquilibre chez le sujet qui va mettre en œuvre une action avec d'autant plus d'intensité dans cet engagement que le sujet s'est approprié ce projet. Une autre personne telle que l'enseignant peut être à l'origine du projet mais l'important réside dans son appropriation par l'élève, ce que Louis LEGRAND appelle son 'degré d'assomption volontaire^a. Le projet constitue bien le moteur de l'apprentissage dans la mesure où l'enfant organise son action et explore différentes variables pour la réalisation de celle-ci. Il peut procéder par tâtonnements et erreurs mais il y a en fondement de cette démarche un cheminement intellectuel qui peut même aboutir à un niveau de conceptualisation. Tout au long de son action, les différents retours que le sujet peut avoir du milieu extérieur, montrant la validité du projet, auront un effet de renforcement positif.

Carl ROGERS, à travers sa vision de l'enseignement apprentissage, définit une méthode pédagogique basée sur la non directivité et dans laquelle l'enseignant utilise entre autres comme entrée la dimension attributionnelle. Cette méthode est basée sur plusieurs principes à partir desquels sont organisées les situations pédagogiques. Parmi ceux-ci, il y a le principe de la responsabilité partagée: professeur et élève doivent être coresponsables de l'apprentissage, et le principe relatif à l'évaluation en ce sens qu'il n'y a pas d'évaluation comme on l'entend habituellement en éducation mais que les récompenses sont intrinsèques à la démarche de l'étudiant. La responsabilisation et l'évaluation peuvent être référencées à la dimension attributionnelle telle que nous l'avons définie.

Bien sûr, C. ROGERS décrit également l'environnement dans lequel l'élève doit se trouver et en particulier le refus du recours à l'enseignement magistral au profit de rencontres individuelles ou encore du recours au travail en groupes; ce principe se réfère également au rôle de l'enseignant et, par là même, à la construction des significations que l'élève élabore: il y a la volonté de développer chez l'apprenant par une image différente de l'école et donc du contexte scolaire qui pourrait intervenir sur son implication.

Dans une telle conception de l'enseignement apprentissage, l'enseignant doit être un facilitateur d'apprentissage; cependant, il doit rester lui-même avec ses capacités et son savoir certes mais aussi avec ses propres

limites. C'est donc une image différente de celle de l'enseignant dispensateur de savoirs qui est ici renvoyée aux apprenants. Cette modification d'image a pour effet d'agir sur les représentations de l'apprenant. Carl ROGERS vise dans sa démarche une responsabilisation du sujet à travers le principe de non directivité. C'est en ce sens que nous situons ce pédagogue sur le versant de la dimension attributionnelle.

Le dernier pédagogue que nous avons retenu dans notre étude est Philippe MEIRIEU qui prône la pédagogie différenciée comme méthodologie d'apprentissage; elle permet tout à la fois de prendre en compte l'élève et les différences tant scolaires que socioculturelles entre les élèves d'une même classe, mais aussi de respecter des objectifs communs fixés par le cadre institutionnel. En quoi nous retrouvons dans cette approche des dimensions de la motivation? La pédagogie différenciée consiste à multiplier les itinéraires d'apprentissage, à proposer une variété d'outils et de situations d'apprentissage suffisamment importante pour que l'élève puisse trouver une méthode lui convenant. Mais la réussite d'une diversification des méthodes ne peut se faire sans l'implication de l'élève. Celle-ci passe par la construction d'objets-buts et de projets:

à partir du moment où l'on accepte qu'une multiplicité d'itinéraires se substitue à la route unique, l'on prend le risque de perdre de vue un grand nombre d'élèves; car il ne peut plus être question alors d'imposer à tous les mêmes critères de comportements, les mêmes types de travaux, le même rythme d'acquisition. Il est donc indispensable de substituer ici au contrat tacite et unique qui liait le maître à toute une classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précisent exactement ce que l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter.^a (P.MEIRIEU, *l'école, mode d'emploi*^a, p.156)

Philippe MEIRIEU introduit ici un rapport nouveau entre l'enseignant et l'élève: l'enseignant propose à chaque élève un itinéraire approprié; il attend en retour un engagement, une implication de l'élève à partir d'objectifs communs négociés: c'est la base de la réussite de la pédagogie différenciée:

en installant la négociation individuelle du contrat au cœur de l'acte pédagogique, l'on se donne les moyens d'engager une différenciation réfléchie, engageant à la fois, sur un objectif commun, le maître et l'élève^a (P.MEIRIEU, *l'école, mode d'emploi*^a, p.156).

Nous sommes là sur le versant de la construction d'objets-buts et de projets concertés.

Les différentes théories de la motivation nous ont permis d'appréhender ce concept à partir de différentes dimensions. Notre objectif était de rechercher celles qui étaient privilégiées en contexte scolaire. La description de ce concept nous permet de travailler sur l'action enseignante. Lorsque nous disons qu'un enseignant cherche à motiver ses élèves, nous entendons par là que cet enseignant va mettre en œuvre des actions qui lui permettront d'intervenir sur les différentes dimensions du concept de motivation. Pour mettre en exergue ces différentes dimensions, nous avons choisi de nous référer à l'histoire de la pédagogie. Nous avons repris dans le schéma de la page précédente ces dimensions telles qu'elles apparaissent chez les principaux pédagogues que nous avons choisis. Nous nous proposons ensuite de les intégrer dans un schéma qui permettra de rendre intelligible et opérationnalisable le concept de motivation en contexte scolaire et de fournir les moyens d'étudier ultérieurement l'action des enseignants qui mettent en œuvre des stratégies et actions favorisant le développement de la motivation chez leurs élèves.

Du concept de motivation à l'étude de ses dimensions constitutives

La base de notre schéma réside dans l'articulation entre le sujet et l'environnement. Nous avons vu l'importance de l'environnement scolaire qui constitue une dimension essentielle de la motivation. Adoptant l'approche de Joseph NUTTIN sur la fonctionnalité de l'ensemble environnement-sujet, notre schéma s'inscrit dans les modèles de l'interaction contextualisée de l'enseignement apprentissage. Le sujet élève est en interaction avec son environnement scolaire (professeurs, autres élèves, cadre spatio-temporel, Ö). C'est à partir de cette interaction et des significations élaborées par le sujet qu'il se fixera des buts et construira des chemins ou projets pour y parvenir. Il y a dans cette construction tout d'abord les relations existant entre les significations que le sujet donne à son environnement, sa propre compétence telle qu'il la perçoit

et la construction d'objets-buts et de projets: s'il se sent dans un climat favorable au niveau de l'école, s'il apprécie l'environnement scolaire et si de plus il se sent compétent dans ce qui lui est proposé, s'il trouve de l'intérêt à ce qui lui est enseigné, alors il aura tendance à construire des objets-buts et à définir des projets par rapport au domaine scolaire.

Une autre dimension apparaît à travers l'expectation de l'élève, l'estimation de sa propre compétence par rapport aux tâches qui lui sont proposées: c'est l'estime de soi dont nous avons vu l'importance soulignée en tant que dimension de la motivation dans diverses théories mais aussi chez plusieurs pédagogues: l'environnement doit être tel qu'il suscite intérêt et implication chez l'élève, mais il faut qu'il soit acteur et compétent par rapport aux actions proposées. L'estime de soi interviendra directement sur la constructions de buts et de projets.

Une dimension apparaît centrale dans les approches sociales et cognitives de la motivation mais aussi dans l'histoire de la pédagogie: c'est l'attribution. Nous préférons pour notre part la notion de dimension attributionnelle dans l'acception de Rolland VIAU que nous avons donnée précédemment. Un élève qui perçoit un environnement comme maîtrisable le traduit par une appétence pour le collège tant au niveau du cadre que de ce qui est enseigné; ce qui compte surtout aux yeux de l'enseignant n'est pas tant la perception mais l'engagement concret du sujet dans l'activité scolaire. C'est cet engagement individuel qui est contenu en substance dans la dimension attributionnelle: notre schéma de la motivation en contexte scolaire doit traduire l'existence chez l'élève d'un lien entre la mise en œuvre de conduites à partir de la construction de buts et de projets et de la dimension attributionnelle.

Nous avons également rencontré une autre dimension importante tant dans les théories de la motivation que dans l'étude de ses différentes dimensions à travers l'histoire de la pédagogie: il s'agit du renforcement positif. Nous ne pouvons faire l'impasse de cette dimension lorsque nous parlons de motivation en contexte scolaire même si elle apparaît en contradiction avec la dimension attributionnelle.

A partir des interactions qu'il a avec son environnement, le sujet construit des significations, et, de là, en réponse, il développe un comportement: celui-ci est fortement lié à l'estime de soi; mais le comportement développé et l'estime de soi apparaissent aussi lié au renforcement positif dont le sujet est le siège, à partir des résultats qu'il obtient: des résultats positifs ont tendance à faire accroître les niveaux de buts qu'il se fixe.

En fait, le sujet fonctionne dans une dialectique renforcement positif-dimension attributionnelle. Le renforcement positif favorise l'estime de soi; mais la dimension attributionnelle doit être présente chez le sujet pour qu'il se considère comme responsable de ses actes et de ses propres productions et que la réussite favorise l'estime de soi. Les deux dimensions, renforcement positif et dimension attributionnelle, fonctionnent en fait dans une même direction.

Nous en arrivons à l'élaboration d'un schéma de la motivation en contexte scolaire qui nous permet de prendre en compte tout à la fois les processus d'interaction que le sujet entretient avec son environnement, les processus de construction de significations que le sujet élabore à partir des interactions précédentes et des processus tels que l'expectation, la dimension attributionnelle ou le renforcement positif. Se situant à l'interface interne - externe du sujet, nous pouvons ainsi observer celui-ci sous des angles disciplinaires différents.

La construction de ce schéma de la motivation en contexte scolaire, tout en ayant un caractère un peu réducteur, nous aide à rendre ce concept intelligible et opérationnalisable.

INCORPORER Word.Document.8 \s

Schématisation de la motivation en contexte scolaire

Ce concept nous permet de travailler sur l'action enseignante. Lorsque nous disons qu'un enseignant cherche à motiver ses élèves, nous entendons par-là que cet enseignant va mettre en œuvre des actions, qu'il interviendra sur les diverses dimensions que nous avons définies (estime de soi, dimension attributionnelle, renforcement); il attendra en retour de la part de ses élèves une participation, un travail, de l'intérêt et éventuellement des résultats: l'enseignant espère par son action développer chez l'élève un certain type de comportement.

Le comportement est la réponse visible de l'élève qui intervient au niveau de l'enseignant comme effet de feed back: son action agit-elle sur la motivation de l'élève et lui permet-elle d'aboutir à l'émission d'un comportement attendu ?

Nous pouvons schématiser ainsi l'action enseignante:

Schéma de l'action enseignante

En conclusion

La motivation est un concept construit: nous avons vu que plusieurs de ses dimensions avaient été privilégiées par les grands pédagogues de l'Histoire avant même que ce concept n'apparaisse. Nous avons positionné dans un schéma ces différentes notions. La schématisation de ce concept, même si elle est réductrice, nous fournit un outil pour décrire, expliquer et comprendre l'action enseignante dans ce cadre: les différentes dimensions peuvent être prises en compte lorsque l'on s'intéresse à l'action des enseignants pour motiver leurs élèves. L'intérêt majeur de la connaissance de ces dimensions réside aussi dans la possibilité pour les enseignants d'y avoir recours lorsqu'ils utilisent la motivation comme entrée dans la préparation et la réalisation d'une séquence d'enseignement apprentissage.

Références bibliographiques

- ALTET M., Les pédagogies de l'apprentissage, P.U.F., Paris 1989
BERBAUM J., Développer la capacité d'apprendre, ESF, Paris 1992
FEERTCHAK H., Les motivations et les valeurs en psychosociologie, A.

COLIN, Paris 1996

HOUSSAYE J., Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui, A. COLIN, Paris 1994

LEVY LEBOYER C., La crise des motivations, P.U.F., Paris 1993

LIEURY A., FENOUILLET F., Motivation et réussite scolaire, DUNOD, Paris 1996

MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi, E.S.F., Paris 1989

VALLERAND R., THILL E., Introduction à la psychologie de la motivation, Editions VIGOT, Paris 1993

Les fonctions attribuées à l'incitation varient suivant les théories: productrice d'énergie comme dans la théorie de HULL, productrice d'émotions comme dans la théorie de MOWRER, voire associée au processus de renforcement chez certains béhavioristes.

HOUSSAYE, J., Quinze Pédagogues. Leur influence aujourd'hui, Armand Colin Editeur, Paris, 1994.

ALTET, M., Les pédagogies de l'apprentissage, Presses Universitaires de France, Collection Education et formation, Pédagogues et Pédagogies, Paris, 1997.

Groupe Français d'Education Nouvelle

La notion de projet est prise ici dans son acception: sujet d'étude, production à réaliser; il va susciter une activité de l'élève.

ESTIME DE SOI:

estime de sa propre compétence

ELEVE

RENFORCEMENT POSITIF

L. LEGRAND
GFEN

P. MEIRIEU

C. FREINET

COUSINET

J.J. ROUSSEAU
E.CLAPAREDE
J. DEWEY
O. DECROLY

LES DIMENSIONS DE LA MOTIVATION DANS L'HISTOIRE DE LA PEDAGOGIE

J.H.PESTALOZZI
J. BERBAUM

DIMENSION ATTRIBUTIONNELLE :

- responsabilisation
- implication
- socialisation

ENVIRONNEMENT:

Contexte scolaire:

- intérêt pour l'école
- intérêt pour les
activités proposées en
classe

C. ROGERS

R. VIAU

COMPORTEMENT

ELEVE

COMPORTEMENT

ENSEIGNANT

Elaboration
des
réponses

Modification
des
significations de l'élève

Travail au
niveau du
milieu du sujet
élève

MILIEU:

définition d'objets buts
construction de projets

RŠŠÛLa motivation est un concept très en vogue dans le monde du travail ox elle constitue un facteur important (FRANCES, , LEVY LEBOYER, la crise des motivations)RIVANOCollège gustave violet

PLAISANCE E. Pauline Kergomard et l'École maternelle. Paris - PUF 1996

REBOUL O. Les valeurs de l'Éducation. Collection 1er cycle. Paris PUF 1992.

VIAL J. L'École maternelle. Que sais-je ?, PUF 1989.

VINCENT G. L'École primaire française. Paris - PUF 1980

VINCENT G. L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. PUF Lyon 1994.