

Platon

Montaigne

Plaget



Les Grands Penseurs de L'ÉDUCATION

Korczak

Comenius

Illich

Montessori

Winnicott

Bandura

Freinet

Rousseau



Platon

Montaigne

Piaget

Korczak

Comenius

Illich

Montessori

Winnicott

Bandura

Les Grands Penseurs de L'ÉDUCATION

Freinet

Rousseau



Éditions
SCIENCES
HUMAINES

Maquette couverture : Isabelle Mouton
Édition et maquette intérieure : Nicolas Waszak

Retrouvez nos ouvrages sur

www.scienceshumaines.com

www.editions.scienceshumaines.com

Diffusion : Volumen
Distribution : Interforum

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement, par photocopie ou tout autre moyen, le présent ouvrage sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français du droit de copie.

© **Sciences Humaines Éditions, 2018**

38, rue Rantheaume

BP 256, 89004 Auxerre Cedex

Tél. : 03 86 72 07 00 / Fax : 03 86 52 53 26

ISBN = **9782361064679**

LES GRANDS PENSEURS DE L'ÉDUCATION

Sous la direction de Martine Fournier

La Petite Bibliothèque de Sciences Humaines

Une collection dirigée par Véronique Bedin



LA FAUTE A ROUSSEAU?

Depuis l'Antiquité, les grands penseurs de l'éducation sont loin d'avoir parlé d'une seule voix. Si pour tous, philosophes, moralistes, théoriciens ou praticiens, l'éducation était la pierre de touche pour construire un monde répondant à leurs attentes, certains jugeaient nécessaire de façonner les jeunes générations, prônant parfois le formatage ou l'endoctrinement. D'autres, plus humanistes, ont défendu la liberté de l'enfant et un enseignement plus démocratique. Certains, tel Confucius, ont posé les fondements d'une éducation rigoureuse qui règle encore l'ensemble des rapports sociaux dans plusieurs pays d'Asie. D'autres furent des penseurs paradoxaux, comme Rousseau qui produisit un célèbre traité qu'il savait lui-même inapplicable. D'autres encore furent des sauveurs d'enfants, comme Janusz Korczak durant la Seconde Guerre mondiale, ou des militants animés d'un esprit missionnaire, tel Ferdinand Buisson, apôtre de la foi laïque...

Au XIX^e et au XX^e siècle, des psychologues, des sociologues, des économistes et aujourd'hui des neuroscientifiques abordent les questions d'éducation à travers les théories de la connaissance, le développement de l'intelligence, le fonctionnement du cerveau ; ou de l'économie politique, sommée de faire face aux grands enjeux d'une éducation qui concerne maintenant l'ensemble des enfants de la planète.

C'est aussi le moment où émergent au début du XX^e siècle de grandes figures de la pédagogie comme Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet...

Des intellectuels de tous pays ont proposé une conception robuste de la manière d'éduquer, et ont donné quelque chose à penser sur les manières d'apprendre, de former, de transmettre, en définitive, de forger les sociétés humaines.

Martine Fournier

PLATON

Premier théoricien de l'éducation

C'est à Athènes, dans la seconde moitié du v^e siècle avant notre ère, qu'est née la science de l'éducation pour répondre aux besoins du système politique démocratique de la cité : il s'agit alors de former des citoyens capables de gérer les affaires publiques. Pour répondre à ce besoin utilitaire, deux conceptions s'opposent : celle des sophistes, professionnels rétribués, comme Protagoras (485-411 av. J.-C.), pour qui le but de l'enseignement n'est pas d'atteindre une hypothétique vérité, mais de « savoir comment être le plus efficace par ses actions et ses discours », autrement dit acquérir l'art de persuader, par la rhétorique, car « l'homme est la mesure de toutes choses » ; et celle de Platon, un aristocrate qui, après des expériences politiques malheureuses, ouvre à Athènes vers 387, dans le jardin de l'Académie, une sorte d'école supérieure et de centre de recherches, où il enseigne tout en composant de nombreux traités sous forme dialoguée. Le plus important d'entre eux, *La République*, dans lequel il décrit la société idéale, contient l'exposé d'un véritable système pédagogique.

Les dirigeants-philosophes de la cité idéale

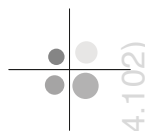
Contrairement aux sophistes, Platon (427-347 av. J.-C.) croit à l'existence de la vérité, réalité transcendante et absolue, qui se situe dans le monde divin des idées. Le but de l'éducation est de la découvrir. Elle est indissociable du beau et du bien, et l'enseignement intellectuel est donc inséparable de la morale et de l'esthétique. Il s'agit de former des hommes vertueux et au raisonnement juste, qui seront les dirigeants-philosophes de la cité idéale. C'est donc un système très élitiste, qui ne concerne que les meilleurs esprits, et son idéal n'a rien de démocratique : le régime qu'il envisage est une aristocratie dirigée par les « gar-

diens», formés par une longue ascèse éducative. Son utopie sociopolitique est à bien des égards déconcertante, car elle contient à la fois des idées très modernes et d'autres très réactionnaires, qui fourniront des arguments aux pédagogues de tous bords. Ainsi, ce sévère partisan d'une sélection des esprits «bien nés» n'exclut nullement les femmes: «Toutes les femmes à qui leur nature en aura donné la capacité», recevront le même enseignement que les hommes.

À l'Académie, il enseigne à la manière socratique, sous forme de dialogue, à un cercle d'étudiants disciples liés par l'amitié, voire par l'amour homosexuel, qui assure, dit-il, «une communauté beaucoup plus étroite» entre l'éraсте (le maître) et l'éromène (l'élève): les dialogues platoniciens sont très peu platoniques, ce qui est à resituer dans le cadre de la culture grecque classique. Mais dans la cité idéale, contrairement aux sophistes, qui prônent l'enseignement individuel de type préceptoral, Platon pense que l'éducation devra être prise en main par l'État, responsable de la formation des citoyens.

La recherche de la vérité

Le programme des études est pantagruélique avant la lettre, ce qui plaira beaucoup aux humanistes du xvi^e siècle, mais totalement irréaliste, et là encore mélangeant des idées d'une étonnante modernité à des conceptions rétrogrades. Tout commence vers 7 ans, avec l'apprentissage des rudiments. Le cerveau de l'enfant est à cet âge malléable, «il absorbe toutes les impressions que l'on souhaite y imprimer». Il faut en profiter pour lui inculquer de bonnes habitudes et développer harmonieusement l'esprit et le corps, par la musique, la danse, le chant choral, la gymnastique, sous la direction de moniteurs rémunérés par l'État. Platon, ici très moderne, recommande la pratique de jeux éducatifs dans des sortes de jardins d'enfants, et l'utilisation de méthodes actives, plus lentes mais plus sûres, qu'il qualifie de «grand détour» ou de «vaste circuit». À cet âge tendre, il faut absolument bannir les histoires mythologiques, fantastiques, et les fictions, ce que nous appellerions les «contes de fées», toutes ces fantaisies que «nous ont débitées Hésiode aussi bien



qu'Homère et le reste des poètes, car ce sont eux sans doute qui, ayant mis en œuvre pour les hommes ces contes mensongers, les leur ont débités et continuent à leur débiter». Ces fictions encombrant les jeunes cervelles d'histoires inutiles et immorales, de fables qui égarent l'esprit, flattent les passions, rabaissent les dieux et les grands hommes, détournent de ce qui doit être le grand but de l'éducation : la recherche de la vérité.

À partir de 10 ans commencent les études littéraires et de mathématiques. Platon accorde une grande importance à ces dernières : en accoutumant l'élève à l'abstraction et à la logique, elles sont une excellente préparation à la spéculation philosophique et permettent de sélectionner les « meilleures natures », qui seules accéderont à la métaphysique. À partir de 18 ans, on insiste sur la formation physique et militaire, car le bon citoyen doit aussi être capable de défendre la cité. Puis viennent dix ans d'étude des sciences et des mathématiques transcendantes, cinq ans de dialectique, quinze ans de stage dans les affaires publiques. Bref, « il faut cinquante ans pour faire un homme », écrit Platon, et à peine a-t-on fini les études qu'il est temps de prendre sa retraite, ou, comme le dira Aragon, « le temps d'apprendre à vivre, il est déjà trop tard ». D'une certaine façon, le système de Platon pourrait être considéré comme l'ébauche de la formation permanente, idée séduisante pour nos pédagogues modernes, qui, en revanche, n'apprécieront guère l'accent mis sur l'élitisme et la sélection par les mathématiques.

Georges Minois

Socrate et la maïeutique

Socrate (vers 470-399 av. J.-C.) occupe une place exceptionnelle dans l'histoire de l'éducation. D'abord parce qu'il affirme ne rien savoir, ce qui est paradoxal pour un pédagogue : « Tu es le plus savant des hommes parce que tu sais que tu ne sais rien », lui aurait dit l'oracle de Delphes. Il n'a donc rien à transmettre. Pour lui, chaque homme a déjà en lui le savoir, un peu comme la femme enceinte a en elle son enfant. Le rôle du pédagogue est semblable à celui de la sage-femme (c'était le métier de sa mère, Phénarète) : accoucher les esprits, faire sortir les vérités que chacun porte en soi. C'est l'art de la maïeutique (du grec *maieutikê*, art de l'accouchement, auquel préside la déesse Maïa). C'est ce que lui fait dire Platon dans le *Théétète* : « Mon art d'accoucher a toutes les propriétés de celui des sages-femmes... Ceux qui me fréquentent donnent pour commencer l'impression d'être ignorants ; de moi, ils n'ont jamais rien appris, mais c'est de leur propre fonds qu'ils ont fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées. »

Son art de l'accouchement consiste à dialoguer, à poser des questions pour guider l'élève jusqu'à la découverte de la vérité. Mais on pourrait dire, pour filer la métaphore, qu'il aboutit surtout à des fausses couches : son questionnement repose sur l'ironie et fait le vide dans l'esprit de ses interlocuteurs, qui découvrent que ce qu'ils croyaient n'était qu'illusion. En définitive, le seul objectif de l'enseignement socratique est la découverte de soi-même, suivant la formule qu'il emprunte à l'oracle : « Connais-toi toi-même. »

Une pédagogie aussi révolutionnaire est intolérable pour les autorités, qui condamnent Socrate à mort pour « démoralisation de la jeunesse », mais il n'est pas surprenant que tous les innovateurs contestataires de l'histoire de la pédagogie le prennent pour modèle.

G. M.

CONFUCIUS

Maître de sagesse

Dès l'Antiquité, Confucius (551-479 av. J.-C.) fut considéré comme « le premier des sages ». Il est devenu aujourd'hui « le modèle des dix mille générations ». Philosophe et responsable politique, il fut aussi un éminent pédagogue dont les valeurs ont modelé le système scolaire de l'empire chinois durant deux millénaires ainsi que celui des pays de culture confucéenne de l'Asie orientale – Corée, Japon, Vietnam.

Originaire de la principauté de Lu (aujourd'hui Confus), les Chinois l'appelaient Kongzo. Son nom fut latinisé au ^{xvi}^e siècle par les jésuites missionnaires. Il fut tour à tour un petit employé chargé de l'administration du bétail, préfet et responsable des travaux publics de la ville de Zhongdu, puis ministre de la Sécurité et de la Justice de la principauté de Lu. Plus tard, il parcourut les provinces de Chine avec ses disciples (on lui en attribuait trois mille) et revint finir sa vie dans sa province pour se consacrer à l'écriture et l'enseignement.

Il faut cependant rester prudent sur l'histoire souvent quelque peu hagiographique de ce personnage équivalent en Orient à la figure de Jésus ou de Bouddha. Ses dates de naissance et de mort peuvent laisser sceptique, et ses idées nous sont parvenues à travers les paroles recueillies par ses disciples (réunies dans *Les Entretiens*) et les interprétations qui en ont été faites par leurs successeurs au fil du temps.

Une certaine légende le représente comme un sage lettré, de constitution fragile. Mais *Les Entretiens* montrent qu'il était un homme d'action et un sportif accompli, expert en dressage et en maniement des chevaux, pratiquant le tir à l'arc, la chasse et la pêche. Il fut aussi un voyageur infatigable qui arpenta les multiples petits royaumes de la Chine pré-impériale.

Le mérite plutôt que le lignage

«Étudier sans réfléchir est vain, mais réfléchir sans étudier est dangereux», peut-on lire dans les sentences qui constituent *Les Entretiens*. Chez Confucius, l'étude est le complément indispensable de l'éducation morale. C'est pourquoi, pour parvenir à la société vertueuse qu'il appelait de ses vœux, l'éducation joue un rôle fondamental car elle élèvera le niveau moral de la société.

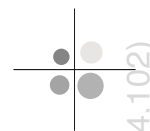
Confucius vécut durant la période «des printemps et des automnes» sous la dynastie des Zhou orientaux, durant laquelle un nouvel ordre politique se met en place, se substituant à l'ancien ordre fondé sur le pouvoir des lignages. Auparavant, l'enseignement s'adressait aux nobles qui recevaient une formation civile et militaire par l'étude des «six arts»: rites, musique, tir à l'arc, conduite des chars, calligraphie et mathématiques. Confucius dénonça un système fondé sur l'hérédité des charges et le favoritisme qui avait cours. Pour lui, les nominations des fonctionnaires devaient se faire au mérite et «promouvoir les plus capables».

Pour briser le monopole de la classe noble, il ouvrit une école qui accueillait aussi bien les pauvres que les riches. Son enseignement était destiné à tous sans distinction. Pour établir un gouvernement régi avec intégrité, il voulait promouvoir des hommes de bien (*junzi*) alliant compétence et intégrité morale.

La culture des Cinq Classiques

L'éducation morale et la transmission des connaissances vont devenir, durant deux millénaires, les bases de l'enseignement confucéen. Jusqu'à la fin de l'Empire (en 1911), le système des examens, fondé sur le corpus confucéen, est resté en vigueur.

La doctrine éthique repose sur la «bienveillance», ou amour du prochain, qui se manifeste par la piété filiale, le respect des aînés, la loyauté, la fidélité, la tolérance, la sagesse et le courage. Se conduire avec honnêteté et droiture, se témoigner sympathie, sollicitude et respect, telles sont les vertus de l'honnête homme qui permettront aussi bien la bonne marche de la famille que celle d'un pays bien gouverné où le peuple vivra en paix.



Mais Confucius se préoccupait tout autant de la formation intellectuelle de ses disciples. On lui attribue (certainement à tort) la rédaction des Cinq Classiques : le *Livre des odes* (*Shi*), le *Livre des documents* (*Shu*), le *Livre des rites* (*Li*), le *Livre de la musique* (*Yue*), le *Livre des mutations* (*Yi*). Leur parfaite connaissance devint obligatoire dès l'empire des Han (II^e siècle av. J.-C.) pour les lettrés, les fonctionnaires et les officiers militaires de la Chine impériale. Ces ouvrages didactiques traitent d'éthique, de philosophie, d'histoire, de politique, de culture, d'art et de musique. Outre les Classiques, qui visaient à transmettre une culture générale, l'enseignement confucéen conservait la maîtrise des six arts.

Cette éducation humaniste et universaliste avait cependant quelques limites. Ainsi, on raconte que Confucius rabroua vertement un disciple qui lui avait demandé de lui enseigner l'agriculture : « Adressez-vous plutôt à un vieux jardinier ! » Si son éducation veut former des hommes de bien, les sciences naturelles, l'agriculture, l'art du commerce y sont totalement ignorés. Car l'enseignement confucéen méprisait le travail manuel et ceux qui s'y livraient.

Une large diffusion

Confucius dispensa les premiers éléments de ce qui formera la culture confucéenne à ses disciples. La diffusion de cette culture se fit par des « maîtres de sagesse » qui parcouraient la Chine à la recherche d'élèves zélés et de princes éclairés, et qui se faisaient payer en tranches de viande. Ses idées pénétrèrent en Corée et au Vietnam, dès l'époque des empires Qin et Han et arrivèrent jusqu'au Japon au II^e siècle de notre ère. Très tôt, le confucianisme a ainsi imprimé sa marque sur les coutumes et les traditions de cet espace extrême-oriental. Son empreinte sur l'enseignement, sur les principes essentiels de la vie de famille et en société ou encore sur l'art de gouverner reste visible encore aujourd'hui.

Diffusé par les jésuites arrivés en Chine (au XVII^e siècle, le jésuite Matteo Ricci traduit les écrits confucéens en latin), l'Europe des Lumières connut un véritable engouement pour

le confucianisme, vu comme un contre-modèle du pouvoir de droit divin et du despotisme des princes occidentaux.

Il demeure de nos jours, dans toutes les sociétés confucéennes, le respect des livres, celui des maîtres et des examens, ce qui, pour les enseignants occidentaux, suscite parfois une certaine nostalgie...

Martine Fournier

Renouveau confucéen

Confucius reste aujourd'hui le penseur le plus influent de la société chinoise. Depuis quelques années, on observe même dans ce grand pays mondialisé un phénomène de renouveau confucéen (*rujia fuxing*). Lorsqu'en 2005, le président chinois Hu Jintao décrète la « construction d'une société harmonieuse » comme priorité absolue de l'agenda politique, cette décision officielle signe la réhabilitation – inédite sous l'ère communiste – des valeurs confucéennes dont la prégnance culturelle en Chine ne s'est jamais tarie.

Une autre manifestation de ce renouveau est le Mouvement de lecture des Classiques (*dujing yundong*). Il s'inscrit dans la pratique ancienne de l'enseignement par préceptorat (*sishu jiaoyu*). En réaction à l'enseignement public obligatoire, où la transmission de la culture traditionnelle est délaissée, des dizaines d'écoles privées, non reconnues officiellement, ont ainsi fleuri ces dernières années en Chine. Les valeurs familiales, associées à la mémorisation des Classiques confucéens, constituent le fondement de cette éducation.

M. F.

LES SEPT ARTS LIBÉRAUX AU MOYEN ÂGE

Du ^v^e au ^{xv}^e siècle, le Moyen Âge n'a pas laissé le souvenir d'une grande époque dans l'histoire de l'enseignement intellectuel. Monde rural à 90 % analphabète, plus préoccupé à survivre et à se défendre qu'à former de beaux esprits, il concentre l'essentiel de ses activités éducatives à la formation du clergé et la théologie éclipse toutes les autres disciplines.

Pourtant, l'enseignement des sept « arts libéraux » du *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) n'a jamais disparu, et Charlemagne lui-même, dont l'action en faveur des écoles est restée proverbiale, « cultivait passionnément les arts libéraux et comblait d'honneurs ceux qui les enseignaient », dit son biographe Éginhard. C'est que les intellectuels, tout en affirmant la suprématie de la théologie, ont la nostalgie de la culture antique, dont ils cherchent à retrouver et à transmettre le contenu qui, pour eux, constitue l'exposé des merveilles de l'œuvre divine.

La grammaire, nourrice des autres arts

Dès l'époque dite « barbare » du Haut Moyen Âge (^v^e-^x^e siècle), les lettrés prônent l'étude des arts libéraux par les jeunes aristocrates. Pour l'évêque de Pavie, Ennode, au ^{vi}^e siècle, la grammaire est « le fondement des belles lettres, la mère glorieuse de l'éloquence, la nourrice des autres arts ». Isidore de Séville, au ^{vii}^e siècle, a un programme digne des humanistes : « Qu'il retienne l'art du droit, qu'il comprenne la philosophie, la médecine, l'arithmétique, la musique, la géométrie, l'astrologie. » Mais cet idéal, combattu par les théologiens rigoristes qui l'accusent de favoriser la culture païenne, facteur d'immoralité, n'est guère suivi jusqu'au ^x^e siècle, où l'enseignement, monopolisé par les monastères, vise uniquement à former un clergé pieux. Pour saint Colomban, les études profanes sont à rejeter,

tout est dans la Bible et l'enseignement intellectuel doit se limiter à l'apprentissage des psaumes.

Il faut attendre le XI^e et surtout le XII^e siècle, avec la croissance urbaine, pour voir un renouveau de l'enseignement des arts libéraux. Les villes, où se côtoient marchands, clercs et gens de loi, favorisent les rencontres, les débats, la curiosité. Dans chaque cité épiscopale, un chanoine est chargé d'organiser les études, centrées sur le *trivium* et le *quadrivium*.

Dans toutes les écoles épiscopales, l'enseignement, entièrement en latin, fait surtout appel à la mémoire, à la répétition, au respect des autorités et se fonde sur des manuels pédagogiques de référence fournissant guides, méthodes et exemples : le *Livre des pauvres*, manuel mnémotechnique de Jean de Beauvais, le *De disciplina scolarium*, attribué à Boèce, le *Traité des sept arts libéraux* de Nicolas de Salerne.

Le fouet et le bâton pour dompter la nature humaine

Le fouet et le bâton font partie du matériel pédagogique, d'autant plus que les maîtres, qui sont des ecclésiastiques, ont aussi pour tâche de dompter la nature humaine pervertie par le péché originel. La méthode de Bernard de Chartres est aussi à cet égard exemplaire : « Comme la mémoire se fortifie et que l'intelligence s'aiguise par l'exercice, il pressait les uns par les encouragements, les autres par le fouet et les punitions, d'imiter ce qu'ils entendaient. Chacun devait rendre compte le lendemain d'une partie de ce qu'il avait écouté la veille », écrit Jean de Salisbury.

Dans les arts libéraux, la dialectique devient à partir du XII^e siècle la discipline reine. Avec un enseignant brillant comme Abélard, les élèves découvrent les pouvoirs fascinants du raisonnement intellectuel libre, ce qui n'est pas du goût des religieux rigoristes. Mais à partir du XIII^e siècle, les facultés des arts libéraux deviennent des foyers de débats intellectuels d'une étonnante audace, notamment lors des exercices comme la *disputatio* : le maître choisit un sujet sur lequel chacun est invité à présenter des arguments pour et contre, et le lendemain le maître fait la synthèse et donne sa solution, la *determinatio*. Dans l'exercice du quolibet, on va encore plus loin : les étudiants proposent au

maître de débattre d'un sujet improvisé, qui peut être très délicat, tel que : « Dieu n'existe pas » ou « l'âme est mortelle ». Toutes les objections sont permises et la virtuosité du maître est mise à rude épreuve.

À la fin du Moyen Âge, l'enseignement des arts libéraux tend à se concentrer dans les collèges dans lesquels un petit nombre d'étudiants pauvres reçoit gîte et couvert. Ces établissements, où règne une stricte discipline, deviennent de véritables concurrents pour les facultés des arts libéraux, dont l'enseignement devient de plus en plus sclérosé.

Georges Minois

Maîtres et apprentis : de l'enseignement des métiers au compagnonnage

L'enseignement médiéval, monopolisé par l'Église, méprise les « arts mécaniques ». Ce sont donc les guildes et les corps de métiers qui assurent la formation des apprentis. Le statut de ces derniers est précisé dans un contrat conclu avec les parents, comme on le voit dans le *Livre des métiers* du prévôt parisien Étienne Boileau en 1260. Il distingue deux types d'apprentis : les privés, membres de la famille du maître, favorisés par rapport aux « étrangers », limités à un par atelier. Logés, nourris et vêtus par le maître, moyennant une forte somme versée par les parents, ils sont soumis à des conditions très dures, pour une durée qui peut aller de deux ans pour les cuisiniers à huit ans pour les serruriers et dix ans pour les orfèvres. Chaque corporation étant très jalouse de ses secrets de fabrication, cette durée peut être prolongée à volonté par le patron qui en profite souvent pour se procurer une main-d'œuvre gratuite.

Les mieux connues sont celles des métiers de la banque et du commerce, qui font une plus grande part à la théorie, ce qui justifie la rédaction de manuels comme *La Pratique du commerce*, du Florentin Balducci, vers 1340. Les apprentis, qui servent de commis dans les succursales des banques italiennes, apprennent les techniques de change, l'usage des chèques, de la comptabilité en partie double. Curieusement, nous sommes mieux renseignés encore sur l'apprentissage du métier de berger, grâce à un manuel rédigé en 1379 à la demande de Charles V par l'ancien berger Jean de Brie : *Le Bon Berger*.

À la fin du Moyen Âge, alors que les maîtres tendent à réserver leur métier à leurs enfants, les salariés s'organisent pour assurer eux-mêmes leur formation au sein de sociétés plus ou moins secrètes qui pratiquent l'entraide et la solidarité entre les membres : les compagnonnages. Ces derniers ont leurs règles, leurs rites, leur réseau de foyers accueillant les apprentis qui font leur tour de France, et peuvent aussi lancer des mouvements de résistance. Les conflits avec les autorités patronales et religieuses se multiplient, annonciateurs de la lutte des classes.

G. M.

MONTAIGNE

Enseigner à vivre

On réduit trop souvent les réflexions de Montaigne (1533-1592) sur l'éducation à quelques formules dénonçant l'apprentissage par cœur et se moquant du pédantisme. Formules qui nous agréent et nous entraînent car elles paraissent sonner la récréation. Un lecteur un peu attentif remarque cependant vite que Montaigne non seulement souligne les difficultés de l'éducation mais même, pourrait-on dire, son impossibilité. En effet, ce qui enclenche le parcours d'éducation, c'est la distance créée par l'admiration des belles paroles et des belles actions. Cette admiration suscite le désir d'imitation, qui installe dans l'âme et l'esprit de celui qui apprend des modèles qui l'impressionnent et souvent l'intimident. Plus il s'efforce de s'en approcher visiblement, plus il s'en éloigne...

Le contexte humaniste

Dans les *Essais*, le chapitre « De l'institution des enfants¹ » met en scène l'origine de tout mouvement sérieux d'éducation : le sentiment mi-douloureux mi-délicieux, voire enivrant, de la distance qui nous sépare des esprits que l'on admire. Montaigne utilise la métaphore de la montagne : en lisant un auteur ancien, il tombe sur un passage difficile mais excitant, « un précipice si droit et si coupé [...] que je m'envolais en l'autre monde ». De là, Montaigne prend conscience de ses faiblesses, ce qui le motive à avancer dans l'étude : « Je découvris la fondrière d'où je venais, si basse et si profonde, que je n'eus plus le cœur d'y redescendre. » De ce sentiment naît aussi la vocation de l'éducateur, dont le rôle s'apparente à celui d'un guide de haute montagne : il « élève » son disciple en suivant son inclination naturelle à aller plus haut,

1- Montaigne, *Essais*, livre I, ch. 26, Imprimerie nationale, 1998.

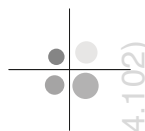
sans forcer son allure ni négliger les obstacles rencontrés en chemin (voir l'encadré).

À l'époque où Montaigne écrit, l'enseignement se caractérise par un retour aux textes antiques comme modèles de vie, de vertu, d'écriture et de pensée. Montaigne n'y déroge pas mais souligne une contradiction qui pourrait être formulée ainsi : l'éducation passe par l'enseignement des Anciens, mais l'accès à ces œuvres nécessite l'acquisition longue et pénible des langues grecque et latine, ce qui absorbe une quantité disproportionnée d'énergie. Cet effort empêche les « humanistes », ou les « pédants », de la Renaissance d'approcher du naturel et de la simplicité des Grecs et des Romains. L'instrument des langues anciennes est indispensable, mais il est en même temps un obstacle insurmontable. Il faudrait donc apprendre le grec et le latin pour accéder aux textes mais, pour en tirer quelque chose d'utile à la vie, il faudrait aussi y renoncer avec autant de résolution que l'on a mis de zèle à les apprendre !

Pour surmonter cette contradiction, Montaigne renvoie aux traductions de Plutarque en français par Jacques Amyot, qui enseignent au lecteur à juger avec discernement des actions des Anciens et des hommes en général. Toute la tâche de Montaigne est alors d'« essayer son jugement » sur tous sujets, hauts ou bas, dans une langue qui donne un accès direct, en français voire en gascon, à ce dont il s'agit de juger, que ce soit la disposition à adopter devant la mort ou la meilleure manière de se laver les dents... L'éducation n'a pas vocation à inculquer du savoir, ce qui ne fait qu'encourager une stérile vanité. Elle doit permettre d'élever le sens moral, le sens pratique et le sens critique. Elle ne vise pas la science (que Montaigne regarde comme un « fard »), mais la vie heureuse, libre et vertueuse.

Une philosophie à portée d'homme

Pour accéder à la liberté de jugement, l'élève ne peut donc se contenter d'étudier l'histoire et la philosophie anciennes. Il doit surmonter l'intimidation que le prestige des « grandes âmes » du passé fait peser sur lui. La raison principale de la supériorité des Anciens, c'est que leurs « histoires », et en général leurs œuvres de



réflexion, ont été le plus souvent écrites par « ceux mêmes qui commandaient aux affaires ou qui étaient participants à les conduire, ou au moins qui ont eu la fortune d'en conduire d'autres de même sorte² ». Ce n'est plus le cas parmi les Modernes, déplore Montaigne. Sommes-nous condamnés à la médiocrité dès lors que nous sommes sortis d'une condition politique et morale où les paroles étaient inséparables des actions, où les belles paroles étaient inséparables des grandes actions, étaient pour ainsi dire gagées sur elles? C'est sur ce point que Montaigne opère une inflexion décisive. D'abord, il se montre soucieux de rendre justice aux grandeurs contemporaines, de mentionner « les plus notables hommes » qu'il a connus, signalant que parmi les poètes, Ronsard et Joachim du Bellay, du moins dans certaines parties de leur œuvre poétique, ne sont « guère éloignés de la perfection ancienne³ ». Mais surtout, il souligne qu'une vie accomplie ne réclame pas les « grandes actions » de César ou Xénophon : « On attache aussi bien toute la philosophie morale à une vie populaire et privée qu'à une vie de plus riche étoffe : chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition⁴. » Cela ne signifie pas que tous les hommes sont égaux et toutes les vies également honorables, mais plutôt que toute vie, vécue et regardée comme il convient, fournit l'occasion et la matière pour exercer toute la gamme du discernement et du jugement humains.

Pierre Manent

2- Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 10, *op. cit.*

3- *Ibid.*, ch. 17.

4- *Ibid.*, ch. 2.

Portrait du maître en guide de montagne

Apprendre à regarder le monde, à se regarder sans complaisance, pour déterminer son action ou s'améliorer soi-même : telles sont les finalités de l'éducation selon Montaigne. Dans les *Essais* (chapitre « De l'institution des enfants »), le « gouverneur » est comparé au guide de montagne, qui doit faire progresser son élève vers les sommets. Tantôt il doit montrer le chemin (en proposant par exemple une lecture utile au moment propice), tantôt il laissera l'élève ouvrir un passage de lui-même afin d'aiguiser son goût de l'initiative et de la découverte. Il tient compte de son « allure puérile », sans le ralentir ni le bousculer, ce qui suppose une phase d'observation préalable. Empathique, il se met à sa place lorsqu'un obstacle apparaît, de sorte à en comprendre la nature et l'aider à le surmonter. Il stimule la curiosité de son élève et l'incite à voyager, la fréquentation des hommes et la découverte des autres contrées valant autant que la connaissance de l'histoire et de la philosophie pour forger son jugement. Il doit, enfin et surtout, l'engager à transformer tous ses savoirs, préceptes et références en sens et en substance. C'est pourquoi l'éducation est une quête vertigineuse. Le savoir ne sert que s'il s'amalgame à la vie ; et réciproquement notre vie est la matière première de notre savoir : « Le vrai miroir de nos discours est le cours de nos vies. »

Héloïse Lhéréte

COMENIUS

Se cultiver et cultiver les autres

Comenius, de son vrai nom Jan Komensky, a vécu une existence agitée. Ce Tchèque, né en Bohême en 1592, mort à Amsterdam en 1670, est un théologien protestant, philosophe engagé, et avant tout un grand pédagogue. Il fut le défenseur inlassable de la cause tchèque durant les convulsions de la guerre de Trente Ans ; il a pensé et vécu dramatiquement ces temps marqués par les conflits religieux où périrent sa famille et bien des membres de sa communauté.

Par-delà les troubles de son époque, Comenius imagine un chemin vers la vérité qui donnerait naissance à un monde réconcilié. L'éducation est pour lui la voie royale en vue de faire naître une humanité meilleure. Il mit au point un système de réforme ambitieux de l'école qui lui valut une large audience en Angleterre, en Suède, aux Pays-Bas et en France, où Richelieu le sollicita.

Sa réforme est assurément moderne : la classe doit être un lieu d'épanouissement et non un espace austère où l'écolier s'ennuie et finalement développe une aversion pour l'étude. Il établit des écoles, polit sa méthode et crée le premier livre scolaire – *Orbis pictus* – où l'image est le support essentiel de l'apprentissage. Inlassable, il espère établir la paix universelle, une langue et un gouvernement mondiaux, grâce à une éducation unifiée.

Précurseur, comme le souligne Jean Piaget, « Comenius soulève une série de problèmes nouveaux pour son siècle : le développement mental, les fondements psychologiques des méthodes didactiques, les relations entre l'école et la société, et la nécessité d'organiser ou de réglementer les programmes et les cadres administratifs de l'enseignement ».

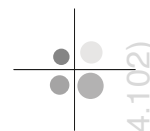
Former l'homme à l'image de Dieu

Son œuvre est multiple, presque innombrable, et tous les textes n'ont pas été publiés. La formulation achevée de la théorie comenienne de l'éducation est contenue dans *La Grande Didactique*, publiée primitivement en tchèque (1627-1632), puis en latin (1657). Comenius y présente de manière détaillée, jusqu'aux plus infimes questions concrètes, l'ensemble de sa pensée éducative.

L'éducation se définit d'abord en fonction de sa finalité : quel est le rôle essentiel de toute formation véritable d'un individu humain ? Pour Comenius, homme de son temps profondément attaché à la religion, l'éducation apparaît comme une restauration. Il faut que l'homme revienne à sa pureté première, d'avant la chute, telle est sa destination morale. Dès la dédicace de l'ouvrage, il affirme nettement une idée qui portera toute son œuvre : l'homme qui a été créé à l'image de Dieu doit retrouver cette image troublée lors de la chute. L'éducation consiste ainsi à tenter de réduire la béance et à reconstruire l'homme à l'image de Dieu (sans prétendre l'égaliser !), en cultivant le savoir, l'action, la sagesse morale et la liberté.

Sa première tâche ici-bas consistera à acquérir un maximum de connaissances. Se cultiver et cultiver les autres par la transmission du savoir correspond à un devoir fondamental universel. L'instruction vaut pour tous, touche tous les domaines, dure pendant toute la vie et chacun est le « pasteur » de chacun. Si la soif des lumières de la connaissance repose sur une inspiration plus religieuse que strictement rationaliste, elle reste cependant rationnelle. En effet, le programme d'études proposé par Comenius est très complet, il touche aussi bien le domaine sacré que celui, profane, des arts et métiers, des sciences, de l'esthétique. Que faut-il étudier ? Les textes sacrés certes, mais aussi la nature, l'homme lui-même, les techniques.

Mais il ne suffit pas de connaître, il faut agir afin de faire cette Terre à l'image d'un paradis possible. C'est ainsi que tous les hommes apprendront un métier, car c'est bien l'homme tout entier qu'il faut former dans les écoles. Cette orientation pragmatique de l'éducation coménienne conduit à insister sur le res-



pect et sur l'entretien du corps. Comenius s'attarde ainsi sur la manière de meubler les loisirs, les jeux où le corps trouve plaisir et délassément.

Il faut encore se préoccuper de l'éducation morale des enfants, c'est même la tâche essentielle de la pédagogie. L'intelligence savante et l'efficacité dans l'action ne sont en effet souhaitables que si elles sont mises au service d'une intention morale louable : « Funeste est le savoir qui ne tire pas vers les bonnes mœurs et la piété. » Il existe en effet en l'homme, malgré la chute primitive et la présence de penchants vers la corruption, une bonté originelle toute développée, du moins une tendance (*impetus*) à la moralité et à la piété qu'il convient d'encourager. De même que l'homme est animé par un désir de s'instruire et d'agir, il existe aussi un désir primitif de retrouver le bien, qui rend l'éducation morale possible. À la pédagogie de les développer dans la bonne direction afin de boucler la boucle et d'achever la restauration qui permettra de préparer le retour du Christ sur Terre.

Pour Comenius, l'homme reste un être fondamentalement libre : son pouvoir de décision est ce qui fait sa dignité, Dieu lui-même ne saurait le contraindre.

Comenius reste remarquable par sa façon de présenter une pédagogie méthodique qui déploie toutes les dimensions de l'humain et articule l'observation des comportements à la culture du sens inspirée par une vision de l'homme. Cette vision est ici explicitement religieuse, mais la religion, loin d'être dogmatique, se confond chez lui avec toute l'étendue des devoirs qui élèvent la nature humaine au-delà d'elle-même. Dès lors, si l'école laïque française a fait de lui un « précurseur » de la pédagogie, il lui reste encore à reconquérir la dimension spirituelle et centrée sur la personne que porte la pédagogie de Comenius.

Michel Soëtard

À lire sur le sujet : Comenius, *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Klincksieck, 2002 ; Comenius, *Le Labyrinthe du monde et le paradis du cœur*, Desclée de Brouwer, 1991 ; O. Cauly, *Comenius*, éd. du Félin, 1995 ; J. A. Caravolas, *Les Français et Jan Amos Comenius. Histoire d'une relation difficile*, Honoré Champion, 2016.

LES COLLÈGES JÉSUITES

La fabrique de l'honnête homme

La fondation de la Compagnie de Jésus se situe dans le mouvement de Contre-Réforme qui vise la reconquête catholique des milieux dirigeants face au protestantisme. Pour cela, les jésuites reçoivent une formation intellectuelle de haut niveau dans leurs noviciats, et, rapidement, ils ouvrent des collèges où ils éduquent les fils de la bonne société, qui fourniront à leur tour les futurs cadres politiques, religieux et judiciaires.

Le succès est foudroyant : moins d'un siècle après la création des premiers établissements en 1548, on recense 521 collèges en Europe regroupant 150 000 élèves, dont 2 000 au Collegio Romano de Rome, et même 1 200 dans la petite ville française de Billom. Un tel engouement s'explique par plusieurs facteurs.

Une pédagogie révolutionnaire

D'abord, une organisation rationnelle et cohérente des études, fixée par un règlement mûrement réfléchi, la *ratio studiorum* : un cycle de treize ans, débutant par six ans de *studia inferiora* (trois ans de grammaire, deux ans de belles lettres, un an de rhétorique), suivis par trois ans de *studia superiora* (un an de logique métaphysique et mathématique, un an de physique et d'éthique, un an de mathématiques supérieures, de psychologie et de physiologie) et, pour ceux qui se destinent à la prêtrise, quatre ans de théologie.

L'éventail des disciplines est remarquablement ouvert : belles lettres, avec l'étude des grands classiques latins et grecs ; histoire et géographie à travers les œuvres des auteurs antiques ; morale et théologie ; sciences théoriques et appliquées : mathématiques, astronomie, optique, mécanique, hydraulique, arpentage, topographie, art des fortifications. Le but est de former l'« honnête

homme», idéal de la bonne société d'Ancien Régime, poli, pieux et cultivé dans tous les domaines.

La rhétorique, discipline fondamentale

Les méthodes pédagogiques sont à bien des égards révolutionnaires, mais deviennent vite des modèles. Une grande nouveauté est la prise en compte de la psychologie des enfants et des adolescents, en s'adaptant à leurs rythmes de croissance. Pour équilibrer la lourdeur des programmes intellectuels, une place est faite aux jeux et aux exercices physiques. Une des bases de la pédagogie est l'émulation, par un système de notes, récompenses, distinctions, distribution de prix. Les classes, dont les effectifs peuvent atteindre 100 à 150 élèves pour les premières années, sont dirigées par un jésuite assisté par les élèves les plus méritants, les décurions. Souvent répartis en deux camps, les Romains et les Carthaginois, les enfants rivalisent d'assiduité dans un esprit de compétition et d'entraide.

Tout l'enseignement est donné en latin, et l'apprentissage de la langue et de la lecture se fait suivant la méthode de la *praelectio* : le maître prépare la lecture personnelle par des explications qui précèdent la *lectio*, avec récitation le lendemain de passages appris par cœur. La rhétorique est la discipline fondamentale. Il s'agit de former des hommes à maîtriser la communication : « Prononce d'un ton distinct, non confus, viril, non efféminé, avec une voix accommodée à toutes les affections que tu voudras exprimer », dit un manuel pédagogique de la Compagnie. La rhétorique, c'est toute une éducation à la pensée noble, une façon de prendre confiance en soi, de s'affirmer, de se maîtriser, c'est un mode de socialisation que l'on apprend avec Cicéron et Quintilien, que l'on perfectionne par des exercices publics et aussi par la pratique du théâtre, prévue dès la *ratio studiorum* de 1586. Les pièces n'appartiennent pas au répertoire classique, jugé trop licencieux ; elles sont écrites par les professeurs pour leurs élèves, dans un cadre strictement défini : « Que le sujet des tragédies et des comédies, lesquelles doivent être en latin, soit sacré et pieux, qu'il n'y ait entre les actes aucun intermède qui ne soit en latin et décent, qu'aucun personnage en costume de

femme n'y soit introduit. » Des exercices de controverse sont également organisés, au cours desquels des élèves doivent défendre des positions opposées sur des sujets historiques.

L'importance de la rhétorique dans l'enseignement des jésuites se retrouve dans tous les manuels pédagogiques de la Compagnie, comme celui de l'Allemand Jacob Pontanus, le *Progymnasmata latinitatis*, vers 1590, qui considère le professeur comme un véritable acteur, parlant avec élégance, humour, urbanité, sourire : tout un art de plaire et de séduire, pour éviter l'ennui, qui fait le succès de ces maîtres remarquables. Éducation élitiste, certes, mais parfaitement adaptée aux exigences de l'époque et à une culture où le terme était encore synonyme de qualité.

Georges Minois

L'éducation des filles, de Christine de Pisan à Fénelon

« Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles », écrit Fénelon, futur archevêque de Cambrai, en 1687, dans son traité *De l'éducation des filles*. C'est une évidence. On pourrait donc s'attendre à ce qu'il cherche à y remédier. Il n'en est rien.

On peut en effet parler d'une véritable régression dans ce domaine quand on compare son propos à celui de Christine de Pisan dans *Le Trésor de la cité des dames*, composé trois siècles auparavant, vers 1400. Cette jeune veuve, très cultivée, est la première théoricienne d'une éducation complète des filles, dont elle proclame l'égalité de nature avec les garçons. En cette fin de Moyen Âge misogyne, elle revendique pour les femmes une éducation qui doit dépasser les tâches domestiques : éducation sentimentale pour la préparer à la vie de couple, éducation morale pour maîtriser ses pulsions, éducation intellectuelle pour tenir une conversation, y compris en latin, éducation professionnelle : maîtrise des mathématiques pour tenir les comptes du foyer, techniques de gestion d'une seigneurie, outre les classiques « travaux de dames ». Même la politique ne doit pas lui être étrangère.

Cet ambitieux programme n'a bien entendu aucun écho pendant des siècles, et lorsque la question de l'éducation des filles ressurgit à la fin du XVII^e siècle, les objectifs ont en fait reculé. L'esprit de la Contre-Réforme catholique n'a fait que confirmer l'infériorité des filles, dont est convaincue la très dévote Mme de Maintenon elle-même : « Nous avons moins de mémoire que les hommes, nous sommes plus folles, plus légères, moins portées aux choses solides. » Fénelon, contemporain de la marquise, confirme le diagnostic et parle de « la faiblesse naturelle des femmes ». Il faut certes les éduquer, écrit-il, mais « elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues [...]. La plupart même des arts mécaniques ne leur conviennent pas ». S'il faut éduquer les femmes, ce n'est pas pour les libérer, mais au contraire pour les confiner davantage dans leur rôle traditionnel : « L'éducation des enfants, la conduite des domestiques..., la science des femmes doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions. » Lire, écrire, compter, prier, converser et plaire à leur mari : c'est amplement suffisant. De Christine de Pisan à Fénelon, l'idéal éducatif des femmes a fait un grand pas en arrière.

G. M.

JOHN LOCKE

L'élève est une page blanche

Dans la seconde moitié du XVII^e siècle, John Locke (1632-1704) fait souffler sur la pensée un vent de modernité. Les idées de ce grand penseur inspireront la philosophie des Lumières non seulement dans le domaine de la philosophie politique mais aussi dans celui de la pédagogie.

Médecin et précepteur, il accorde une importance fondamentale à l'éducation. Philosophe, il est aussi l'auteur d'une théorie empiriste de la connaissance. Pour lui, l'esprit humain est « une table rase » sur laquelle viennent s'imprimer les expériences et les sensations. Autrement dit, les idées innées n'existent pas, tout s'acquiert par l'expérience sensible.

Une « *tabula rasa* »

Selon les principes avancés dans *Pensées sur l'éducation* (1693), l'enfant doit apprendre à se faire lui-même, aidé dans son jeune âge par son père et par son tuteur, en s'accordant au mieux aux lois de la nature et du corps social.

Le principe lockéen de la *tabula rasa* projette un éclairage nouveau sur la nature de l'esprit de l'enfant qu'il s'agit d'instruire pour le rendre apte à vivre au mieux en société. Cependant, Locke ne considère pas que tous sont égaux au départ : les capacités mentales ou physiques sont le produit de la nature ; elles peuvent être améliorées, mais « jamais totalement changées ou transformées en leur contraire ».

La dialectique du plaisir et de la douleur sera le ressort fondamental sur lequel le tuteur agira pour apprendre à l'enfant à maîtriser ses passions et à prendre la raison pour guide. Il s'agira aussi de bien veiller au milieu dans lequel l'enfant évolue dans le but de prévenir les influences délétères. Enfin, le langage, instrument fondamental mais souvent peu fiable dans la commu-

nication sociale, devra être appris et utilisé à bon escient : « Les enfants sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle, et ils aiment être traités en gens raisonnables plus tôt qu'on imagine. »

Le rejet de l'innéisme par Locke requiert donc de l'éducateur qu'il ait pour seule référence le tempérament de l'enfant qu'il faudra guider au mieux de ses intérêts. Le principe d'autorité est associé à celui d'écoute. Lors de ses études à Westminster, il a souffert du régime extrêmement dur, associé aux châtiments corporels, imposé aux élèves. Convaincu de l'absurdité de ces méthodes, il écarte toute pratique coercitive et affirme la nécessité de respecter la liberté de l'enfant. Il opère un renversement de la relation élève/tuteur. L'élève ne considère plus son tuteur comme une source d'autorité arbitraire, mais comme un guide éclairé qui privilégie l'explication à l'imposition d'un savoir.

Louanges publiques, blâmes privés

Locke associe le principe du plaisir et de la douleur à la notion « d'estime de soi ». Flatter à bon escient l'*ego* de l'enfant n'est pas le gâter ni satisfaire le moindre de ses désirs. Locke met aussi en avant l'importance des activités ludiques et d'éveil. En tant que médecin, il donne une grande place à l'activité physique. L'éducateur, affirme-t-il, doit faire en sorte de garantir à l'enfant « un corps ferme et vigoureux, pour qu'il puisse exécuter les ordres de l'esprit ».

L'enfant ne se nourrit pas seulement de sa propre expérience, il s'enrichit aussi de celle des adultes, d'où l'importance de l'imitation. La perception du bien et du mal n'est pas innée, elle s'acquiert au contact de son entourage qu'il a tendance à imiter.

Selon la philosophie empirique, la morale ne procède pas de préceptes divins mais des conclusions d'une observation pragmatique de la société humaine. Le tuteur aura pour tâche de persuader l'enfant que les notions de morale répondent à la nécessité de vivre harmonieusement en société. L'enfant se trouve donc à l'image de l'homme des premiers temps, passant de l'état de nature à l'état social. Le rôle du tuteur sera alors de canaliser

le désir naturel d'affirmation de soi et de le mettre en conformité avec les exigences du contrat social.

Locke est cependant bien loin de la théorie du « bon sauvage » que Rousseau développera au siècle suivant. L'enfant à l'état de nature n'est pas bon dans le sens moral du terme ; il est simplement vierge de toute influence. Cependant, le penchant mimétique de l'enfant peut l'exposer à certaines influences néfastes de la société. Locke préfère donc le confier dans un premier temps à un tuteur privé. L'apprentissage de la crainte a ses vertus, dans la mesure où elle concerne des dangers réels, alors qu'il importe d'en combattre les effets quand ceux-ci sont sans objet.

La civilité n'est pas un vernis, mais un instrument facilitant les relations entre personnes. Les principes de sagesse et de vertu n'ont rien de religieux ou de philosophique. Ils sont le fruit d'une éducation pratique visant à assurer le bien-être de l'individu en harmonie avec son milieu. La vanité et la fierté ne sont pas condamnables en soi si elles s'orientent vers des comportements créatifs comme l'ardeur au travail.

Quant à l'éducation religieuse, elle consiste pour Locke en une lecture de la Bible adaptée aux aptitudes de l'enfant en lui réservant les passages en rapport avec sa jeune expérience.

L'éducation selon Locke est donc avant tout empirique et utilitaire, s'accordant bien à l'esprit pragmatique anglo-saxon. C'est aussi une éducation aristocratique, puisqu'elle nécessite un précepteur pour chaque enfant. Éducateur expérimenté, Locke fut aussi un auteur à succès vers lequel les parents se tournaient pour lui demander des conseils. Au XVIII^e siècle, les *Pensées* connurent plus de vingt éditions anglaises (en dehors des éditions des *Œuvres* de Locke) et furent publiées en français dès 1695, ainsi qu'en néerlandais, en allemand, en italien et en suédois.

Pierre Morère

Emmanuel Kant: l'éducation par la raison

«Comment doit-on chercher la perfection? Où réside notre espoir? Dans l'éducation et dans rien d'autre.» Avant de devenir professeur, le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804) a été précepteur. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, issues des notes de cours de l'un de ses étudiants, Kant estime que l'éducation consiste à faire passer l'enfant d'un état naturel irrationnel à un état moral rationnel. Cependant, le professeur de Königsberg se démarque des principes de Locke: «Si notre connaissance commence avec l'expérience, il ne s'ensuit pas qu'elle procède de l'expérience.» Pour lui, la loi morale s'acquiert par la raison, et c'est en suivant cette loi que l'individu devient autonome. Si l'enfant ne naît ni bon ni mauvais, Kant déclare tout comme Rousseau que «la liberté, c'est d'obéir à la loi que nous nous prescrivons¹», une loi rationnelle, applicable à l'humanité entière.

Martine Fournier

1- E. Kant, *Réflexions sur l'éducation* [1776-1787], rééd. Vrin, 2003.

ROUSSEAU

Les rêveries d'un pédagogue imaginaire

Émile ou de l'éducation, publié par Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en 1762, a marqué une rupture culturelle qui a véritablement libéré l'éducation : le Genevois a, selon la formule de son compatriote Johann Pestalozzi, « rendu l'enfant à lui-même, et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine ». Plongé dans sa lecture, Kant en a oublié sa sacro-sainte promenade quotidienne, et les poursuites dont Rousseau fut alors la victime, tant des autorités politiques que des religieuses, catholiques et réformées confondues, témoignent du bouleversement qu'a produit l'ouvrage dans les esprits. Rousseau est en effet considéré comme l'initiateur d'une « révolution copernicienne » qui a mis l'enfant au centre du processus éducatif, et le devenir de l'homme au centre de son être. Son « traité d'éducation », qu'il considérait comme le meilleur de ses écrits, reste, encore aujourd'hui, l'un des livres les plus lus. Il y décrit, étape par étape, l'éducation idéale d'un jeune garçon, de la naissance au mariage, en passant par l'enfance, l'adolescence, l'entrée dans le métier et la citoyenneté. L'ouvrage a fait, et continue à faire l'objet de malentendus persistants, tant de la part des pédagogues libertaires, qui voudraient « laisser aller la nature », que des partisans de l'autorité, qui invoquent la dureté de roc d'un « gouverneur » contre laquelle l'enfant bute jusqu'à en souffrir. On a surtout oublié que l'écrit de Rousseau était avant tout, selon son propre aveu, une *rêverie*, qui lui permet de faire coexister les termes opposés d'un nœud de contraires, devenu le lot des pédagogues.

L'éducation, nœud de contraires

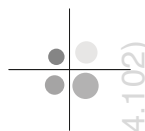
Considérons, par exemple, le problème de la liberté et de l'autorité. Rousseau récuse d'entrée toute forme d'éducation fondée sur le principe d'une autorité qui placerait la volonté de l'enfant sous la dépendance de celle de son maître. Faut-il pour autant laisser l'enfant à lui-même ? Le monde étant ce qu'il est, ce serait une erreur fatale

qui compromettrait son développement. Si l'homme «est né libre», il faut admettre qu'il «est partout dans les fers». Il lui faut dès lors conquérir sa liberté et son autonomie personnelle à travers la rencontre conflictuelle avec la dure réalité du monde, avec la réalité de l'autre, et avec celle de la société. C'est ici que l'éducateur retrouve un rôle décisif en favorisant l'expérience formatrice, en accompagnant l'enfant tout au long de son parcours semé d'embûches, enfin et surtout en le stimulant dans l'effort. Il y a bien ainsi une contrainte éducative qui s'exerce sur l'enfant, mais dans le plein respect de sa libre volonté, en faisant agir le plus possible la nécessité des choses.

Quant à l'accès au savoir, il reste un impératif de l'éducation auquel le jeune garçon est soumis. Mais l'instruction est agencée par le gouverneur d'une façon telle que l'enfant a l'impression qu'il découvre par lui-même la connaissance. Il s'agit moins de lui enseigner les sciences que de lui donner le goût de les aimer et des méthodes pour les apprendre. Ici encore le passage par l'expérience des choses («Les choses! Les choses!») est essentiel; l'épisode de la leçon d'orientation au livre III montre cependant que l'apprentissage du savoir, s'il s'enracine dans l'expérience, doit encore s'ouvrir sur un monde de concepts qu'il s'agit de construire. Émile doit aussi apprendre un métier, «un vrai métier qui pût servir à Robinson dans son île». En l'occurrence, un métier d'artisan (menuisier), qui permet à l'homme de se rendre socialement utile sans compromettre son autonomie. Rousseau met ici en place une démarche d'apprentissage originale qui fait prendre à l'adolescent toutes les dimensions pratiques et humaines du travail.

Former l'homme... mais pas la femme!

Le métier et le travail introduisent à la citoyenneté. Convaincu que l'on ne peut désormais former dans le même mouvement l'homme et le citoyen, Rousseau met en place, au livre V, une démarche qui, à la faveur d'une tournée dans les pays européens (futur programme Erasmus!), fait voyager Émile à la rencontre des autres peuples. Le jeune homme se confronte alors à la contradiction entre l'idéal politique formulé dans *Du contrat social* et les très décevantes réalités rencontrées, jusqu'à ce qu'il finisse par découvrir que la liberté n'est dans aucune forme de gouvernement ou d'institution, mais



bien dans le cœur de l'homme. La formation par la loi, assurément nécessaire à titre propédeutique mais insuffisante dans ce monde où l'intérêt prolifère, est renvoyée à une formation de l'homme appelé à se forger sa propre loi sous l'égide de la raison : c'est le sens de l'autonomie. C'est aussi dans le livre V qu'il est question de l'éducation des filles. Sophie, tout aussi fictive qu'Émile, doit juste apprendre à être une bonne épouse à son service. Rousseau affirma souvent ses positions sexistes sur la personnalité des femmes et leur rôle dans la société. Mais on reste surpris que la femme, telle Julie dans la *Nouvelle Héloïse*, fasse preuve d'une force morale qui en remontre à l'homme.

Contrairement à une idée répandue, l'*Émile* ne constitue pas un système pédagogique. Rousseau tenait effectivement à distinguer « la bonté absolue du projet », porté par l'idée de liberté, et les conditions pratiques de son application, lesquelles peuvent varier à l'infini et restent dépendantes des aléas de l'existence. Le pédagogue reste, sur le terrain, un inventeur. L'auteur de l'*Émile* préférerait prendre le risque de se présenter comme « l'homme de tous les paradoxes » plutôt que de rester un « homme de préjugés ». Il met ainsi l'historien de la pensée éducative face à une contradiction de taille : l'œuvre qui a marqué le plus la pensée éducative s'est constituée sur un mépris total de la pratique. Écartée d'un revers de plume par Rousseau dans la préface de l'*Émile*, tournée en dérision lorsqu'un père admiratif lui présentait son enfant élevé selon les « nouveaux principes », et au plus haut point ridiculisée lorsque l'on sait qu'il fut un piètre précepteur au début de sa carrière et qu'il abandonna tour à tour ses cinq enfants à l'assistance publique... L'énigme reste entière : pourquoi des praticiens comme Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Anton Makarenko, John Dewey, Célestin Freinet, tous engagés dans des expériences historiques, n'ont-ils jamais pu se détacher de l'*Émile*, cette œuvre de pure utopie, et sont-ils venus y puiser régulièrement, comme à une source ? Il se peut qu'ils goûtaient dans le rêve du Genevois une façon idéale de dénouer le nœud gordien avec lequel ils se débattaient dans leur pratique.

Michel Soëtard

À lire sur le sujet P. Burgelin, *La Philosophie de l'existence de J.-J. Rousseau*, Puf, 1952 ; M. Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, 2012 ; Y. Vargas, *Introduction à l'Émile de Rousseau*, Puf, 1995.

CONDORCET

Le savoir libérateur

La Révolution française a fourni une importante réflexion sur l'institution d'une école publique gratuite. Au sein de celle-ci, les textes de Condorcet – *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791) et *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792) – ont donné à l'école républicaine ses principes libérateurs.

Nourri par la pensée des Lumières qu'il enrichit d'une réflexion sur la « mathématique sociale », Condorcet (1743-1794) est l'auteur d'une œuvre économique, juridique, philosophique et politique. Il était favorable aux droits politiques des femmes, opposé à l'esclavage et à la peine de mort.

Pour Condorcet, la question de l'école se pose d'urgence à un peuple souverain : faute de connaissances et de pensée réflexive, un tel peuple s'expose à devenir son propre tyran et le progrès n'est pour lui qu'un processus d'étouffement. Il ne peut être libre qu'en s'appropriant les objets du savoir désintéressé formant l'humaine encyclopédie. Il appartient à la puissance publique d'organiser cette appropriation afin que chacun puisse se soustraire à l'autorité d'autrui et cultive sa perfectibilité, afin aussi que les décisions politiques qui s'imposent à tous ne soient pas le fruit de l'ignorance. La finalité de l'école n'est pas l'adaptation sociale ou économique, mais la liberté de chaque individu : l'école publique doit instruire et non imposer une éducation qui tend toujours à une sorte de conformation.

Un modèle raisonné du savoir

Que l'instruction soit nécessaire est cependant une proposition trop large, car tout savoir n'est pas libérateur. Il existe des savoirs clos qui transmettent des recettes ; d'autres s'appuient sur la prédication et font obstacle à l'autonomie de la raison ;

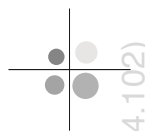
d'autres installent la manipulation d'autrui. Condorcet exclut de l'Instruction publique tout enseignement religieux; il rejette tout enseignement recourant à la séduction, à l'affectivité, à la pure autorité ou au prêchi-prêcha. C'est la base de l'enseignement laïque.

Lier l'instruction à la liberté suppose le choix d'un modèle ouvert et raisonné du savoir. Il existe des dispositifs intellectuels dont le pouvoir explicatif est plus grand que d'autres, et qui sont plus aptes à faire face aux développements inéluctables d'un progrès aveugle. Tel est celui qui fut inauguré par la science et la philosophie classiques, qu'on peut résumer par l'idée d'«ordre raisonné» dont s'inspire l'*Encyclopédie*: faire en sorte, autant que possible, que l'accès à toute connaissance soit progressif, disposé de l'élémentaire au dérivé, du simple au complexe. Ce type d'accès est libérateur, permettant à chacun de comprendre les principes d'une connaissance, et aussi de progresser, d'aller plus loin. Condorcet applique aussi cette idée à l'enseignement technique et professionnel qui ne doit pas reposer sur une transmission de pure routine.

L'école, institution publique accessible à tous

L'instruction est publique: l'organisation politique a le devoir de l'assurer face aux forces sociales qui lui font obstacle. Faisant partie des «combinaisons pour assurer la liberté», l'Instruction sera une institution d'État présente de manière homogène sur l'ensemble du territoire national, gratuite et accessible à tous. Les filles sont concernées au même titre que les garçons et doivent recevoir le même enseignement.

Les maîtres seront recrutés principalement sur leur degré de maîtrise des savoirs; leur statut les mettra à l'abri des pressions, qu'elles viennent de la société, des pouvoirs idéologiques ou religieux, mais aussi du pouvoir politique. Aucun pouvoir, y compris celui qui émane de la souveraineté populaire, n'a compétence pour dire ce qui est vrai et ce qui est faux, pour régenter le savoir ou pour imposer des méthodes d'enseignement: «En général, tout pouvoir, de quelque nature qu'il soit, en quelques



mains qu'il ait été remis, de quelque manière qu'il ait été conféré, est toujours ennemi des lumières.»

Cette institution ne doit pas fonctionner en monopole. Le savoir doit toujours y être au meilleur niveau et la seule garantie à cet effet est l'existence d'une émulation. Il faut donc non pas que la concurrence joue entre les établissements du réseau public (ce qui serait contraire à l'égalité), mais qu'elle joue entre deux réseaux distincts. L'école privée devra rester libre; elle est pour l'Instruction publique un aiguillon nécessaire.

L'égalité et l'excellence

Une fois accessible à tous, l'instruction ne révélera-t-elle pas une cruelle inégalité, celle des forces, des génies et des talents? Non, s'insurge Condorcet: il faut combattre l'inégalité lorsqu'elle est cause de dépendance. Aucun dispositif n'a le droit d'empêcher un homme d'atteindre le plus haut niveau dont il est capable: l'Instruction publique doit au contraire favoriser le déploiement maximal de l'excellence, pourvu que personne ne soit tenu dans un état de dénuement intellectuel qui le livrerait à la tutelle d'autrui. Si chacun est capable de se diriger d'après sa propre raison, si chacun jouit d'assez d'autonomie intellectuelle pour ne pas être contraint de s'en remettre aveuglément à autrui, les différences de talent et d'habileté, si grandes soient-elles, ne peuvent être nuisibles, elles sont la paisible jouissance d'un droit naturel et peuvent profiter à tous.

Arrêté à Clamart le 7 germinal de l'an II, Condorcet est retrouvé mort dans sa cellule à Bourg-la-Reine. Sa théorie sur l'instruction publique inspirera l'œuvre scolaire de la III^e République.

Catherine Kintzler

La laïcité aujourd'hui¹

Bien que le terme « laïcité » n'apparaisse pas avant les premières années du xx^e siècle, les principes essentiels du régime politique laïque doivent beaucoup à Condorcet qui en a vu le fondement philosophique. Aujourd'hui, le régime de laïcité combine deux principes. D'une part, ce qui participe de l'autorité publique s'abstient au sujet des croyances et incroyances. D'autre part, partout ailleurs (la rue, les magasins, etc.) règne la liberté d'expression.

La méconnaissance de cette dualité entraîne des malentendus. Une première dérive consiste à vouloir étendre à l'autorité publique ce qui vaut dans l'espace social : à force d'« accommodements », les religions auraient un statut politique reconnu. L'autre dérive, symétrique, consiste à vouloir appliquer à l'espace social l'abstention qui vaut pour l'autorité publique : position extrémiste qui abolirait toute visibilité religieuse. Or la laïcité n'est ni l'un ni l'autre : elle garantit la liberté d'expression dans l'espace social en astreignant la puissance publique à la réserve en matière de croyances et d'incroyances.

La laïcité ne s'oppose pas aux religions, mais à leurs prétentions à faire la loi. Elle permet à chacun d'échapper aussi bien aux pressions communautaires qu'à l'uniformisation d'État. Par exemple, un élève ôte ses signes religieux à l'entrée de l'école publique et les remet à la sortie : il existe donc plusieurs espaces ; on n'est pas voué à l'uniformité. C'est une respiration.

C. K.

1- Voir C. Kintzler, *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.

LE DOCTEUR ITARD ET L'ENFANT SAUVAGE

En 1797, des paysans de l'Aveyron aperçoivent un enfant nu courant dans la forêt. Craintif, il s'enfuit à leur vue en émettant des sons inarticulés. Quelques mois plus tard, des bûcherons réussissent à le capturer et l'amènent au village. On tente de le laver et de le nourrir, mais l'enfant crie et se débat, avant de parvenir à s'échapper. Le 25 juillet 1799, des chasseurs le découvrent dormant dans un arbre et réussissent à l'attraper, mais il s'enfuit encore. Enfin, le 8 janvier 1880, un jour d'hiver particulièrement rigoureux, l'enfant vient se réfugier de lui-même chez le teinturier du village de Saint-Sernin. On le confie alors à un orphelinat où de nombreux spécialistes viennent l'observer, tentant en vain d'obtenir de lui quelques mots.

L'abbé Sicard, directeur de l'Institut des sourds-muets, apprend l'existence de cet « enfant sauvage » et obtient qu'il soit transféré à Paris afin de pouvoir l'étudier. Très vite, son verdict tombe : cet enfant est un « idiot de naissance » et c'est pour cela, sans aucun doute, que ses parents l'ont abandonné dans une forêt où il a survécu tant bien que mal. Ce diagnostic est confirmé par le spécialiste de l'aliénation mentale de l'époque, le docteur Pinel, qui conclut, après un examen minutieux, à « l'idiotisme incurable ».

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) a alors 25 ans, il n'a pas encore passé sa thèse de médecine mais vient d'être affecté à l'Institut des sourds-muets. Il s'intéresse très vite à celui que l'on baptisera désormais Victor, en référence à ses borborygmes les plus fréquents. Itard est un disciple de Locke et Condillac, des philosophes qui considèrent, à rebours de la philosophie classique qui dominait jusque-là, que toute connaissance vient de nos sensations et que nous sommes, en quelque sorte, « pétris » par nos expériences. Si c'est le cas, alors l'éducation a un pouvoir

extraordinaire : comme le disait le philosophe matérialiste Helvétius, elle « peut tout, même faire danser les ours ».

Itard voit donc dans l'arrivée de Victor l'occasion de montrer concrètement qu'il a raison. Il obtient qu'on lui confie l'enfant et se propose de faire son éducation pour l'amener à ce qu'il considère comme la faculté des humains par excellence, le langage. Il met ainsi en œuvre des principes pédagogiques très précis : s'inscrire dans le prolongement des expériences antérieures vécues par l'enfant et, en même temps, introduire progressivement des éléments susceptibles d'élargir sa sensibilité ; susciter en lui des besoins nouveaux et mettre l'enfant en position d'apprendre à les satisfaire par lui-même ; mettre en place des *stimuli* pour déclencher des réactions qui l'amèneront à la pensée ; créer des situations où l'usage du langage sera une nécessité¹.

Incapable d'accéder au langage

Pendant de long mois, avec l'aide de sa gouvernante, Madame Guérin, Itard va s'attacher à accompagner Victor dans son développement. Il fait preuve, pour cela, d'une créativité fantastique au point que Maria Montessori lui rendra hommage, voyant en lui un précurseur essentiel en matière d'outils pédagogiques². Il invente, en effet, une multitude de « jouets éducatifs » aujourd'hui bien connus et utilisés autant dans les familles que dans les crèches et les écoles maternelles (puzzles et jeux de construction, devinettes et jeux d'adresse en tous genres) ; il utilise les situations de la vie quotidienne pour enseigner les bases de la socialité mais aussi introduire les principes de l'arithmétique, fait pratiquer la menuiserie et le jardinage pour les apprentissages moteurs, etc. Dans le domaine du langage, il s'attache avec obstination à faire identifier les objets par Victor puis à lui faire répéter les mots qui les désignent.

Mais en vain : si Victor devient progressivement capable d'effectuer des travaux ménagers et jardiniers, s'il en vient à éprouver et manifester des sentiments, il restera incapable d'accéder au

1- Voir L. Malson, *Les Enfants sauvages*, suivi de *Victor de l'Aveyron*, 10/18, 2011.

2- M. Montessori, *Pédagogie scientifique*, 2 t., Desclée de Brouwer, 2014.

langage jusqu'à sa mort, vers l'âge de 40 ans. Itard finira par s'y résigner et abandonnera Victor à son mutisme.

Aujourd'hui encore, il est impossible de savoir si Victor était réellement incapable de parler (peut-être était-il aphasique ou atteint d'une forme d'autisme?) ou si les méthodes d'Itard, parfois très proches du dressage, n'ont pas été les bonnes. Mais l'œuvre d'Itard reste néanmoins exceptionnelle: en s'élevant contre des conceptions innéistes et fatalistes, il a fait progresser considérablement la réflexion et l'activité pédagogique. En faisant le pari de l'éducabilité de Victor, il a bouleversé une vision résignée de l'éducation. En observant et se mettant à l'écoute de l'enfant, il a ouvert une voie que bien d'autres vont explorer après lui.

Mais, en même temps, Itard est très représentatif du caractère ambivalent du principe d'éducabilité: il en montre l'impératif philosophique et la fécondité pratique, tout en laissant entrevoir les dangers dont il est porteur. En effet, contrairement à la belle et douce interprétation de François Truffaut dans son film *L'Enfant sauvage* (1969), le docteur Itard n'était pas exempt de certains dérapages: quand Victor résistait un peu trop à ses injonctions, il n'hésitait pas, sachant qu'il avait peur du vide, à le suspendre en haut de la tour Saint-Jacques. Quand il réussissait bien une tâche, il l'enfermait dans un placard pour lui faire comprendre ce qu'était l'injustice, avant de lui asséner des sermons que Victor ne comprenait probablement pas!

Ainsi, le principe d'éducabilité, poussé à bout, autorise-t-il, on le voit, des méthodes particulièrement discutables sur le plan éthique? Et l'éducateur, poussé par un volontarisme sans limites, peut se prendre pour un démiurge, façonnant l'humain selon son désir, tel le Docteur Frankenstein! Là est la limite du principe d'éducabilité: un petit homme qui se développe n'est pas un objet que l'on fabrique, mais une liberté que l'on accompagne³. Itard, en ce sens, est aussi essentiel par ce qu'il a élaboré que par les questions qu'il nous pose. Au moment où certains semblent évacuer les questions éthiques en ne considérant les méthodes pédagogiques qu'au regard de leur « scientificité » et de leur « efficacité », il nous interpelle fortement sur la nature même du tra-

3- Voir P. Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, 9^e éd., ESF, 2015.

vail pédagogique et la nécessité de maintenir la tension féconde entre le principe d'éducabilité – qui nous impose de ne jamais désespérer de quiconque – et celui de liberté – qui nous rappelle que l'éducation d'un humain est l'accompagnement patient de l'émergence d'un sujet libre.

Philippe Meirieu

Un fondateur de l'éducation spécialisée

Itard, dans son entreprise avec Victor de l'Aveyron mais aussi dans le travail qu'il mena toute sa vie en direction des enfants atteints de surdité, apparaît incontestablement comme l'un des fondateurs de l'« éducation spécialisée ». Cette dernière n'est pas à comprendre comme une révision à la baisse des objectifs de l'éducation pour « s'adapter » aux difficultés particulières ou handicaps spécifiques de certains enfants, mais bien comme l'ambition de faire bénéficier toutes et tous d'une éducation aussi complète et exigeante que possible en mettant en œuvre des dispositifs et méthodes appropriés.

Portée par le « postulat d'éducabilité » et le principe selon lequel « tout enfant peut apprendre et grandir », l'éducation spécialisée est aujourd'hui un droit reconnu par la loi. Ce droit concerne la protection de l'enfance par « l'action éducative en milieu ouvert » et les « maisons d'éducation à caractère social », il est mis en œuvre dans les « instituts médico-éducatifs » ainsi que dans les « instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques ». Dans les établissements scolaires, les enseignants spécialisés sont chargés d'apporter aux élèves en grande difficulté ou handicapés les aides requises à leur intégration.

La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 garantit le « droit à l'éducation pour tous » et la mise en place du « droit à la compensation du handicap » : à ce titre, elle représente un progrès essentiel qui doit permettre le développement d'une « éducation spécialisée » au sein d'une société et d'une école « inclusives ».

P. M.

LES ÉVOLUTIONNISTES

Penser le développement

La philosophie évolutionniste a fourni un important tribut à la psychologie de l'enfant puis à la pédagogie. On lui doit l'idée que l'éducation, avant d'être l'inculcation de normes ou de valeurs, doit favoriser le développement naturel. Rousseau en avait déjà montré l'importance mais, au XIX^e siècle, cette nature est définie par la biologie et l'évolution des espèces.

Il faut commencer par évoquer Charles Darwin (1809-1882), qui publie en 1877 une *Esquisse biographique d'un petit enfant*, écrite à l'occasion de la naissance de son fils, en 1849. Ce texte attire l'attention sur les mouvements réflexes du nouveau-né et sur ses premiers mouvements volontaires. Il montre aussi la précocité du sourire et les premières relations de l'enfant à son entourage, ainsi que ses premières initiatives et expérimentations. Ainsi se dessine une nouvelle représentation de l'enfant, selon laquelle l'activité est de première importance pour l'apprentissage : le développement moteur et psychologique va de pair avec l'expérimentation du monde. En s'interrogeant sur l'origine de la pensée et en observant le développement du bébé, Darwin posait un jalon de la révolution mentale qui, à la fin du XIX^e siècle, a changé la vision de l'enfant, du développement et de l'éducation.

Nature et liberté

Cette révolution a été initiée au même moment par Herbert Spencer (1820-1903), autre théoricien de l'évolution, inventeur du concept de « survivance du plus apte », auteur d'un ouvrage aujourd'hui peu lu mais qui a en son temps connu un grand rayonnement¹, notamment en France. Pour Spencer, les organismes vivants, humains compris, sont soumis à la concurrence,

1- H. Spencer, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, 1861.

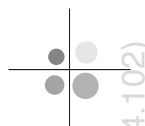
à la lutte pour la vie, en vue de la sélection des plus aptes (« *the survival of the fittest* »). Cette vision conduit à donner beaucoup d'importance à l'idée d'effort. Il ne suffit pas pour un organisme de posséder des qualités innées, il faut encore les développer et, pour cela, lutter et persévérer. L'éducation, pour Spencer, doit armer l'individu pour la vie, former son caractère, sans chercher à remettre en cause l'inégalité naturelle et sans mettre en avant des idéaux moraux inatteignables. Les finalités de l'éducation se retrouvent redéfinies dans le cadre d'une philosophie utilitariste.

Spencer a préconisé un renouvellement des programmes d'études au profit de l'enseignement des sciences, leurs applications étant utiles à la vie. L'enseignement doit aussi favoriser l'activité des élèves, ce qui permet de déceler leurs capacités, au moyen d'expériences concrètes.

Il a souhaité aussi que l'éducation donne davantage de place au corps, à la santé. Pour cela, les enfants doivent être laissés libres de manger ce qu'ils veulent, de se vêtir comme ils le souhaitent et de jouer autant qu'ils le désirent – des préconisations qui valent également pour les filles. Le « laisser-faire », la liberté contre l'autoritarisme du passé sont considérés comme l'inspiration par excellence de la méthode d'éducation spencérienne, qui veut laisser opérer la nature.

Cette nouvelle vision de l'éducation renverse les valeurs et fait de la confrontation des intérêts individuels la source du progrès, mettant de côté la loi morale, la justice, l'éducation civique. Dans un point de vue voisin, Thomas Huxley (1825-1895), disciple de Darwin, considère que l'éducation, pour préparer à la vie, doit se comparer à un jeu d'échecs : « Supposons certain que la vie et la chance de chacun d'entre nous, un jour ou l'autre, dépendent d'une partie d'échecs gagnée ou perdue [...]. Ne devons-nous pas désapprouver et même mépriser le père de famille qui laisse ses enfants, ou bien l'État qui laisse ses citoyens, ignorer la différence entre un pion et un cavalier ? »

Les théories éducatives évolutionnistes sont ainsi teintées d'un pessimisme moral qui leur vaudront bien des critiques.



Coopération et démocratie

Toutefois, la vision évolutionniste de l'éducation outre-Atlantique prend un tour plus positif. Granville Stanley Hall (1844-1924), son principal représentant, expose ses idées éducatives notamment dans *Adolescence* (1904). Pour lui, la loi de la nature qui préside au développement de l'enfant est la loi de récapitulation (voir l'encadré) : l'enfant, puis l'adolescent, traverse des étapes qui lui font connaître les étapes du développement de l'humanité. L'éducation, loin d'éviter ce qui est « primitif », doit faire une place aux besoins des jeunes, reconnaître la nécessité de ces étapes, les faciliter même. Pour Hall, c'est de cette manière que l'éducation guidera, en suivant la nature, les individus vers des comportements socialement utiles et vers des sentiments démocratiques.

On voit nettement à travers le jeu comment s'effectue la succession des étapes, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, de la civilisation contemporaine ; des jeux de garçons qui consistent en guerre et en chasse, des jeux de « sauvages ». Mais avec toute la fabrication que cela suppose d'abris et d'armes, très vite, ces jeux conduisent à des apprentissages tels que la coopération, la réflexion technique, l'argumentation des points de vue. Ils se complexifient et les enfants découvrent par eux-mêmes les mérites de l'architecture, de l'élevage, du commerce... et la nécessité d'organiser la cité selon des lois, afin de ne pas détruire par le conflit permanent ce qui a été acquis.

L'observation attentive du comportement spontané des enfants avait l'ambition d'allier une connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant à une pédagogie renouvelée, compatible avec les idéaux démocratiques.

Dominique Ottavi

La théorie de la récapitulation : une mémoire du vivant ?

La théorie de la récapitulation a une histoire très ancienne. Elle suppose un lien entre tous les organismes vivants, qu'il apparaisse sous forme de hiérarchie ou d'un ordonnancement des différences. Au XIX^e siècle, les théories de l'évolution expliquent ce lien par l'histoire de la vie plus que par un ordre transcendant ou une volonté divine. Au départ, les biologistes ont commencé à imaginer que l'embryon pas encore développé avait la forme d'un « ancêtre » de l'espèce. La « théorie » dite de la récapitulation s'est alors déclinée de diverses manières.

Sa forme en quelque sorte canonique vient du biologiste Ernst Haeckel (1834-1919), disciple allemand de Charles Darwin, grand diffuseur de ses idées. Selon sa « loi biogénétique fondamentale », le développement de l'individu, ou ontogénie, est la récapitulation accélérée de l'histoire passée de ses ancêtres, ou phylogénie. E. Haeckel voyait ainsi aussi bien l'évolution de la nature que celle de la société, de l'histoire des civilisations, du progrès en général. C'est ainsi que la théorie de la récapitulation devient une anthropologie naturaliste. Dans le même esprit, le linguiste allemand August Schleicher a pu produire une hiérarchie évolutionniste des langues, violemment contestée dès son époque. En tant que théorie scientifique, l'idée de récapitulation a été remise en cause par le néodarwinisme, à partir du moment où l'on n'a plus considéré que les modifications acquises par un individu pouvaient se transmettre par hérédité. Cependant, à la fin du XX^e siècle, Stephen Jay Gould (1941-2002), paléontologue et philosophe des sciences, considérait que l'on ne pouvait se débarrasser à si bon compte de l'hypothèse d'une « mémoire » du vivant.

D. O.

JOHN DEWEY

Éduquer par l'expérience

C'est une école pas comme les autres qui voit le jour dès 1896 au sein de l'université de Chicago. Des élèves s'y rendent pour cuisiner, travailler le bois, bricoler, mener des projets concrets. Grâce à ces activités, aiguillés par leur enseignant, les jeunes apprennent ce que d'habitude on leur assène sans ménagement et sans se soucier du sens qu'ils peuvent trouver à ces apprentissages. Il s'agit d'une école-laboratoire, qui comptera jusqu'à 140 élèves et 23 instituteurs, créée par le philosophe John Dewey (1859-1952) qui entend bien pouvoir expérimenter, mettre en pratique et à l'épreuve ses thèses éducatives... Et pour cause, c'est l'expérience qui est au cœur de sa philosophie dont la pédagogie n'est en fait qu'un volet.

Figure de la philosophie pragmatiste américaine aux côtés de Charles Sander Peirce et de William James, Dewey estime que la connaissance émerge de notre relation au monde extérieur. L'expérience est donc le maître-mot. La connaissance n'est pas un accès direct à des vérités immuables. Elle est d'abord la solution à un problème, solution que l'on construit pas à pas, avec méthode, à travers une enquête. Et c'est bien ce processus que l'école doit permettre aux enfants d'acquérir. C'est par l'action que l'élève apprend et non en absorbant passivement des vérités toutes faites. Pas de cours magistral dans un silence où la parole sacrée proférée par le maître s'abattrait sur de jeunes esprits soumis, mais des individus actifs, en mouvement, menant l'enquête sous la houlette d'un maître qui guide et accompagne.

Une conception pédagogique qui prend également sens dans une réflexion politique. Comment penser que dans une société démocratique, l'école serait un bastion du conservatisme, où le maître, tel un dictateur, dominerait sans partage de jeunes esprits par la contrainte? Pour Dewey, l'école n'est pas un sanctuaire

coupé du monde où se transmettraient de manière quasi immuable la culture et les savoirs. Il faut penser la continuité entre la société et l'éducation, et c'est bien pour cela que l'éducation traditionnelle doit être remise en question. Son fonctionnement autocratique n'est pas cohérent avec l'avènement des sociétés démocratiques. « L'explication superficielle consiste à dire qu'un gouvernement reposant sur le suffrage populaire ne peut réussir que si ceux qui élisent les gouvernants et qui leur obéissent sont éduqués. [...] Mais il y a une explication plus profonde. Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées¹. » Ce qui caractérise la démocratie, c'est « l'élargissement du champ des activités partagées et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles ». L'école doit donner envie d'apprendre, permettre l'épanouissement des capacités de chacun, promouvoir l'esprit d'initiative et libérer la créativité, offrir des expériences riches. Il y a un objectif social dans l'éducation promue par Dewey : « L'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale. »

Loin de l'improvisation

Si Dewey est l'apôtre de l'éducation nouvelle progressive, il entend l'être avec rigueur. « Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et éducation ne sont pas une seule et même chose². » Et c'est là toute la tâche de l'enseignant que d'aider le groupe à cheminer, à construire avec lui des expériences proprement éducatives. S'il critique la routinisation de l'enseignement dans l'éducation traditionnelle, il ne défend pas pour autant l'improvisation.

1- J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, suivi de *Expérience et Éducation*, Armand Colin, 2015.

2- *Ibid.*

Plus qu'une pédagogie

Que cette réflexion pédagogique ait vu le jour aux États-Unis n'est pas tout à fait surprenant. Nation neuve dont le rapport à la tradition ne se pose pas dans les mêmes termes que pour la vieille Europe, projet politique dont la démocratie est le cœur battant, l'Amérique connaît sans doute moins de freins pour innover, en tout cas mettre à distance la doxa pédagogique. C'est aussi ce qui a valu à Dewey de sévères critiques, notamment d'Hannah Arendt, qui en fait dans son article « La crise de l'éducation » l'un des responsables des insuffisances de l'école américaine. Heurs et malheurs de la réception de John Dewey dont l'influence sur le système scolaire américain est encore très importante. Avec pour rançon du succès une conception souvent caricaturale portée parfois par ceux-là mêmes qui se réclament de lui et qui du coup nourrissent les critiques de ses opposants.

En France, ce sont surtout les pédagogues qui se sont emparés de la réflexion de Dewey sur l'école bien plus que les philosophes, au risque parfois de le réduire à un « pionnier » des pédagogies nouvelles. Gare toutefois à ne pas perdre de la profondeur de champ en coupant sa réflexion pédagogique de son terreau philosophique. Car plus que des méthodes pédagogiques, Dewey nous offre une réflexion capable d'articuler étroitement éducation, société et démocratie concrète.

Catherine Halpern

Durkheim contre Dewey : deux conceptions de l'éducation

Né seulement un an avant John Dewey, le sociologue Émile Durkheim (1858-1917) est l'une des figures tutélaires de la réflexion pédagogique française. Si Durkheim, comme Dewey, entend repenser l'école dans les sociétés modernes, les conceptions que chacun développe sont assez divergentes. Dewey valorise l'expérience et l'action dans la pédagogie, Durkheim insiste sur la transmission des savoirs constitués, des acquis culturels et scientifiques de l'humanité. Tandis que Dewey voit le maître comme celui qui organise les activités grâce auxquelles l'enfant fait ses apprentissages, Durkheim a une vision bien plus classique de l'enseignant qui, incarnant l'autorité, dévoile les vérités. Alors que Dewey valorise l'acquisition des savoir-faire et des activités manuelles, Durkheim porte aux nues les sciences et la culture. Le philosophe américain insiste sur le lien entre école et vie concrète. Le sociologue français entend faire de l'école un sanctuaire. Si l'éducation pour Durkheim a d'abord pour fin le dessillement, le développement de l'esprit critique, Dewey tend plutôt à valoriser l'*empowerment*, autrement dit le développement du pouvoir d'agir.

Deux conceptions bien différentes de l'éducation et de la figure du maître. Durkheim et Dewey exerceront l'un en France et l'autre aux États-Unis une influence déterminante sur les institutions scolaires. On ne s'étonnera donc pas de la distance qui sépare aujourd'hui encore l'école française et l'école américaine, perceptible jusque dans l'ambiance des salles de classe.

C. H.

À lire sur le sujet : D. Meuret, *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*, Puf, 2007 ; M. Behrent « Instruire ou éveiller ? Un débat transatlantique », *Sciences Humaines*, n° 263, octobre 2014.

MARIA MONTESSORI

Les voies de l'autonomie

Maria Montessori (1870-1952) est l'une des grandes figures du courant de l'éducation nouvelle (voir l'encadré). Première femme diplômée de médecine dans son pays, elle s'occupe d'abord d'enfants dits « arriérés » ou « idiots ». Constatant que ces enfants peuvent progresser dans un environnement plus favorable, elle commence à développer tout un matériel pour les aider à lire et écrire.

C'est en 1907, alors âgée de 37 ans, qu'elle a l'occasion de mettre au point sa méthode pédagogique qui, dès le début du ^{xx}e siècle, lui vaut une reconnaissance internationale. Cette fois, le ministre lui demande de prendre en charge les enfants défavorisés du quartier de San Lorenzo, un quartier ghetto de Rome, peuplé d'immigrants de l'Italie du Sud pour la plupart illettrés, où les enfants de 3 à 6 ans sont livrés à eux-mêmes. Dans l'unique pièce qui lui est octroyée, elle crée alors sa première *casa dei bambini* (maison des enfants). Elle fait construire des tables et des chaises adaptées à leur taille (grande innovation pour l'époque, qui inspirera les équipements des écoles maternelles) et crée un matériel pédagogique tactile et sensoriel. En l'espace de deux ans, c'est un véritable petit miracle qui s'accomplit. Les enfants, désordonnés et irrespectueux, sont devenus « polis et calmes ». Mais il y a plus : ils ont appris à écrire et à lire. De nouvelles maisons des enfants et des écoles voient le jour dans Rome. Des observateurs arrivent de partout. Montessori organisera des stages à Londres, Nice, Berlin, Amsterdam, Barcelone, San Francisco et même en Inde, où elle s'installe pendant la Seconde Guerre mondiale.

L'éducation comme aide à la vie

L'un de ses grands combats – précurseur à son époque – aura été d'apporter une attention spécifique à l'enfant : « Si l'on veut

que l'humanité progresse, l'enfant devra être mieux connu, respecté et aidé¹. »

Selon Montessori, l'enfant est animé d'un élan vital, « une dynamique psychique », qui le pousse à explorer son environnement et à acquérir des connaissances. C'est ce qu'elle appelle « l'esprit absorbant de l'enfant » qui commence par se manifester avec « l'explosion du langage ». Ensuite, avec la passion de certains pour l'arithmétique, leur capacité à apprendre plusieurs langues simultanément, à étudier la grammaire et le style, ou à s'engager dans une activité compliquée de classification qui peut absorber toute leur énergie mentale durant de longues heures voire des jours consécutifs.

Mais c'est surtout sa manière d'amener des enfants de 4 ans à la maîtrise de l'écriture puis de la lecture qui fit sensation. Montessori inventa un matériel toujours utilisé aujourd'hui. Son alphabet mobile, constitué de lettres recouvertes d'une toile rugueuse, permet aux enfants de s'entraîner en associant les lettres aux sons, tout en se familiarisant par le toucher aux gestes de l'écriture. Ce n'est qu'une fois acquis ce moyen d'expression que les enfants s'initieront à la lecture des livres (« les enfants s'intéressent aux livres quand ils savent lire »).

Selon Montessori, tout être humain naît avec la potentialité de se développer et de s'adapter à son environnement. Les acquisitions se font dans un ordre précis, correspondant à ce qu'elle nomme des « périodes sensibles », propices à une acquisition précise (marcher, parler, écrire, lire, etc.). « Le comportement de nos enfants montre que la nature, dans ses processus pour construire l'homme, suit un ordre établi. » C'est pourquoi l'éducation doit se concevoir comme « une aide à la vie ».

C'est à partir de ces principes qu'elle construit un système pédagogique très élaboré, toujours appliqué aujourd'hui. Les classes Montessori regroupent des âges différents – 3 à 6 ans pour la maternelle, 6 à 12 ans pour le primaire –, les enfants n'ayant pas forcément envie d'apprendre la même chose au

1- Les citations de Maria Montessori sont extraites de *La Formation de l'homme*, 1949, et de *Pédagogie scientifique*, 1958. La plupart des livres de M. Montessori sont traduits en français et publiés chez Desclée de Brouwer.

même moment. Le principe est de pouvoir réaliser tel ou tel apprentissage au « bon moment ». Le programme Montessori couvre des apprentissages très exigeants (comprenant géométrie, géographie, etc.) allant de 3 à 12 ans.

Le matériel spécifique permet aux plus jeunes de se livrer à la manipulation d'objets et de matières. Dans les classes, quel que soit le niveau, on privilégie attention et concentration grâce à des éducateurs attentifs et bienveillants, formés pour aider l'enfant dans sa progression en respectant le rythme de chacun.

Aujourd'hui, la pédagogie Montessori rencontre de nombreux adeptes. Il existe 22 000 écoles affichant ce label dans le monde, dont une centaine en France (privées). Le message de Montessori trouve un écho puissant dans les sociétés actuelles qui ont mis l'« enfant au centre ». L'autonomie, le bien-être, la bienveillance, l'éducation multisensorielle sont des valeurs plébiscitées y compris au sein des programmes nationaux, même si la reconnaissance officielle tarde à venir...

Martine Fournier

De l'éducation nouvelle aux écoles alternatives

Montessori, Steiner-Waldorf, Decroly, classes Freinet et lycées autogérés de l'Éducation nationale... Il existe aujourd'hui une multitude d'écoles «alternatives» ou «parallèles». Toutes sont inspirées de l'«éducation nouvelle», un puissant courant pédagogique né au tournant du xx^e siècle. Prenant appui sur la critique de l'enseignement traditionnel, des médecins, psychologues, philosophes explorent de nouveaux modèles éducatifs. Pour eux, l'enfant n'est pas un être à dresser mais à épanouir. Ils prônent une pédagogie active respectant ses intérêts, ses besoins et sa liberté.

De nombreuses écoles voient alors le jour. La New School d'Abbotsholme, en Angleterre, créée par Cecil Reddie; l'école-laboratoire de l'université de Chicago, fondée par John Dewey dont la formule «*learning by doing*» est restée célèbre; les expériences des *Arbeitsschule* (écoles actives) de Munich, par Georg Kerschensteiner; la *casa de bambini*, à Rome, de Maria Montessori; l'école de l'Ermitage d'Ovide Decroly, à Bruxelles ou en Angleterre, l'école de Summerhill, d'inspiration libertaire, fondée en 1921 par Alexander Neill. L'éducation nouvelle tient son premier congrès international en 1921.

L'équilibre entre activités manuelles, intellectuelles, artistiques, le travail en groupe alternant avec les tâches individuelles et collectives, est au cœur de la pédagogie des écoles nouvelles. Mais tous ces éducateurs ne parlent pas d'une même voix. Decroly se fait le héraut de la méthode globale, Montessori insiste sur la nécessité de respecter les périodes sensibles; Célestin Freinet met en avant l'importance du «tâtonnement expérimental»...

La plupart cependant avaient en commun de vouloir forger un «homme nouveau» pour changer la société. Au sortir de la Première Guerre mondiale, Freinet et Montessori voulaient créer les conditions d'une véritable éducation à la démocratie et à la paix.

M. F.

À lire sur le sujet: M.-L. Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant? Le guide des pédagogies et des établissements, de la maternelle au lycée*, Nathan, 2015; P. Gumbel, *Ces écoles pas comme les autres. À la rencontre des dissidents de l'éducation*, Vuibert, 2015.

JANUSZ KORCZACK

L'invention des droits de l'enfant

Ghetto juif de Varsovie, 6 août 1942 : « Aujourd'hui, j'ai vu Janusz Korczak qui marchait avec ses enfants [...]. Un enfant s'agrippait à sa poche. Il portait deux petits dans ses bras... Quelqu'un se précipita vers lui, une feuille à la main, lui expliquant quelque chose et hurlant nerveusement : "Vous pouvez partir... Ils ont signé." Korczak secoua la tête sans dire mot. Il ne s'attarda pas en vaines explications pour ceux qui étaient venus avec sa grâce. Comment faire comprendre à ces crânes sans âme ce que laisser un enfant seul signifie¹ ? » C'est ainsi que Korczak accompagna, derrière le drapeau vert de l'enfance, les 192 enfants dont il avait la charge jusqu'aux wagons qui les emmenèrent à Treblinka où ils furent tous exterminés.

L'enfant, être à la fois complet et inachevé

Janusz Korczak est né en 1878 dans une famille juive de Varsovie. Pour son instruction, il est confié à une école « triste et sévère » où l'on bat les enfants à la moindre occasion : il en restera profondément marqué. Adolescent, Korczak devient précepteur afin de contribuer aux ressources de sa famille. Puis il s'intéresse aux gosses qui errent dans son quartier et organise une sorte d'« école de la rue ». Après avoir hésité, il abandonne ses études littéraires et décide de devenir médecin : « La littérature, c'est seulement des mots, explique-t-il, la médecine ce sont des actes. C'est le moyen d'offrir à tous une vie meilleure. » Après avoir voyagé en Europe pour étudier les expériences de « communautés d'enfants » qui se développent alors dans la mouvance de l'« Éducation nouvelle », il ouvre, en 1912, la première Maison des orphelins. Mobilisé en 1914, il découvre les situations désespérées que vivent les enfants ballottés par la guerre et bien

1- W. Szlengel (1914-1943), *Ce que j'ai lu aux défunts*, ghetto de Varsovie, 6 août 1942.

souvent abandonnés à eux-mêmes. Il écrit *Comment aimer un enfant*. À son retour à Varsovie, il ouvre de nouveaux orphelinats, publie *Le Roi Mathias I^{er}*, un livre pour enfants. Puis il lance *La Petite Revue*, hebdomadaire écrit par et pour les enfants. Il met aussi en place une « école expérimentale », sans notes, sonneries ni emploi du temps imposé à tous, et où les élèves choisissent leurs activités et sont évalués sur leurs réalisations de fin d'année. En 1934, il anime une émission de radio qui aura un immense succès, *Les Causeries du vieux docteur*, et multiplie les engagements en faveur de l'enfance, jusqu'en octobre 1940 où, après l'invasion de la Pologne par les nazis, il doit s'installer dans le ghetto.

Dès son retour de la guerre, Korczak n'a cessé d'interpeller les autorités sur le sort des enfants abandonnés. Très vite, il propose que l'on définisse les Droits de l'enfant. Pour lui, l'enfant est, tout à la fois, un être complet et inachevé. C'est un être complet et non un simple « adulte en miniature » ou une « cire à modeler » car, tout petit, il a déjà une multitude d'émotions et participe de ce que Montaigne appelait « l'humaine condition » : « Les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins », disait Korczak et l'enfant a le droit d'avoir une vie personnelle avec ses secrets, ses histoires souvent complexes et ses problèmes qui ne sont pas plus faciles à résoudre que ceux des adultes... C'est pourquoi l'adulte doit entendre l'enfant, prendre au sérieux ses réactions et ne pas fuir les échanges, y compris sur des questions difficiles comme la solitude, l'amour ou la mort. Et la bienveillance de l'adulte n'exclut nullement – bien au contraire – une exigence essentielle à son égard : exigence de qualité d'expression, de lucidité, d'information, de probité, exigence qui est un appel à s'exhausser au-dessus de lui-même et à grandir...

Être complet, l'enfant n'en est pas moins aussi un être inachevé : à ce titre, il doit être protégé dans son intégrité physique et psychologique, à l'abri de la violence et de l'exploitation, entouré d'adultes qui lui fournissent les ressources nécessaires à son développement. Complet et inachevé, l'enfant doit donc bénéficier de deux types de droits inséparables : les « droits de... »

et les « droits à... », deux types de droits qui sont conjoints dans un droit fondamental : le droit à l'éducation.

Inventer des contraintes fécondes

Korczak n'est pas un idéaliste : il sait que les enfants et les adolescents ne sont pas toujours faciles, il décrit les orphelins comme « bruyants, violents, excités et insolents ». Pas question de s'y résigner ! Le « respect de l'enfant » n'a rien à voir, pour lui, avec l'admiration naïve d'une enfance idéalisée. Respecter l'enfant, ce n'est pas refuser les contraintes, c'est chercher les contraintes fécondes, non pas celles qui permettent aux adultes d'« avoir la paix », mais celles qui permettent à l'enfant de progresser.

Pour cela, Korczak attache une importance essentielle au sursis. Sursis à la violence d'abord avec, par exemple, un astucieux système de « points » pour réguler les bagarres : « Voilà que les enfants se mettent à réfléchir avant de se battre », note Korczak. Sursis à la demande pressante, à l'exigence immédiate, à la pulsion : il propose aux enfants qui veulent obtenir quelque chose de lui écrire plutôt que de le persécuter toute la journée avec leurs questions pressantes : « Ainsi apprend-on à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ, à expliciter une demande et à réfléchir. » C'est que Korczak a perçu, bien avant que les neurosciences ne nous le confirment², le caractère profondément formateur de « l'inhibition » de la réaction immédiate qui permet le développement de la pensée. Il a bien montré qu'éduquer, ce n'est pas céder à tous les caprices de l'enfant – au risque de l'enfermer dans la toute-puissance –, mais que ce n'est pas, non plus, tout lui interdire sans autre forme de procès – au risque d'en faire un dissimulateur. La véritable attitude éducative est de dire à l'enfant : « Non, pas tout de suite... Oui, peut-être ? Mais prenons le temps d'y réfléchir ensemble. » C'est ainsi que l'on contribue à son véritable développement moral et intellectuel.

Et puis, Korczak met aussi en place un ensemble de rituels qui permettent aux enfants d'apprendre à vivre ensemble en réfléchissant sereinement aux conditions de l'existence de leur collectif : un tribunal d'arbitrage, avec un « code » très précis, des

2- Voir O. Houdé, *Apprendre à résister*, Le Pommier, 2017.

panneaux d'affichage mis à jour régulièrement qui formalisent les droits et les devoirs, la participation de chacune et de chacun aux tâches collectives. Tout cela constitue un ensemble de « dispositifs pédagogiques » qui expriment bien ce qui fait la richesse de sa pédagogie : assumer le devoir d'éducation de l'adulte en respectant l'enfant, un « respect » qui ne l'enferme pas dans ce qu'il est, mais lui permet de se dépasser.

Philippe Meirieu

La Convention internationale des droits de l'enfant

C'est en 1876, en France, que Maria Deraismes parle pour la première fois des « droits de l'enfant ». Elle est révoltée par ce qu'elle voit : des enfants maltraités, battus, abandonnés, exploités au travail. Elle exige que l'État les protège et les instruisse. Six ans plus tard, Jules Ferry créera l'instruction obligatoire : le « droit à l'éducation » est inscrit dans la loi.

En 1919, Janusz Korczak publie *Comment aimer un enfant*. Il affirme que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, mais « un être qui a un présent » et qu'il faut respecter. Quatre ans plus tard, en 1923, la Ligue des nations (l'ancêtre de l'Onu) adopte la première Déclaration sur les droits de l'enfant qui invite les États signataires à donner aux enfants toute la protection nécessaire à leur développement.

Enfin, le 20 novembre 1989, l'Onu adopte la Convention internationale des droits de l'enfant. Le texte énonce tous les droits de l'enfant : avoir un nom, vivre dans une famille accueillante, être en bonne santé, bénéficier de l'éducation, mais aussi pouvoir être entendu dans toutes les questions qui le concernent.

Aujourd'hui encore, chaque jour, plus de 260 000 enfants meurent dans le monde de causes qui, pour la plupart, auraient pu être évitées. Près de deux milliards d'enfants subsistent, tant bien que mal, avec moins de 30 euros par mois. Plus de cent millions vivent dans la rue. Quatre cents millions sont exploités au travail, le plus souvent dans des conditions indignes.

P. M.

ALAIN ET LES PÉDAGOGUES

Le 1^{er} juillet 1933, Alain donne son dernier cours. Il enseigne la philosophie depuis les années 1890 et il est devenu le plus célèbre des professeurs du lycée Henri-IV. Il a formé toute une génération d'universitaires, d'écrivains et d'intellectuels français : Julien Gracq, Simone Weil, André Maurois, Georges Canguilhem... Pour sa dernière séance, le ministre, le recteur, le proviseur, l'économe et le censeur ont pris place dans la classe au milieu des khâgneux. C'est dire la renommée d'Alain. Ses élèves admiratifs l'appellent « l'homme ».

Alain est un nom de plume. Le philosophe s'appelle Émile Chartier. Il a grandi à la campagne et ses écrits conservent la trace d'un imaginaire rural, d'une certaine simplicité rustique. Le plus souvent, ses textes sont courts, ciselés, mais sans abus de technicité ou d'érudition. C'est ce qui en fait un philosophe accessible, dont l'œuvre a souvent nourri les manuels de lycée, les cours de classes préparatoires et l'enseignement donné aux futurs instituteurs dans les écoles normales.

Quand il écrit sur l'école, il le fait en praticien de terrain et en intellectuel. Thierry Leterre, son biographe, dit justement de lui qu'il est « le premier intellectuel », parce qu'il constitue la première grande figure de philosophe engagé dans le débat public au xx^e siècle, avant Sartre, Aron ou Foucault. Son camp politique est celui du radicalisme. Il a été dreyfusard, il n'a cessé de lutter contre l'Action française puis la montée du fascisme, il a défendu Amédée Thalamas (ce professeur muté pour avoir soutenu que Jeanne d'Arc était victime d'hallucinations auditives), et, depuis son engagement volontaire lors de la Grande Guerre, il est un fervent pacifiste.

Les vertus de la « sottie méthode »

Dans ses textes sur l'éducation, Alain fait souvent l'éloge de la gymnastique scolaire qui consiste à copier des phrases, cor-

riger ses erreurs, appliquer et intégrer des règles, ou encore lire et écrire avec application. Cela peut sembler désuet. C'est déjà l'impression que donnait à l'époque « cette sottise méthode », pour reprendre l'expression d'Alain lui-même. Les pédagogues officiels défendaient alors l'idée d'une pédagogie vivante, attrayante, ludique et adaptée à chaque enfant. Mais Alain s'y oppose vigoureusement. Sa vigueur polémique contribue d'ailleurs largement au charme de ses *Propos sur l'éducation*.

La « sottise méthode », explique-t-il, permet à l'élève de délier son corps et de l'affranchir ainsi de ses humeurs et de ses passions. Il s'agit non pas de nier, mais d'assouplir les tensions spontanées qui nous agitent. « Lire et écrire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur ; tracer de belles marges sur un beau cahier ; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée¹. » On se délivre ainsi des élans violents qui sont, aux yeux du philosophe, la cause véritable des guerres, et on accède au bonheur parce qu'on ne peut être heureux qu'en surmontant son agitation, sa mauvaise humeur et ses passions du moment.

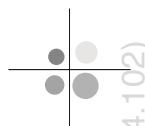
Les pédagogues officiels, dit Alain, privent l'enfant des vertus de la discipline. Au lieu de le mettre en situation d'agir par lui-même et d'intégrer des règles par la répétition, ils lui font des cours magistraux. Et ils veulent que ces leçons magistrales soient plaisantes, pour susciter l'intérêt des élèves. Mais les enfants ne recherchent pas ce qui est amusant. Ils aspirent à se confronter à la difficulté et à la vaincre. Ils veulent être des hommes. « Car l'état d'homme est beau pour celui qui y va, avec toutes les forces de l'enfance². »

S'affranchir des superstitions

Alain réfute aussi l'idée reçue selon laquelle il faudrait partir du concret, plutôt que de l'abstrait, pour que les enfants soient attentifs et qu'ils comprennent mieux. On ne comprend rien, dit-il, au monde concret qui nous entoure sans un détour par

1- Alain, *Propos sur l'éducation*, LV.

2- *Ibid.*, I.



l'abstraction. L'enfant croit que tout l'univers obéit aux cris et aux caprices, comme ses parents et sa nounou. Seule la géométrie peut le libérer de cette illusion, en l'initiant à un monde qui obéit à la nécessité plutôt qu'à des désirs. C'est sur cette base seulement que l'on s'affranchit des superstitions pour mieux déchiffrer notre environnement. « Qui n'est point géomètre, écrit Alain, ne percevra jamais bien ce monde où il vit et dont il dépend. Mais plutôt il rêvera selon la passion du moment³. »

La réflexion sur l'éducation d'Alain articule donc des idées que l'on tient ordinairement pour réactionnaires et d'autres que l'on considère comme progressistes. Il critique le cours magistral tout en défendant une « sottie méthode » traditionnelle. Il fait l'éloge d'un enseignement qui doit conduire à la paix et au bonheur, tout en proposant des techniques aux allures particulièrement austères, voire militaires. Il veut un enseignement qui satisfasse les aspirations profondes de l'enfant tout en s'opposant aux apprentissages ludiques et concrets. Cette pensée paradoxale offre ainsi une voie pour dépasser les oppositions simplistes entre doxa progressiste et caricatures réactionnaires auxquelles le débat français sur l'école nous a habitués.

Baptiste Jacomino

3- *Ibid.*, XIX.

L'ancêtre des néorépublicains ?

Qui s'intéresse à Alain aujourd'hui ? Souvent ceux que l'on appelle « les néorépublicains », cette nébuleuse d'intellectuels français qui, à partir des années 1980, critiquent « le pédagogisme », le port du voile, les IUFM, la réforme du collège, etc. Ils se réfèrent souvent à trois grands noms de la philosophie de l'éducation : Condorcet, Alain et Hannah Arendt, pour s'opposer à des « pédagogues » comme Philippe Meirieu ou Antoine Prost, ou à l'héritage de Célestin Freinet. Par exemple, Régis Debray, Alain Finkielkraut ou Jean-Michel Muglioni, dont les discours ne sont pas identiques mais qui tous s'apparentent au néorépublicanisme, citent volontiers Alain. Ils le font parfois en négligeant certaines complexités de sa pensée, sa critique du cours magistral, son enseignement de la « pédagogie » au collège Sévigné, son intérêt pour les idées de John Dewey ou les points de rencontre entre certaines de ses propositions éducatives et celles de Freinet... Enfermer la lecture d'Alain dans un cadre néorépublicain risquerait, en outre, de masquer ce qui le sépare d'autres figures de l'école républicaine. La pédagogie officielle qu'il ridiculise est largement celle, républicaine, qu'ont promue Jules Ferry et Ferdinand Buisson. En défendant une discipline humanisante, il se différencie aussi de républicains comme Condorcet ou Milner qui prétendent instruire plutôt qu'éduquer. Il n'en reste pas moins qu'Alain est pleinement un républicain, radical, défenseur de l'école laïque, attaché à former des penseurs libres, et il y a bien dans son œuvre des outils utiles, aujourd'hui encore, pour critiquer les apprentissages ludiques, l'effacement des humanités classiques ou le manque de discipline libératrice.

B. J.

RABINDRANATH TAGORE

Un poète à l'école

Couronné en 1913 par le prix Nobel de littérature, Rabindranath Tagore (1861-1941) est surtout connu pour ses poèmes, ses romans et ses nouvelles. Mais il a aussi consacré une grande partie de sa vie à tenter de réformer le système éducatif indien.

Quatorzième enfant d'une riche famille de Calcutta, un séjour dans l'Himalaya avec son père à l'adolescence est pour lui une révélation : « L'exploration des montagnes et des forêts succédait aux leçons de sanscrit, de littérature anglaise et de religion... » Respect de la tradition et goût de l'innovation, telle sera la ligne directrice de son œuvre éducative.

Son père l'envoie à 17 ans étudier à Londres car il le destine à l'administration publique. Mais il en revient insatisfait. En affirmant dans ses premiers poèmes et sa musique son amour pour la culture et la langue bengalis, il pense que l'enseignement en anglais, instauré par la colonisation, laisse à l'écart l'immense masse de la population indienne. Pour Tagore, le manque d'éducation empêche l'Inde de progresser. Il est accablé par la misère économique et sociale des paysans.

Dès 1901, il fonde un pensionnat rural avec ses propres deniers à Santiniketan. Maîtres et élèves vivent ensemble dans un cadre champêtre, se livrant en commun aux travaux d'entretien des locaux ou de jardinage en acceptant les règles de l'austérité. Les élèves ne payent pas de droits de scolarité. L'artisanat y est premier mais on y enseigne aussi le chant, la poésie aussi bien que les disciplines académiques. Un enseignement qui se doit de promouvoir la créativité, de respecter la liberté, la joie et de s'appuyer sur le patrimoine culturel. Tagore lui-même enseigne à l'école-ashram tout en réfléchissant aux méthodes éducatives. Il donne des cours d'anglais, car les élèves doivent aussi s'éveiller

à d'autres cultures. Le soir, il raconte aux enfants des histoires tirées de l'histoire de l'Inde. Il écrit pour eux des poésies et des pièces qui sont jouées par les élèves, ainsi que des manuels scolaires simples.

Dépasser le nationalisme agressif

Tagore veut aussi renouveler l'enseignement traditionnel en introduisant les sciences, la technologie, l'agronomie... Durant ses voyages à l'étranger, il observe que, en URSS ou au Japon, les gouvernements ont réussi à éduquer la population en peu de temps. À partir des années 1920, il entreprend de rénover le système universitaire indien. Il fonde Visva Bharati, qui correspondait à l'idée qu'il se faisait d'une université mondiale, voulant dépasser le nationalisme agressif pour construire des relations d'amitié avec toutes les nations. « Nos universités sont comme le compartiment éclairé d'un train qui traverse des campagnes plongées dans l'obscurité », écrit-il. C'est pourquoi il est convaincu que l'enseignement, scolaire ou universitaire, ne peut être dissocié de la vie rurale. Pour lui, c'était un aspect important de l'activité de Visva Bharati.

À bien des égards, les idées de Tagore rappellent celle des fondateurs de l'éducation nouvelle en Occident. Mais son combat dans l'Inde coloniale insiste sur l'utilisation des langues locales comme vecteur de l'enseignement à tous les niveaux. Il se préoccupe aussi de l'éducation des filles et ses établissements sont mixtes pour les cours théoriques, mais adaptés au rôle de chaque sexe pour les enseignements pratiques. Décédé en 1941, il ne verra pas que son modèle de développement rural sera entièrement repris dans les plans quinquennaux de l'Inde décolonisée, ni que les deux institutions inspirées de ses idées existent toujours...

Martine Fournier

À lire sur le sujet : N. Jha, « Rabindranath Tagore (1861-1941) », *Prospects. The quarterly review of education*, vol. XXIV, n° 3-4, 1994 ; R. Tagore et L. K. Elmhirst, *Rabindranath Tagore, Pioneer in Education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst*, J. Murray, 1961.

GASTON BACHELARD

La pédagogie de la rupture

Avec sa barbe fournie, son œil rieur et son accent provincial, Gaston Bachelard (1884-1962) incarne la figure du professeur chaleureux et affable. Mais derrière son air bonhomme se cache un philosophe qui peut être très critique envers l'éducation. De sa conception des grands bouleversements de la physique et de la chimie au cours des siècles, il tire en effet des principes éducatifs qui peuvent entrer en conflit avec les pratiques classiques d'enseignement. Par exemple, il se dit « frappé du fait que les professeurs de science, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas ». La raison de cette incompréhension pédagogique est que les professeurs sont peu nombreux à avoir « creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion. [...] Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point »¹. Cette erreur pédagogique des professeurs est, selon Bachelard, liée à une mauvaise conception de l'activité scientifique.

De fait, pour Bachelard, la recherche scientifique ne consiste pas à approfondir ce que l'on sait déjà, mais à rejeter le savoir acquis pour laisser place à une nouvelle façon d'appréhender la réalité. Cette recherche incite ainsi à se déprendre de ce que l'on connaît, ou croit connaître ; elle pousse à dépasser les façons de réfléchir associées au sens commun ou aux anciens modes de pensée ; elle apprend à dire non aux idées spontanées. Autrement dit, la science progresse par rupture. Comme l'écrit Bachelard : « On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant

1- G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique* [1938], Vrin, 1993, p. 18.

des connaissances mal faites². » Ces dernières sont ce que Bachelard appelle des « obstacles épistémologiques ». Il faut donc les rejeter. Par exemple, avec le principe qui porte son nom, Archimède rompt avec l'idée spontanée qui attribue aux corps plongés dans un liquide une tendance à couler ou à émerger. Avec son analyse du mouvement, Galilée s'en prend aux représentations issues de la physique d'Aristote. Ou encore, avec ses travaux sur la pression atmosphérique, Pascal marque une rupture avec toute la tradition qui estime que la nature a horreur du vide.

Or Bachelard considère que ce qui est vrai de la démarche scientifique l'est aussi de l'enseignement des sciences, au sens où la notion d'« obstacle épistémologique » renvoie directement à celle d'« obstacle pédagogique ». Dans l'enseignement des sciences, il faut aussi aller contre l'opinion des élèves pour la simple raison qu'ils ne sont pas des esprits vierges. Bachelard écrit ainsi : « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés³. » Autrement dit, les élèves sont imprégnés d'idées fausses ; ils sont porteurs de représentations préétablies et de préjugés formés au cours de leur vie quotidienne ; ils ont déjà été induits en erreur par des expériences premières. La nature spontanée et familière de ces représentations, images et conceptions rend ces dernières bien souvent attachantes ; elles deviennent donc autant d'« obstacles pédagogiques » pour la compréhension des idées nouvelles que l'enseignant veut transmettre. Comme personne ne rompt facilement avec ses habitudes de pensée, il faut que les professeurs réfléchissent sérieusement à ces obstacles pour mieux les surmonter. Inversement, s'ils méconnaissent ces préjugés des élèves, il leur est difficile de leur apprendre à les dépasser. Ils pourront répéter leurs leçons, le contenu de leur enseignement ne passera pas. Bref, pour Bachelard, la formation de l'esprit scientifique ne s'apparente pas à une accumulation de connaissances, mais à une mutation, à une transformation fondamentale qui encourage l'élève à rompre avec le passé et à réfléchir autrement.

2- *Ibid.*, p. 14.

3- *Ibid.*, p. 14.

Dans cette approche pédagogique, l'erreur traduit souvent la présence et la résistance d'un obstacle épistémologique. On ne comprend pas parce que, sous l'emprise d'idées fausses, on aborde mal un problème ; on se trompe parce que, entraîné dans une mauvaise direction, on ne pose pas la bonne question ; on bute sur un problème parce que, prisonnier d'une mauvaise conception du sujet que l'on étudie, on ne sait pas le décortiquer. Pour Bachelard, le dépassement des obstacles pédagogique doit donc être au cœur de l'enseignement des sciences. Mais, chez lui, dépassement ne veut pas dire délaissement ou mépris. Bachelard estime en effet qu'on ne peut pas connaître sans passer par l'erreur. Il faut s'y confronter pour la dépasser. Il faut bien l'identifier pour aller au-delà. L'obstacle est ainsi une étape de la connaissance, un passage obligé. D'où la nécessité de s'appesantir sur ces obstacles et de bien les connaître pour ne pas en être prisonnier. Cela explique l'intérêt que Bachelard porte, en tant que philosophe, à l'histoire des sciences et aux idées fausses, allant jusqu'à développer une philosophie historique des sciences qui se concentre sur les erreurs passées et les décrit avec considération. Bref, par cette attention bienveillante qu'il porte à tout ce qui égare la pensée scientifique, Bachelard apparaît finalement comme un professeur qui n'est jamais hautain à l'égard de ce qu'il critique. Pas étonnant qu'il incarne encore de nos jours cette figure du professeur chaleureux et affable.

Thomas Lepeltier

LES HUSSARDS NOIRS DE LA RÉPUBLIQUE

Dans les débuts de la III^e République, à partir des années 1870, la question de l'enseignement du peuple devient en France un fondamental enjeu politique national. Depuis 1789, le pays a connu une histoire mouvementée : deux républiques, deux empires, deux monarchies, le tout ponctué par quatre révolutions. Pour les fondateurs du nouveau régime, il s'agit d'assurer enfin la stabilité de la République, toujours menacée par les forces bonapartistes et royalistes. Le suffrage universel permettant désormais au peuple de s'exprimer, il faut ancrer définitivement les valeurs républicaines dans l'esprit des jeunes générations par l'éducation. C'est ce que réclamait déjà la Ligue de l'enseignement, fondée par Jean Macé en 1866, et c'est à quoi s'engage Jules Ferry dans un discours de 1870 : « Entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple. » Priorité à l'éducation : voilà un refrain que les Français n'ont pas fini d'entendre et, dès les années 1880, « la France pédagogise », suivant l'expression de l'inspecteur Félix Pécaut en 1882.

Les lois Ferry : gratuité, obligation et laïcité

J. Ferry tient parole : ministre de l'Instruction publique à partir de 1879, il fait voter en 1881-1882 un ensemble de lois instaurant en France un enseignement primaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans, reposant sur trois piliers : gratuité, obligation et laïcité. Reste à appliquer la décision, ce qui implique un effort colossal : construction de milliers d'écoles, achat de mobilier scolaire et de matériel pédagogique, et surtout formation et rétribution de milliers d'enseignants. Certes, on ne part pas de rien : depuis la loi Guizot de 1833, on compte déjà 15 000 écoles dans le pays mais la plupart sont entretenues par des congrégations

religieuses. Ce qu'il faut maintenant, c'est former plus de 30 000 instituteurs et institutrices laïques. Ce sera la tâche des écoles normales : la loi Paul Bert de 1879 en crée une dans chaque chef-lieu de département. L'organisation en est quasiment militaire, car la mise en place de ce qui va devenir l'énorme machine de l'Éducation nationale se fait dans un climat d'affrontement : face à l'armée des soutanes de l'enseignement privé catholique, qui dénonce la création de « l'école du diable », on va former, dans un esprit anticlérical, la milice des « hussards de la République », autrement dit les « instits » de l'école publique.

Les instituteurs, fers de lance de la République

L'expression « hussards noirs » n'apparaît en fait qu'en 1913, dans un livre de Charles Péguy, *L'Argent*. Allusion au corps militaire des hussards, créé par la I^{re} République en 1793, elle s'explique par le port obligatoire de l'uniforme par les élèves-maîtres : une sévère redingote noire et une casquette plate de même couleur. Mais le caractère militaire ne tient pas qu'à l'uniforme. Les écoles normales sont de véritables casernes, où les pensionnaires, animés d'un véritable esprit de corps, recrutés sur concours parmi des candidats âgés de 15 à 18 ans, sont soumis à une surveillance permanente et à une stricte discipline. Les « normaliens », dont on exige un dévouement absolu aux valeurs de la République, sont animés par un esprit missionnaire et une vocation inébranlable qui leur permettent ensuite d'exercer leur difficile métier : un salaire misérable de 75 francs en début de carrière pour dégrossir l'esprit des petits garnements au fond des campagnes, en redoutant la visite inopinée d'un inspecteur de la « grande maison », ces « petits tyranneaux qui croyaient avoir des droits sur les fonctionnaires », comme l'écrit un enseignant vendéen. Comme les militaires, les instituteurs ont aussi leurs médailles, ces « hochets » qui ne coûtent rien à l'État et dont les récipiendaires tirent une grande fierté : les palmes académiques, créées dès 1808 comme titre honorifique et devenues une décoration en 1866, sorte de Légion d'honneur des enseignants. En 1914, les 120 000 instituteurs de France font partie des notabilités morales et intellectuelles dans les petites villes et les cam-

pagnes. Conscients d'être les fers de lance de la République, fiers de leur promotion sociale et de leur contribution à l'émancipation du peuple, ils tirent leur prestige de leur savoir, dans un contexte que populariseront les récits et films de Marcel Pagnol, qui fleurent bon la France rurale profonde.

Leur tâche, c'est de faire décrocher à leurs élèves le certificat d'études, au bout de sept années d'un enseignement avant tout pratique, où la leçon de choses tient une place essentielle à côté de l'instruction morale et civique. Dans son projet, J. Ferry précisait: «L'instituteur enseignera... quoi? Une théorie sur les fondements de la morale? Jamais, Messieurs, mais la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Il s'agit simplement d'enseigner la morale courante, la morale domestique, la morale sociale», valorisant le travail, l'économie, l'honnêteté, le respect des supérieurs et le dévouement à la patrie.

Et Dieu dans tout cela? Curieusement, les pères fondateurs de l'école laïque, formés dans l'esprit d'un vague déisme voltairien, comme Jules Simon, demandent que l'on intègre dans la loi sur l'Instruction publique les «devoirs envers Dieu». J. Ferry préfère la notion de «neutralité religieuse», quitte à accorder un jour de congé par semaine pour laisser aux parents la possibilité d'envoyer leurs enfants au catéchisme. À l'école, dit-il, «si un instituteur s'oubliait assez pour instituer un enseignement hostile, outrageant pour les croyances religieuses de n'importe qui, il serait aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait commis cet autre méfait de battre ses élèves ou de se livrer contre eux à des sévices coupables». Les hussards ne sont pas des dragons!

Georges Minois

Ferdinand Buisson (1841-1932), apôtre de la foi laïque

Personnage emblématique de l'histoire de l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïque, auquel il a consacré sa longue vie sous la III^e République, cet agrégé de philosophie, successivement inspecteur général puis directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne jusqu'en 1902, oracle des écoles normales en tant que maître d'œuvre du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* à partir de 1870, et du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* en 1911, a en outre été un ardent défenseur de la laïcité dans le sens le plus noble du terme. Dreyfusard, cofondateur de la Ligue des droits de l'Homme, député radical de 1902 à 1924, prix Nobel de la paix en 1927, son nom est devenu le patronyme de centaines d'écoles primaires.

L'idée directrice de sa vie et de son œuvre est *La Foi laïque*, titre d'une édition de ses œuvres et qu'il explicite ainsi : faire de l'école publique républicaine une institution fondée sur une morale laïque : « Une morale parfaitement digne de ce nom peut se fonder, se pratiquer, se développer sans appel au dogmatisme religieux », écrit-il. Issu d'un milieu protestant de gauche, il prône un enseignement qui privilégie, sans recours à un dieu quelconque, « l'idéal du bien, du vrai et de la justice ». En mai 1905, en pleine guerre scolaire entre l'école privée catholique et « l'école du diable », il écrit : « L'école aura rempli sa mission si elle fait de tout jeune Français un patriote au sens de la Révolution, c'est-à-dire un homme de raison et de conscience. » Chaque jour, les instituteurs inscriront au tableau noir, de leur belle écriture calibrée, une maxime illustrant cet idéal.

G. M.

L'ÉDUCATION POPULAIRE, EN PERMANENTE ÉVOLUTION

S'inscrire dans un ciné-club de lycée ou dans une troupe de scouts, être actif dans une maison de quartier, adhérer à un collectif de défense de l'environnement, à un atelier d'expression artistique, animer une association de soutien des droits de l'Homme, participer à une université populaire ou à l'une de ces innombrables associations proposant des activités socio-éducatives et socioculturelles sur le chemin de la découverte du monde, en invitant chacun à y prendre sa place : tout cela manifeste, de la part de ceux qui s'y investissent, un engagement plus ou moins profond dans le champ large et varié de l'éducation populaire. On y passe le temps d'un été ou sa vie entière, comme adhérent, bénévole, militant ou salarié.

Le terme d'éducation populaire ne peut pas être caractérisé de façon précise. On peut toutefois lui donner un dénominateur commun : un projet éducatif qui complète l'enseignement scolaire et qui prépare à la vie citoyenne, sans exclure personne, dans un but d'épanouissement personnel et de socialisation, et dans le respect des opinions des individus et des familles.

L'inspiration de Condorcet et de Portiez

Cet univers éducatif inspiré du siècle des Lumières est né avec la Révolution française. En 1792, le député Nicolas de Condorcet expose à l'Assemblée nationale législative son plan d'Instruction publique : l'éducation ne doit plus être l'apanage de quelques-uns. Elle doit s'étendre à l'ensemble de la population afin de favoriser la promotion sociale et professionnelle de tous ; elle doit être aussi universelle, égale et complète que possible. Cet objectif, révolutionnaire à l'époque, est encore lointain, mais il clarifie l'intention des fondateurs de « l'instruction » dans les écoles publiques, comme celle des promoteurs de l'éducation populaire. Un autre député, Louis-François Portiez,

plaide en 1793 devant la Convention la formation de la jeunesse par les voyages, l'introduction à l'art, la découverte de la nature, les visites dans les entreprises, toutes annonciatrices des activités socio-éducatives.

Les initiatives éducatives à la naissance de l'époque industrielle

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, des écrivains comme Victor Hugo, Jules Vallès ou Émile Zola rapportent de façon saisissante le bouleversement de la société française – les débuts de l'exode rural, la grande misère sociale du peuple – qu'entraîne l'industrialisation naissante. De nouveaux métiers apparaissent qui imposent des formations nouvelles, les inventions scientifiques bousculent les dogmes et les privilèges de la connaissance, la lutte des classes se substitue aux anciennes inféodations. C'est dans ce contexte que des initiatives éducatives se multiplient, introduisant durablement en France « l'idée sociale », « l'éducation du peuple ».

L'éducation populaire croît alors dans un sillon ouvert, d'une part par les Églises chrétiennes et, d'autre part, par les loges maçonniques, soutiens des démocrates hostiles à Napoléon III.

Le rôle social des Églises chrétiennes

Le protestantisme, qui se réclame du christianisme social, est précoce et pionnier. Il propose la coopération comme une troisième voie entre le capitalisme et le socialisme et met l'accent sur la solidarité. L'œuvre de Charles Gide, théoricien de l'économie sociale et fondateur à Nîmes d'une société d'économie populaire – préfiguration des universités populaires –, se situe dans ce courant.

À cette époque, l'Église catholique lutte contre le « paupérisme » sans contester l'ordre social établi. Sa doctrine en la matière s'appuie sur l'encyclique de Léon XIII, *Rerum novarum*, de 1891 qui désigne trois intervenants en direction du monde ouvrier : l'État qui participe en vue du bien commun, les branches professionnelles qui organisent le champ social, et l'Église qui agit et enseigne, et donc éduque.

Avant cette date, des chrétiens étaient déjà impliqués dans la question sociale, façonnant ce courant de pensée qu'est le « catholicisme social ». Leurs initiatives sont nombreuses, à l'exemple des « patronages » institués dans le cadre des conférences Saint-Vincent-de-Paul dédiées aux garçons, écoliers et apprentis ; les accueils de loisirs en sont les héritiers. Une autre initiative est celle des sociétés d'économie sociale promues par Frédéric Le Play. Son étude du milieu de vie prône le « voir, juger, agir », méthode qui sera reprise par les mouvements chrétiens de jeunesse ouvrière, agricole et étudiante et, plus tard, par les Ceméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active).

Un pôle laïque complémentaire de l'éducation publique

Le mouvement laïque naît dans les années 1860 et se déploie sous la III^e République. Il se nourrit d'abord d'une opposition idéologique à l'Église catholique et s'appuie sur la croyance au progrès et l'amour de la patrie.

En 1866, Jean Macé, révolté par l'abolition de la République par Napoléon III, pourtant élu par le peuple, crée la Ligue de l'enseignement « pour faire cesser l'ignorance du peuple ». Il fonde un pôle laïque majeur d'éducation populaire en s'appuyant sur la franc-maçonnerie, portée par l'idéal de solidarité et ouverte aux avancées de la science et de la raison. La Ligue, tissant sur le territoire national un réseau de bibliothèques communales, s'attache au devoir de faire « la guerre à l'ignorance et à l'intolérance ». Jules Ferry reprendra ses idées en rendant l'école républicaine obligatoire, laïque et gratuite pour tous.

Développement de la question sociale et formation à la démocratie

Quelques années plus tard, l'affaire Dreyfus, événement dramatique s'il en fut, interroge les Français sur la nature du lien qui les rassemble dans une même nation. Cette tragédie favorise, par ricochet, le développement de la question sociale et la formation à la vie démocratique qui se déploient avec vigueur dans les sociétés d'instruction populaire émergentes. Les confrontations entre une fraction du monde ouvrier en promotion so-

ciale et une bourgeoisie philanthropique s'épanouissent dans les universités populaires et les patronages. Par ailleurs, une élite ouvrière apparaît et se syndicalise, fondant les Bourses du travail qui offrent secours mutuel et enseignements « polytechniques » à ceux qui les fréquentent.

Une effervescence d'initiatives

Le projet de loi donnant la liberté de s'associer dormait dans le tiroir du ministère de l'Intérieur depuis près de vingt ans. Elle est enfin votée en 1901, sous la présidence de Pierre Waldeck-Rousseau. Cette loi, constitutive des droits de l'Homme, est taillée à la mesure des œuvres périscolaires, des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Au tournant du xx^e siècle, les œuvres complémentaires de l'école sont en plein développement. Aiguillonnés par leur antagonisme idéologique, les confessionnels et les laïques rivalisent dans ce domaine : l'UFCV (Union française des centres de vacances) en premier lieu pour les catholiques, la Fédération nationale des œuvres de vacances pour les laïques.

Cependant, l'émulation entre ces deux puissances morales que sont le monde laïque et les Églises est plus politique que social, car si le concept philanthropique qui vise l'intégration et la promotion sociale diverge des idées d'émancipation collective et de la lutte des classes, dans les faits, ces deux mondes véhiculent une morale sociale semblable en bien des points. Et tous ont une forte attente envers l'école, ascenseur social.

Le Front populaire et l'accès aux pratiques d'éducation populaire

À l'issue de la guerre de 1914-1918, la volonté de lutter contre tout ce que ce conflit a apporté d'horreurs donne un grand élan à de nombreux mouvements de jeunesse, porteurs des nouvelles aspirations de pacifisme, d'internationalisme, attachés à une pédagogie antiautoritaire, à la découverte du monde. C'est la période où se développe le scoutisme, confessionnel ou laïque, dont les animateurs sont restés des bénévoles. Les auberges de jeunesse ouvrent leurs portes dans la diversité idéologique ;

les routes de l'Europe s'offrent aux randonnées d'une jeunesse éprise de pacifisme, fortifiée par le lyrisme du romancier Jean Giono, soutenue par Léo Lagrange, membre du gouvernement Blum. Le Front populaire (mai 1936-avril 1938) facilite l'accès aux pratiques d'éducation populaire aussi bien par l'instauration des congés payés que par une ambitieuse politique culturelle, scientifique et sportive, le brillant ministre de l'Éducation Jean Zay en étant l'artisan principal.

Culture populaire, synthèse de la pluralité des expressions socioculturelles

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, René Capitant, ministre de l'Éducation, demande à deux hommes de science, Paul Langevin et Henri Wallon, de définir un nouveau projet pour l'Éducation nationale. Le rapport, datant de 1947, intègre l'éducation populaire et l'éducation des adultes dans leur projet éducatif : tout le monde doit avoir la possibilité d'approfondir sa culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale, sans que cette formation soit obligatoirement sanctionnée par un diplôme. Le rapport, sans suite effective immédiate, marque cependant durablement les consciences.

René Capitant décide de créer une direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse dont il donne la responsabilité à Jean Guéhenno. Alors que s'étend l'idée d'instituer durablement l'éducation populaire dans un cadre administratif, Jean Guéhenno crée le corps des instructeurs chargés de mettre en œuvre la politique culturelle du ministère. Leurs succès sont notables, ils ouvrent la voie à la création de nombreux festivals et participent au renouveau du théâtre depuis le TNP (Théâtre national populaire) de Chaillot jusqu'au festival d'Avignon.

Pendant la guerre, la Résistance intérieure avait produit, elle aussi, une réflexion sur l'éducation populaire, comme celle qui s'est développée au sein de l'école des cadres de jeunesse d'Uriage. Des enseignants, se dégageant de l'emprise du gouvernement de Philippe Pétain et sous l'autorité du sociologue du loisir Joffre Dumazedier, rédigent en 1946 le *Manifeste du mouvement Peuple*

et culture: la culture populaire est la « synthèse de la pluralité des expressions socioculturelles dans la société ».

Laïques, socialistes et chrétiens se rencontrent après la Seconde Guerre mondiale et travaillent parfois ensemble à la création de « l'exception culturelle » de la France, notamment dans les associations de promotion de la culture populaire comme Travail et culture, qui offre dès 1944 aux ouvriers de s'initier aux œuvres artistiques, ou Culture et liberté, organisme de débat, de publication (*Vie populaire*, *Études ouvrières*...) et de formation à travers le Mouvement de libération ouvrière. André Malraux, ministre de la Culture en 1959, se fait le héraut d'un État « rassembleur de la culture ».

Nouveaux combats contemporains

La France des années 1960 éprouve la vigueur de « l'irruption de la jeunesse », comme l'écrit le sociologue Alfred Sauvy. La population s'enrichit, la forte augmentation du temps libéré profite aux loisirs ; la scolarisation, plus longue, est généralisée. La formation professionnelle, la mise en place d'une filière des diplômes, la relation salariale des emplois d'animation ont poussé doucement l'éducation populaire sur les marges de l'engagement militant, de l'action alternative, de l'utopie créatrice. En fait, en gagnant son combat fondateur pour une éducation obligatoire, laïque et gratuite, elle perd une partie de sa raison d'être. Il lui faut entrer dans de nouveaux combats au moment où la population aspire à un plus grand bien-être.

C'est l'émergence d'un nouveau type de citoyenneté plus proche des gens qui redynamise le travail d'éducation populaire. Il s'exprime de plus en plus dans l'animation des grands ensembles – les banlieues – et dans la gestion municipale. Hubert Dubedout, élu maire à Grenoble en 1965 avec le soutien d'associations et de syndicats, en est la figure emblématique. De nombreux mouvements travaillent à l'émancipation féminine au moment où le contrôle des naissances produit une importante mutation dans la représentation culturelle des sexes et du couple : comment décider de procréer ou non, élever son enfant, être un consommateur avisé.

L'éducation tout au long de la vie revient en force dans le débat national. Pour la Ligue de l'enseignement, « il faut retourner à l'école, et plusieurs fois, au cours d'une vie d'homme. L'individu ne peut plus rien considérer comme acquis ». Cette éducation permanente qu'elle souhaite depuis 1955 aboutit en juillet 1977 aux lois Chaban-Delors sur l'organisation de la formation professionnelle continue, mais de façon tronquée : la formation pour la culture générale cède largement le pas à la formation pour l'emploi. La crise pétrolière de 1974 et l'augmentation du chômage sont passées par là. À partir du début des années 1970, de la même façon que l'on croit moins à l'efficacité de l'école de J. Ferry, on croit moins aux vieux modèles de l'éducation populaire. Il reste que, comme le dira Bertrand Schwartz, auteur du *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes* (1981), l'éducation permanente est ce que l'école pour tous était en France dans les années 1880 : « Mieux qu'un projet, une utopie. »

L'éducation populaire aujourd'hui

À l'époque actuelle, quatre grands faisceaux d'activités embrassent, à travers une multiplicité de démarches, des actions d'éducation populaire. Le premier faisceau est celui des activités complémentaires de l'école. C'est le plus institué, le plus réglementé, le plus dépendant des administrations publiques auxquelles il doit ses ressources et rend des comptes. Le deuxième faisceau concerne l'éducation tout au long de la vie dans des dimensions qui ne sont pas celles de l'adaptation à l'emploi, la formation professionnelle ou la formation syndicale, il concerne la promotion personnelle, sociale et culturelle de la personne à travers les techniques d'éducation nouvelle ou de pédagogies actives, toutefois on est encore loin du grand projet national d'éducation permanente. Le troisième faisceau, celui de l'action culturelle, est d'une part une démarche d'accession du plus grand nombre aux œuvres artistiques et culturelles et, d'autre part, un travail de démocratisation des moyens de production culturelle et de création artistique. Le quatrième faisceau, enfin, est celui de l'engagement dans la cité, de l'implication dans la problématique de l'environnement : tisser du lien social, mener un travail

d'intégration, d'ouverture à l'autre au moment où la mondialisation bouscule les situations acquises. Et les chemins pour y parvenir sont variés : les réseaux d'informations et de formations mutuelles, l'éducation à l'écologie et au développement durable sont la raison d'être de nombre d'associations ; le développement solidaire qui cherche à construire une société laïque, respectueuse de tous et d'abord protectrice des migrants, des « sans-droits » – sans-papiers, sans-logement, sans-emploi –, porté par des associations qui ne se déclarent pas toutes d'éducation populaire mais qui s'organisent en ce sens. C'est, sans doute, dans les modes d'organisation de ce type de mouvements où il arrive que la légitimité de l'action anticipe sa légalité, que l'avenir de l'éducation populaire la plus novatrice trouvera encore pour quelque temps son canal d'action majeur. Car ils sont actuellement, par leur impact sur les consciences, incontournables.

Jean-Marie Mignon

Les cercles d'études en Suède : développer la culture du peuple¹

Pays scandinaves, germaniques, Italie, Espagne... Partout en Europe, il existe une longue tradition d'éducation populaire.

Ainsi, en Suède, l'activité des ligues de tempérance, et notamment de la Ligue des bons templiers, est à l'origine du mouvement pour les cercles d'études à la fin du XIX^e siècle. Ces « écoles du citoyen » avaient pour objectif essentiel l'élévation du niveau culturel des couches populaires. À l'origine, il s'agissait de petits groupes (10 à 20 personnes) qui se fixaient un thème d'étude appuyé sur des lectures, grâce à la diffusion de bibliothèques installées dans les zones ouvrières.

Au début du XX^e siècle, une nouvelle méthode de formation se met en place, fondée sur l'auto-organisation du groupe, les réunions au domicile des participants (et non à l'école), l'aide de moniteurs compétents, la présence de livres « autant qu'il y a de membres », l'octroi de subventions de la part de la Ligue pour l'achat des livres et la rémunération du moniteur. Ce modèle s'inspirait des hautes écoles populaires au Danemark.

Les cercles d'études suédois connaîtront, au cours du XX^e siècle, une expansion considérable. Ils sont devenus une institution nationale. Contrairement à des expériences comparables ailleurs (universités populaires allemandes, par exemple), ils ne se limitent pas aux loisirs et aux inactifs mais touchent une grande partie de la population active, et les connaissances qui y circulent couvrent tous les domaines. Aujourd'hui, les cercles d'études, toujours très dynamiques, sont au nombre de 350 000 selon le Conseil suédois d'éducation populaire.

Martine Fournier

1- D'après C. Dubar et C. Nasser, *La Formation professionnelle continue*, 6^e éd., coll. « Repères », La Découverte, 2015.

Joffre Dumazedier (1915-2002) : des loisirs à l'autoformation

Joffre Dumazedier a été à la fois un fervent militant de l'éducation populaire et un pionnier de la sociologie des loisirs et de la culture. Après la Libération, il crée avec d'autres résistants le mouvement Peuple et culture pour « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture pour favoriser l'avènement d'un homme nouveau et d'un nouvel humanisme ».

En 1953 il entre au CNRS, où il constitue une équipe qui dirige ses recherches sur « le loisir et les modèles culturels ». Dans son ouvrage *Vers une civilisation du loisir?* (1962), traduit en plusieurs langues, J. Dumazedier précise trois fonctions majeures : délassement, divertissement et libre développement, plaçant le temps libéré dans la perspective d'une démocratie culturelle exigeant une politique globale de l'éducation et de l'information.

Nommé professeur de l'IUFR des sciences de l'éducation à l'université Paris-V après mai 1968, il donne un cours sur « La dynamique sociale de la société éducative » tout en poursuivant ses recherches en France, au Brésil et au Maroc. Docteur d'État en 1974, il fonde la chaire de sociopédagogie des adultes. N'étant pas homme à se mettre dans la position du maître érudit, il se comporte plus comme un entraîneur, un compagnon d'apprentissage n'excluant pas le dialogue critique et exigeant avec les étudiants.

J. Dumazedier voyait le loisir comme moteur d'un puissant mouvement social propre à modifier les structures de la société et les orientations de la vie elle-même. Axant son travail sur la sociologie de l'autoformation, il publie peu de mois avant sa mort *Penser l'autoformation* (2002). Retiré à Châteaurouge (Oise), il travaille jusqu'à son dernier jour, en septembre 2002, à l'âge de 87 ans.

J.-M. M.

ALFRED BINET

Aux sources du QI

Alfred Binet (1857-1911) est, pour beaucoup, « l'homme qui a inventé les tests d'intelligence », ce qui lui a souvent valu un commentaire critique : Binet aurait fourni à l'école un outil pour mettre à l'écart les enfants « moins doués ». Reproche fort injuste cependant car, pour lui, tous les enfants méritaient l'éducation.

Mais Binet est aussi l'auteur de nombreuses recherches novatrices dans le domaine de l'intelligence. Après une très brève carrière d'avocat, il se lance dans des études de médecine qu'il ne termine pas. Ayant fait la connaissance de Jean-Martin Charcot en 1883, il commence à étudier les hystériques dans le laboratoire de l'hôpital de la Salpêtrière. Puis, son intérêt se tourne vers les gens « normaux ». Ce sont eux qu'il étudie dans le Laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne, où il entre en 1890. Il fonde, en 1891, *L'Année psychologique*, revue scientifique toujours existante.

Après la naissance de ses deux filles, son intérêt se concentre progressivement sur les enfants. En 1899, il adhère à la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, dont il devient président en 1902 (elle prendra son nom après sa mort), et il fonde les *Cahiers Alfred Binet*. En 1905, il crée le Laboratoire de psychologie expérimentale dans une école de la rue de la Grange-aux-Belles, à partir duquel il multiplie les recherches dans les écoles. La même année, il publie, à la demande du gouvernement français, l'« échelle métrique de l'intelligence » qu'il a élaborée avec un jeune psychiatre, Théodore Simon, et qu'il continuera à perfectionner au cours des années suivantes.

Il s'est attelé à la rédaction d'un *Traité de psychologie* quand la mort, à la suite d'une attaque cérébrale, vient l'interrompre. Il n'a que 54 ans.

Binet laisse derrière lui une œuvre considérable mais qui, curieusement, a eu en France un faible impact. Est-ce à cause de la diversité des sujets traités – la perception, les sensations, la mémoire, la suggestibilité, etc. – qui donne une impression de dilettantisme? Pourtant, si les domaines abordés sont, en effet, divers, c'est un même objectif que poursuit Binet: l'étude «des propriétés des processus psychiques qui varient d'un individu à l'autre»¹.

Il s'intéresse en fait à ce que l'on appelle aujourd'hui les «fonctions cognitives» et à leurs différences entre individus. Pour étudier la manière dont fonctionne la pensée, il observe ses deux filles: Armande pense en mots et elle dessine très bien, alors que Marguerite, qui pense en images, ne dessine pas mais est musicienne... Elles appartiennent à des types intellectuels différents, en conclut Binet. Dans un ouvrage novateur, *L'Étude expérimentale de l'intelligence* (1903), il montre la cohérence des conduites intellectuelles de chaque individu.

Dans d'autres domaines également, Binet s'est livré à des constatations qui se sont révélées pertinentes, mais dont on ne lui a pas attribué la paternité. Il en vient à considérer que l'intelligence se manifeste par des «processus supérieurs» tels que le jugement, l'imagination, le raisonnement, alors que beaucoup de ses contemporains ne considéraient que les processus élémentaires comme l'acuité sensorielle ou le temps de réactivité.

Éduquer l'intelligence

Ce qui a surtout fait la célébrité de Binet est en réalité son invention de l'échelle métrique d'intelligence appelée aussi test Binet-Simon (voir l'encadré).

Sa foi dans le pouvoir de l'éducation lui fait espérer que si l'on donne aux «arriérés» (terminologie de l'époque) la nourriture intellectuelle qui leur convient, ils pourront rattraper leur retard. Il participe à la sélection des candidats aux classes expérimentales pour enfants arriérés, dont la première ouvre en novembre 1906, et en élabore avec soin les programmes: réduction de la part

1- A. Binet et V. Henri, «La psychologie individuelle», *L'Année psychologique*, vol. II, n° 1, 1895.

consacrée aux disciplines faisant appel à l'intelligence verbale (français, histoire-géographie...) et augmentation de la place accordée à la gymnastique, au chant, aux travaux manuels... Surtout, il introduit une discipline nouvelle, l'« orthopédie mentale », destinée à « mettre les facultés des débiles en forme » : c'est un ensemble d'exercices – immobilité, dynamomètre, *tapping* – à faire pratiquer matin et soir².

Binet s'informe régulièrement des résultats de ces classes expérimentales auprès de leurs instituteurs. Dès les premières semaines, on lui apprend que les enfants sont à la fois plus appliqués, plus assidus et plus dociles, opinion confirmée à la rentrée suivante. Dans une classe, la moyenne du retard est tombée en un an de deux ans et demi à un an et demi ; dans une autre, les élèves ont gagné six mois d'instruction en moins d'un semestre ; ailleurs encore, Binet apprend qu'à la fin de l'année scolaire, cinq élèves sont orientés vers un CM1 normal. Ces succès obtenus dans des classes pour enfants retardés grâce au programme et à la pédagogie qu'il a mis au point, et grâce à l'orthopédie mentale qu'il a inventée pour eux, constituent la partie de son œuvre dont il était le plus fier.

Claudie Bert

2- Voir A. Binet, *Les Idées modernes sur les enfants* [1909], rééd. L'Harmattan, 2010, et « Les classes pour enfants arriérés », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 68, février 1911.

Du test Binet-Simon au QI

Depuis que l'école publique est devenue obligatoire, tous les petits Français entrent à l'école primaire – mais on s'aperçoit rapidement que certains n'arrivent pas à suivre dans la classe correspondant à leur âge. En 1904, le gouvernement décide qu'il faut les repérer, pour les mettre dans des classes conçues pour eux.

On charge Alfred Binet d'élaborer l'outil qui le permettra. Il s'attelle à la tâche avec une idée de base : créer une série de petits exercices, très variés, mais faisant tous appel à des processus mentaux tels que mémoire, logique, attention...

Avec son collaborateur, Théodore Simon, il soumet à ces exercices des centaines d'élèves. Les épreuves sont de difficulté variable, alors on regroupe celles qui sont réussies à un âge donné par la majorité des enfants normaux, et l'on constitue le barreau de l'échelle de mesure de l'intelligence qui correspond à cet âge. Par exemple, pour 4 ans : indiquer son genre ; nommer clé, couteau, sou ; répéter trois chiffres... Si un enfant de 4 ans échoue, on regarde s'il a réussi le niveau inférieur, et, si oui, on lui attribue un âge mental de 3 ans. Les enfants dont l'âge mental est très inférieur à l'âge réel seront placés dans les classes spéciales.

Binet propose son échelle en 1905 puis publie des modifications, en 1908 et 1911. Le succès est immédiat : en 1913, Lewis Terman en donne une version adaptée aux États-Unis ; en 1912, William Stern propose de remplacer l'âge mental par le quotient intellectuel, ou QI.

C. B.

JEAN PIAGET

La genèse de l'intelligence

Le développement progressif de l'intelligence chez l'enfant, ordonné par des stades, fait partie de la culture du ^{xx}^e siècle comme l'atome ou la pasteurisation. En effet, le psychologue Jean Piaget (1896-1980), actif pendant quarante ans au Bureau international de l'éducation de l'Unesco, a influencé la pédagogie et la représentation de l'enfant, bien qu'il ne puisse être considéré comme un théoricien de l'éducation.

Très tôt dans le ^{xx}^e siècle, Piaget, biologiste à l'origine, se forme au contact des principaux courants de la psychologie de l'enfant, science alors en constitution. Dès 1921, il est assistant d'Édouard Claparède à l'Institut Jean-Jacques-Rousseau de Genève, devenu depuis Faculté des sciences de l'éducation. É. Claparède est à la fois l'inventeur de la psychologie fonctionnelle, qui considère que le développement psychologique s'appuie sur le besoin ou un intérêt, et du mot d'ordre selon lequel l'enfant doit être mis « au centre des apprentissages ».

La formation du raisonnement

Pour cela, l'Institut se veut à la fois centre de recherche, école et lieu de formation à la psychopédagogie. Piaget a auparavant travaillé à l'élaboration des tests psychologiques au laboratoire de Théodore Simon, coinventeur de l'échelle métrique de l'intelligence avec Alfred Binet. Au contact des enfants, Piaget a ressenti le besoin d'une « embryologie de l'intelligence », d'une théorie qui permette de comprendre la formation du raisonnement. Il met au point une méthode originale qui consiste à interroger un enfant confronté à des expériences telles que le changement de contenant d'un liquide ou le changement de forme d'une boule de pâte à modeler. Questionné, l'enfant révèle ou non, selon son âge, la présence de notions comme la conservation des quanti-

tés ou la réversibilité d'une opération. L'enfant, pour Piaget, se développe mentalement au fur et à mesure qu'il acquiert une connaissance objective du réel. Cette dernière est véritablement acquise par le raisonnement abstrait et la logique formelle, par exemple par la maîtrise du raisonnement hypothético-déductif. La définition des fameux stades de l'intelligence en découle : l'enfant possède d'abord une pensée pratique qui accompagne ses expériences, la période sensorimotrice. L'activité du jeu révèle une pensée symbolique, non immergée dans l'expérience immédiate mais dépendante de gestes et d'images. Enfin, la pensée formelle rejoint celle de l'adulte et s'émancipe de l'ici et maintenant et se détourne de son égocentrisme.

Si la théorie des stades de l'intelligence a profondément marqué la pensée psychologique et éducative du ^{xx}^e siècle, elle est aujourd'hui révisée par de nombreuses recherches. De nouvelles approches d'observation et de nouvelles techniques telles que l'IRM ont permis de mettre en évidence les capacités précoces du bébé, la variété des stratégies cognitives et le rôle de l'inhibition.

En fait, le véritable objet d'étude de Piaget était de comprendre l'intelligence humaine, les capacités de raisonnement et d'abstraction. Pour lui, l'étude de l'enfant n'était qu'un moyen d'y parvenir. Sa démarche était une démarche épistémologique. C'est pourquoi, à partir de 1950, il définit sa recherche comme une « épistémologie génétique ». Chacun à leur manière, Henri Wallon (1879-1962), Lev Vygotski (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) ont affronté ces limites de la psychologie génétique en demeurant dans une perspective développementale. La psychologie génétique de H. Wallon, en particulier, mettait l'accent sur l'influence de la réalité sociale et le caractère indissociable du développement intellectuel et émotionnel. J. Bruner a réévalué quant à lui les apports de la culture et du langage. Aujourd'hui, le modèle de la psychologie cognitive tend à recouvrir ces débats aux enjeux pourtant centraux.

Dominique Ottavi

Piaget et les méthodes actives

En quoi la psychologie de l'enfant peut-elle contribuer au renouvellement de la pédagogie? Parallèlement à ses nombreuses activités scientifiques, Jean Piaget était proche des éducateurs et sympathisant du courant de l'éducation nouvelle (il avait été l'étudiant de Maria Montessori et soutenait la pédagogie de Célestin Freinet). De 1929 à 1968, il fit partie du Bureau international d'éducation (instance genevoise aujourd'hui intégrée à l'Unesco) et multiplia les conférences sur l'éducation.

Dans *Psychologie et pédagogie*¹, il dessine les contours d'un nécessaire renouvellement de l'enseignement. On y trouve certaines réflexions qui, près de cinquante ans plus tard, gardent encore toute leur pertinence... « On ne peut nullement dire, déplore-t-il, qu'une vague de fond ait renouvelé les procédés pédagogiques dans le sens des méthodes actives. » Si elles sont acceptées sur le plan théorique, ajoute-t-il, un certain nombre de malentendus perdurent à leur propos. En premier lieu, celui qui consiste à assimiler ces méthodes à des écoles de travaux manuels. L'activité de l'enfant se déploie au plan de la réflexion et de l'abstraction aussi bien que des objets. « Le développement des opérations intellectuelles procède de l'action, car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions. » En second lieu, souligne-t-il, « l'intérêt n'exclut en rien l'effort », et « les méthodes actives ne conduisent nullement à un individualisme anarchique mais à une éducation à l'autodiscipline et à l'effort volontaire ».

Si, selon Piaget, la mise en pratique de ces méthodes n'a pas fait de grands progrès, c'est parce qu'elles sont « d'un emploi plus difficile que les méthodes réceptives courantes ». D'une part, elles demandent au maître « un travail plus différencié et bien plus attentif, tandis que donner des leçons est bien moins fatigant et correspond à une tendance beaucoup plus naturelle de l'adulte... » D'autre part, une pédagogie active suppose une formation des maîtres plus poussée et une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant. Un message pour les Espe (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) ?

Martine Fournier

1- J. Piaget, *Psychologie et pédagogie* [1969], coll. « Folio », rééd. Gallimard, 2008.

CÉLESTIN FREINET

Faire pour apprendre

Célestin Freinet (1896-1966) est né en Provence, dans un petit village du Gars. « Je suis paysan et berger, écrit-il. Quand je me scrute en profondeur et que je gratte la croûte dont la civilisation s'est évertuée à me recouvrir, c'est toujours l'eau qui coule dans la "tine" du vieux moulin. » Son œuvre pédagogique est imprégnée de cet héritage et de cet imaginaire. Dans l'arrière-pays niçois, où il est nommé instituteur à Bar-sur-Loup puis à Saint-Paul-de-Vence, et dans l'école qu'il crée lui-même, avec sa femme Élise, à Vence, dans les années 1930, Freinet ne cesse de proposer à ses élèves des apprentissages enracinés dans la vie paysanne. Les enfants pratiquent la menuiserie, le jardinage, l'élevage, la maçonnerie... C'est avec eux que Freinet construit, pierre à pierre, certains bâtiments de l'école. Souvent, la classe se promène dans les environs. On observe les vaches, les moutons, le cordonnier qui travaille. Au retour, on note ce que l'on a vu, on se relit ensemble, on se corrige, on imprime ce que l'on a écrit, on l'envoie à des correspondants lointains... C'est ainsi que les élèves apprennent à lire et à écrire, sans manuel scolaire et sans cours magistraux, grâce à des techniques simples. On est bien loin du matériel pédagogique sophistiqué que propose à la même époque Maria Montessori. Freinet s'intéresse pourtant à la pédagogie Montessori. Il écrit sur elle et rejoint le mouvement de l'éducation nouvelle auquel elle appartient, comme Adolphe Ferrière, Ovide Decroly ou Édouard Claparède. Tous ces pédagogues veulent offrir aux enfants des apprentissages qui répondent à leurs intérêts. Ils veulent aussi, au sortir de la Grande Guerre, promouvoir la paix et la démocratie.

Les techniques Freinet

En 1944, évincé de l'Éducation nationale en raison de ses méthodes et de ses opinions politiques, Freinet crée le mouve-

ment de l'École moderne française, qui essaimera dans de nombreux pays. Progressivement, il met au point un ensemble de techniques pédagogiques originales et peu coûteuses : le texte libre, l'imprimerie, les plans de travail (sortes de contrats individuels pour chaque élève), les fichiers autocorrectifs (forme d'enseignement programmé par discipline), la bibliothèque de travail (dossiers thématiques remplaçant les manuels scolaires à la libre disposition des élèves), le jardin scolaire qui comprenait l'élevage de petits animaux, les ateliers de peinture, poterie, théâtre ou poésie...

La réflexion de Freinet repose sur une philosophie vitaliste (chaque humain est animé d'un élan vital, dynamisme naturel qu'il ne faut pas contrarier chez l'enfant), tout en étant inspirée par le behaviorisme. Confronté à sa tâche, explique-t-il, l'enfant apprend naturellement en tâtonnant, à force d'essais et d'erreurs (c'est ce qu'il appelle le « tâtonnement expérimental »). Pour apprendre à faire de la bicyclette, il faut monter à vélo et non suivre de longs cours théoriques sur le maniement du guidon, le fonctionnement des pédales et les lois de l'équilibre. Il en va de même pour tous les apprentissages. C'est en écrivant que l'on apprend à écrire. C'est en faisant les comptes de la coopérative scolaire que l'on développe des compétences en arithmétique. « C'est en forgeant qu'on devient forgeron, écrit Freinet. Ce vieux proverbe artisanal disait bien naguère la nécessité primordiale de mettre l'apprenti dans le bain du métier, l'enfant et l'adolescent dans le bain de la vie, pour qu'ils se forment par l'expérience et la pratique souveraines, aux faits, aux gestes et au comportement qui orienteront et fixeront leur destinée. Seule l'école s'est, de tout temps, inscrite en faux contre ces sages conseils. »

Comme les autres militants de l'éducation nouvelle donc, Freinet prône l'apprentissage par la pratique. Il était cependant très critique vis-à-vis d'une utilisation « scolastique » (mécanique) des méthodes actives. Il voulait redonner un sens aux activités scolaires en rétablissant les finalités concrètes des apprentissages : il ne suffit pas d'être actif, soutenait-il, il faut aussi que l'activité ait un sens clair et visible pour l'enfant. Contrairement à d'autres

pédagogues de l'école nouvelle, Freinet pensait aussi que ce n'est pas par le jeu que l'on apprend, mais par le travail.

L'avenir de la coopération...

La pédagogie Freinet peut-elle aider à résoudre les problèmes éducatifs que rencontrent aujourd'hui les enseignants dans les quartiers difficiles? Oui, répondent les militants du mouvement Freinet depuis les années 1970. Fernand Oury (1920-1997), par exemple, fondateur de la pédagogie institutionnelle, s'est largement inspiré des techniques Freinet pour répondre aux défis éducatifs qu'il rencontrait dans les villes et dans les banlieues. Les résultats sont encourageants, à en croire certaines études récentes, comme celle qu'a dirigée le chercheur Yves Reuter dans une école Freinet de la banlieue lilloise.

Aujourd'hui, le mouvement Freinet et, plus largement, les divers héritiers de Célestin Freinet ne se contentent pas d'appliquer soigneusement les idées du pédagogue. Ils inventent de nouvelles techniques et adaptent les anciennes, comme Freinet lui-même n'a cessé de les y inviter (l'imprimerie, par exemple, a souvent été remplacée par l'ordinateur). C'est certainement le courant de la «pédagogie coopérative» qui perpétue avec le plus de rayonnement et de créativité l'héritage de ce lointain fondateur. Freinet prônait la coopération entre les enfants pour assouplir les relations entre le maître et les élèves et favoriser l'avènement d'une société authentiquement démocratique. Mais il a peu écrit sur ce point. Le chantier demeure ouvert pour penser, à sa suite, les enjeux, les formes et les finalités de la coopération dans l'école du XXI^e siècle¹.

Baptiste Jacomino

1- Voir C. Freinet, *Œuvres pédagogiques* [1942-1943], rééd. Seuil, 1994; *Naissance d'une pédagogie populaire* [1949], rééd. Maspéro, 1968; mais aussi *L'École buissonnière*, film de J.-P. Le Chanois de 1949, coffret DVD, Doriane Films/Icem, 2006.

À jamais marginal ?

Célestin Freinet est certainement le plus célèbre des pédagogues français, mais sa pédagogie est mal connue. On croit souvent qu'elle consiste à laisser les élèves agir au gré de leurs caprices, alors que, bien au contraire, elle repose sur une organisation du travail très structurée et structurante. Les élèves planifient leurs tâches et conduisent leurs projets jusqu'à leur terme, sans se laisser aller ni aux divertissements ni aux fluctuations de leur humeur. Les idées fausses que l'on se fait de cette pédagogie ont sans doute contribué à la maintenir dans une position très marginale en France. Ajoutons que, dans un pays où le système scolaire est à ce point centralisé, il n'est pas simple de faire vivre des propositions alternatives.

Il n'est pas impossible, par ailleurs, que l'éducation nouvelle en général, et la pédagogie Freinet en particulier, aient aussi été victimes de leur succès. Les instructions officielles de l'Éducation nationale ont intégré certaines idées venues de ce courant. Elles appellent à centrer l'école sur l'enfant et ses intérêts, pour le rendre acteur de ses apprentissages. Les mouvements militants qui défendaient ces positions ont alors perdu un peu de leur raison d'être. Et leurs idées, une fois reprises par l'institution, apparaissent souvent comme des dogmes imposés d'en haut qui suscitent la méfiance et le ricanement.

B. J.

LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKI

**Appropriation de la culture
et développement du psychisme**

Lev Semionovitch Vygotski, psychologue biélorusse écarté par le régime soviétique, a élaboré une théorie du développement humain dont l'école constitue le maillon essentiel. Né en 1896, il a pleinement adhéré aux espoirs de la Révolution d'octobre. Mort de tuberculose en 1934, il a échappé de peu aux persécutions stalinienne, laissant une œuvre qui suscite aujourd'hui un intérêt croissant. Le concept de développement est à coup sûr le concept fondamental de la théorie historico-culturelle dont il a esquissé les grandes lignes tout au long de sa vie. Par rapport aux théories de ses contemporains (Bühler, Piaget), son originalité a été de concevoir le développement humain comme un développement historique.

Le développement comme processus appropriatif

C'est dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1930-1931) que les grandes lignes de sa réflexion théorique sont exposées pour la première fois. Il s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie marxienne. Au cours de leur histoire, par leur travail, les hommes ont créé de nouvelles formes d'activités, de nouvelles capacités, lesquelles ont été objectivées dans le monde humain extérieur à l'individu, le monde de la culture. La théorie historico-culturelle consiste à faire l'hypothèse que c'est en s'appropriant les productions culturelles de la société à laquelle le jeune enfant appartient qu'il sera en mesure de construire en lui-même ce que Vygotski nomme «les fonctions psychiques supérieures» spécifiques de l'humain : pensée réflexive, mémoire logique, attention volontaire... Dans le prolongement de la pensée de Marx, Vygotski ouvre à la psychologie une nouvelle voie pour penser le développement psychologique du jeune enfant. Le développement du psychisme

humain n'est pas conçu comme un processus purement interne prolongeant le développement biologique, comme cela est supposé par la plupart des psychologues de son temps. Mais, si le concept d'appropriation du monde de la culture nous met sur la voie d'une nouvelle conception du développement du psychisme humain, il nous reste à comprendre comment est rendu possible ce développement, comment se nouent les rapports entre les processus appropriatifs des productions culturelles d'un côté (les apprentissages) et la construction des fonctions psychiques supérieures de l'autre (le développement). C'est l'une des questions qui est au cœur des nombreuses interrogations de Vygotski lorsqu'il aborde les rapports entre apprentissage et développement.

Pour combler le fossé entre d'une part le jeune enfant immature et d'autre part l'immensité des contenus culturels à s'approprier, la médiation de l'adulte est nécessaire. L'appropriation du monde humain ne peut se faire que dans des contextes patiemment construits au cours des interactions tissées entre adultes et enfants. Ces « contextes intersubjectifs » constituent pour les jeunes enfants la « fenêtre » par laquelle ils pénètrent dans le monde de la culture et se construisent en tant que sujets humains. Outre des outils techniques, les sociétés humaines créent des outils sémiotiques : le monde des signes. Vygotski va leur accorder la plus grande importance. Il s'agit bien sûr du langage mais aussi de « tous les signes possibles ». Les moyens mnémotechniques sont l'exemple classique de ce que Vygotski nomme « outil psychologique », c'est-à-dire des signes qui permettent au sujet d'agir sur ses propres processus et ainsi de les transformer. Par exemple, en s'adressant à lui-même les consignes qu'ordinairement l'adulte lui donne, l'enfant parvient à réguler son propre comportement. Ainsi se construisent au sein des interactions les premières ébauches de conduites volontaires. Évaluer le niveau de développement d'un enfant ne peut pas se faire à l'aide d'une mesure unique. D'un point de vue scientifique et pédagogique il est beaucoup plus intéressant de circonscrire une « zone de développement prochain » et de la définir par deux limites : ce que l'enfant sait faire seul (limite inférieure) et ce que l'enfant sait faire avec l'aide de l'adulte (limite supérieure). Ultérieurement, cette zone va s'intérioriser, créant ainsi un espace interne de développement.

Situations informelles et situations formelles d'apprentissage

Dans les situations informelles d'apprentissage, l'enfant acquiert une part importante de sa culture (savoirs, savoir-faire, croyances, etc.) sans qu'il y ait de la part de l'adulte une intention délibérée de transmettre ses savoirs. Les généralisations que les enfants construisent dans leurs rapports avec les adultes constituent les conceptions quotidiennes : les réseaux de significations au travers desquels ils interprètent leurs expériences (la bonté, la gentillesse, la vie, la mort...). Ces conceptions sont construites en même temps que l'enfant apprend à parler au cours de ses contacts quotidiens avec son entourage. Il n'y a pas d'intention didactique explicite de la part des adultes. « L'enfant apprend en fonction de ses besoins, selon son propre "programme" », dit Vygotski.

Mais si, dans les sociétés sans écriture, les connaissances sont transmises au cours des interactions quotidiennes, il n'en va plus de même dans les sociétés qui ont développé des pratiques d'écrit. L'apparition de pratiques d'écrit a permis à ces sociétés de constituer des domaines de savoirs élaborés (ou conceptions scientifiques) détachés de l'expérience immédiate (philosophies, mathématiques, sciences physiques, outils complexes comme les systèmes d'écriture ou de comptage). Afin de transmettre ces connaissances élaborées, ont été instituées des situations formelles d'apprentissage dont l'école est l'exemple type. Ces situations d'apprentissage diffèrent des précédentes au moins sur deux points essentiels :

- Les contenus transmis formellement n'ont pas de rapports immédiats avec ce dont l'élève fait quotidiennement l'expérience. C'est alors le maître qui, en problématisant les connaissances initiales des élèves, s'efforce, à l'aide de situations « aménagées », d'amener les élèves à se poser de nouvelles questions. Partant de là, le maître pourra introduire des concepts élaborés ouvrant aux élèves de nouveaux espaces de développement. L'apprentissage est provoqué et non plus spontané. L'enseignant suit un programme découlant de la logique du contenu transmis, tout en prenant appui sur les conceptualisations spontanées des élèves. L'élève est invité à s'approprier des concepts de manière nouvelle.

- L'apprentissage formel accroît sans précédent les possibilités offertes par la zone de développement prochain. Par exemple, l'apprentissage de l'écrit n'est pas entrepris lorsque les capacités langagières de l'enfant sont parvenues à maturité mais lorsque ces fonctions sont encore immatures: le développement est anticipé et provoqué par l'enseignement. En même temps, l'accès à la lecture l'arrache à son horizon familial limité pour l'introduire dans les contextes élargis de la culture adulte.

Comment l'enfant peut-il s'approprier un contenu si le développement n'est pas prêt? Peut-on à partir d'une telle hypothèse éviter un retour à une pédagogie de l'inculcation? Comment concevoir avec précision les rapports entre enseignement-apprentissage et développement? Vygotski, qui a été un enseignant passionné, écrit que le maître a pour tâche de provoquer des contradictions entre l'élève et son environnement afin de susciter des «réactions». Il précise que le maître n'a nulle emprise sur le travail ultérieur d'élaboration interne de l'élève. Par contre, Vygotski invite le psychologue à suivre les cheminements souterrains que parcourent les concepts «dans la tête des élèves».

Le développement de la pensée est provoqué par les apprentissages mais il ne fait à aucun moment l'objet d'un apprentissage. Cette analyse dialectique des rapports entre conceptions spontanées et conceptions scientifiques permet de dépasser l'opposition entre pédagogie transmissive et pédagogie non directive.

Le développement est aussi «automouvement»

Dans un ouvrage qui va paraître prochainement¹, Vygotski approfondit (ce qu'il ne fait pas dans les textes dont nous disposons jusqu'à ce jour) comment se produit «le développement de l'enfant» sur l'ensemble des lignes développementales qui le constituent. Il décrit les symptômes (signes visibles) des différentes périodes de développement ainsi que les crises que traverse l'enfant de la naissance à l'adolescence. Mais décrire les manifestations externes du développement ne saurait suffire. Vygotski en

1- L.S. Vygotski, *La Science du développement de l'enfant, Textes pédologiques* [1930-1934], trad. I. Léopoldof-Martin, présentation de B. Scheuwly et I. Léopoldof-Martin, Peter Lang éd., à paraître.

recherche les processus sous-jacents : les transformations des rapports entre les fonctions psychiques qui constituent le développement proprement dit.

Il travaille sur la base de ses propres observations et des observations de ses contemporains : Stern, Bühler, Gesell parmi bien d'autres. Il nous apporte les outils conceptuels pour penser ce qui fait la spécificité d'un âge (la petite enfance par exemple), pour comprendre comment de nouvelles formes d'activités (se souvenir de ce qu'il a vécu par exemple) sont en train de devenir dominantes, repoussant à la lisière ce qui jusque-là occupait prioritairement l'enfant (l'action directe sur les objets pour conserver le même exemple).

Dans une leçon particulièrement éclairante de cet ouvrage, il montre le jeu (dialectique) qui se joue au sein du psychisme de l'enfant : comment certains aspects du développement qui étaient prédominants sont « détrônés » et placés au cours de la période suivante sous la dépendance d'activités représentatives (se souvenir, imaginer), qui deviennent de nouvelles formes d'activités dominantes : l'enfant raconte et se raconte à lui-même... Avec l'insertion de son expérience dans un récit, l'enfant rentre dans une nouvelle période.

Ce processus dialectique de développement des fonctions permet à Vygotski d'identifier des « lois de développement », c'est-à-dire des « périodes » caractéristiques du développement de l'enfant. Il portera la même attention au concept de « crise » qui concerne la transition d'une période à une autre. Ces textes sur la périodisation éclairent une question demeurée pour de nombreux lecteurs en suspens : comment Vygotski conçoit-il le « moteur » du développement ? Était-ce le « social » comme on se plaisait à le dire ? Oui, mais il faut s'empresse d'ajouter que pour lui la vie intérieure est de part en part sociale. C'est pourquoi Vygotski affirme dans certains textes que le développement est « automouvement ».

Les fines analyses présentées ici nous éclairent sur ce point : au cours du développement se produisent des contradictions ; contradictions entre l'enfant et le monde mais aussi contradictions internes à l'enfant lui-même : intérêts qui s'excluent, conceptions incompatibles, etc. Des contradictions internes se produisent à

l'intérieur du système psychique. Le dépassement de ces contradictions constitue précisément la phase active du développement. Ainsi, tout en se mouvant de lui-même, le développement de l'enfant est bien « la voie par laquelle le social devient individuel ».

Une œuvre ouverte à de multiples prolongements...

L'œuvre de Vygotski, mise à l'écart par le régime stalinien, n'a été en partie republiée en Russie qu'à partir de 1956. Elle n'a été découverte que tardivement dans le monde occidental. *Pensée et Langage* (La Dispute) a été traduit en français par Françoise Sève en 1985.

Concernant les prolongements actuels de cette œuvre, nous nous contenterons de trois brèves remarques :

- Elle fait actuellement l'objet de nombreuses investigations tant en Europe qu'en Russie et dans les pays anglo-saxons. L'accès récent aux archives familiales a permis de découvrir un grand nombre de notes manuscrites, de brouillons, d'essais inachevés ainsi que les principaux axes des recherches que Vygotski envisageait d'entreprendre.

- Mort en 1934 à l'âge de 38 ans, il est impossible de dire quelles orientations de recherche Vygotski aurait privilégiées. Il nous laisse une œuvre ouverte fourmillante d'hypothèses encore inexplorées à ce jour².

- Concernant l'espace francophone, les lecteurs ont aujourd'hui à leur disposition une dizaine d'ouvrages parmi les plus importants traduits en français³.

Michel Brossard

2- Voir B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985 ; F. Yvon et Y. Zinchenko, *Vygotski. Une théorie du développement et de l'éducation*, université d'État de Moscou et université Laval (Montréal), 2011.

3- *Conscience, inconscient, émotions* [1925-1932], trad. F. Sève et G. Fernandez, présentation de Y. Clot, La Dispute, 2003 ; *Signification historique de la crise en psychologie* [1926], trad. C. Barras et J. Barberies, édité et présenté par J.-P. Bronckart et J. Friedrich, Delachaux et Niestlé, 1999 ; *Psychologie de l'art* [1926], trad. F. Sève, La Dispute, 2005 ; *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* [1927-1931], trad. de F. Sève, présentation de L. Sève, La Dispute, 2014 ; *Théorie des émotions* [1930], trad. N. Zavialoff et C. Saunier, L'harmattan, 1998 ; *Leçons de Psychologie* [1932], trad. O. Anokhina, présenté et édité par M. Brossard, La Dispute, 2011 ; « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », trad. de F. Sève, *Société française*, n° 2, 1995, p. 35-45.

DONALD WINNICOTT

Grandir par le jeu

« Je n'ai jamais pu suivre quelqu'un, pas même Freud. » On ne s'étonnera pas de retrouver l'auteur d'une telle déclaration dans un groupe de psychanalystes autoproclamés les indépendants, et y exerçant d'ailleurs une forte influence tout en rechignant parfois à s'en déclarer membre...

Dans les années 1930, le pédiatre Donald Winnicott (1896-1971) fait ses premières armes de psychanalyste dans l'orbite de Melanie Klein. Cette pionnière de la psychanalyse pour enfants se trouve en conflit ouvert avec Anna Freud en personne : leurs débats virulents culmineront pendant la Seconde Guerre mondiale avec ce que l'on a appelé, au sein de la British Psycho-Analytical Society, les Grandes Controverses.

En substance, Anna Freud, institutrice de formation, estime que la psychanalyse a un rôle à jouer dans les domaines de la pédagogie et de l'éducation, mais pas dans celui du soin, le psychisme de l'enfant étant insuffisamment structuré et son langage trop limité. M. Klein soutient l'inverse : non seulement le psychisme de l'enfant lui paraît structuré beaucoup plus précocement que ce que les Freud père et fille imaginent, mais le jeu peut être aussi efficace que la pratique langagière des associations libres pour révéler les conflits inconscients. Winnicott la suit sur ce plan au point que tous deux restent considérés comme les fondateurs du courant des relations d'objets, qui met l'accent sur les relations précoces entre le bébé et sa mère. Mais sur d'autres points, leurs théories divergent de plus en plus, ce qui explique qu'à tout prendre, Winnicott se considérera plutôt comme un indépendant que comme un kleinien pur sucre.

Une mère « suffisamment bonne »

Qu'est-ce qui les sépare ? Principalement que M. Klein s'intéresse surtout aux conflits internes de l'enfant, et à la mère en tant que représentation fantasmatique. Winnicott, pour sa part, estime que la mère est capitale en tant que personne réelle, incarnée, inscrite dans le monde physique. Lui qui après la Première Guerre mondiale a suivi des enfants adoptés, qui pendant la Seconde est nommé conseiller des autorités pour les plans d'évacuation des enfants de Londres, qui est confronté au quotidien avec des enfants victimes de privations matérielles et affectives susceptibles de les emmener sur la voie de la délinquance, qui épouse en secondes noces une assistante sociale, accorde une importance cruciale non seulement à l'influence de l'environnement mais également au rapport de l'enfant avec lui. D'où sa fameuse formule de 1940 selon laquelle « cette chose qu'on appelle un nourrisson n'existe pas » : il entend par là que le bébé n'existe pas seul. Il s'avère indissociable de sa mère car dépendant, de manière d'abord absolue puis de plus en plus relative jusqu'à la conquête progressive du sentiment d'être soi et de l'autonomie.

Le développement du jeune enfant tourne donc autour de l'idée de séparation. À l'origine se trouve une « préoccupation maternelle primaire » qui crée la fonction de *holding*, c'est-à-dire de soutien physique et émotionnel au moi de l'enfant encore dépendant, avec une part de *handling*, de saisie et d'enrobage physique, depuis le toucher jusqu'aux câlins en passant par l'alimentation. Ce sentiment de confiance s'entache pour le bébé de frustrations progressives : avec un mélange d'anxiété et d'ivresse toute-puissante, l'enfant apprend à accepter qu'il ne peut pas fusionner avec sa mère, qu'elle peut ne pas répondre à ses besoins immédiats et que l'individualisation est à ce prix.

Ce processus est assuré grâce à une mère « suffisamment bonne », c'est-à-dire non pas parfaite mais ni indifférente ni étouffante. Qui fait ce qu'elle peut, en somme, capable de répondre aux attentes du bébé et de le rassurer, mais de lui laisser une marge grandissante pour qu'il intègre la « capacité d'être seul ».

Le glorieux doudou

L'enfant doit explorer tout un entre-deux, un « espace transitionnel », surtout par l'intermédiaire du jeu. En 1941, dans un passage célèbre, Winnicott décrit par exemple un bébé surmontant peu à peu ses appréhensions pour jouer avec une spatule, situation typique d'une période d'hésitation où l'enfant sollicite encore la mère, ne serait-ce que du regard, avant d'exercer seul une action sur le monde extérieur. C'est là que l'objet transitionnel, le glorieux doudou, exerce bien sûr son rôle d'intermédiaire, à la fois substitut rassurant de la présence maternelle et fidèle compagnon galvanisant, point de repère lors de l'exploration de l'inconnu. Et c'est là aussi que se joue l'émergence du « vrai *self* », dans la spontanéité et la reconnaissance de la réalité, pourvu que n'empiète pas un « faux *self* » artificiel, illusoire et pérenne visant à se concilier encore la mère et plus généralement, plus tard, le regard de la société. Les défaillances de l'acquisition de l'autonomie peuvent même déboucher sur la psychose.

On attribue à Winnicott 60 000 consultations mère-enfant durant sa carrière. Il restera comme le premier pédiatre anglais psychanalyste, et de loin le plus influent. Certes, d'autres psychologues comme Jean Piaget s'étaient intéressés au développement de l'enfant, mais Winnicott était un clinicien, soucieux du bien-être, de l'inconscient et de l'affectivité de l'enfant.

Jean-François Marmion

Dolto, Winnicott, même combat ?

De ce côté-ci de la Manche, les points communs entre notre Françoise Dolto nationale et Donald Winnicott semblent nombreux. Même expérience de terrain au chevet des enfants en préconisant le recours au jeu, même intérêt pour les relations précoces, même revendication d'une éducation accompagnant au mieux le développement, même volontarisme pour toucher le grand public, l'un sur la BBC et l'autre sur Europe 1 puis surtout France Inter. Tous deux ont insisté sur l'importance de l'autonomisation de l'enfant, s'accomplissant notamment avec la tolérance à la frustration (Dolto parlait de « castrations symboligènes » pour décrire le renoncement progressif à la toute-puissance chez l'enfant).

Mais contrairement à Winnicott, Dolto a fait de la reconnaissance de l'enfant son cheval de bataille. « Le bébé n'existe pas », disait Winnicott en savourant sa provocation. « L'enfant est une personne », tel était le slogan de Dolto. Elle n'a cessé d'appeler à la prise en considération de l'enfant, y compris du bébé, qu'il fallait toucher, auquel il fallait expliquer les événements. Ce qui en France a abouti au sacre de l'enfant, c'est-à-dire, au prix d'une simplification outrancière, à l'enfant roi. Et pourtant la psychanalyste ne se montrait pas d'une permissivité à tous crins : elle pouvait d'ailleurs se révéler assez normative, en dépit d'une toile de fond postsoixante-huitarde qui n'a jamais vraiment emporté sa sympathie. La propagation des théories de Winnicott et Dolto eut sans doute des dommages collatéraux dont il est difficile de les tenir pleinement responsables, mais en tout cas, le regard sur l'enfant a changé. Le bébé n'est plus un simple « tube digestif » que l'on refusait d'anesthésier avant une opération sous prétexte que ses pleurs, à ce stade de sa maturation physiologique, ne pouvaient constituer qu'un réflexe. L'enfant n'est plus ce figurant condamné à se taire à table, sans personne pour s'intéresser à ce qu'il éprouve. Désormais, dès le berceau, dès la crèche, chacun mérite du respect. Avant c'était une exception. Aujourd'hui, en principe, c'est la règle.

J.-F. M.

BURRHUS SKINNER

Du laboratoire à la classe

Psychologue le plus cité dans le monde scientifique anglo-saxon au ^{xx}^e siècle, mais aussi critique iconoclaste des valeurs humanistes dont le livre *Beyond Freedom and Dignity* a été dénoncé dès sa parution en 1971 par le vice-président des États-Unis, Burrhus Skinner (1904-1990) est sans discussion le psychologue nord-américain qui a exercé la plus grande influence sur l'éducation, car ses idées, aisément transposables à l'action pédagogique, ont durablement pénétré les salles de classe et changé les stratégies d'enseignement. Mais cette influence a souvent été présentée comme pernicieuse par des intellectuels européens et américains qui voyaient en Skinner un « dompteur de rats » qui voulait manipuler les enfants plutôt que les éduquer.

Certes, Skinner a passé l'essentiel de sa longue carrière scientifique à étudier en laboratoire des rats et quantité d'autres animaux. C'est que, à l'inverse d'un Freud ou d'un Piaget, Skinner n'a jamais limité l'étude de la psychologie à l'esprit humain ; au contraire, s'inscrivant dans la puissante tradition naturaliste et empiriste anglo-saxonne (John Locke, David Hume, etc.), il voyait dans cette discipline une science naturelle appelée à rendre compte du phénomène de l'apprentissage chez la totalité des êtres vivants, de l'amibe à l'homme. Ainsi, tout comme Charles Darwin a replacé l'homme dans l'évolution biologique dont il est le fruit, Skinner a cherché à replacer l'apprentissage humain parmi les comportements des autres organismes vivants.

Le « conditionnement opérant »

Or, tous ces comportements obéissent à un principe unique que Skinner a mis en évidence dès 1938 dans son œuvre maîtresse, *The Behaviour of Organisms* : ils engendrent des conséquences aléatoires qui exercent un effet de retour sur eux. C'est

ce que l'on appelle le « conditionnement opérant¹ ». Ainsi, apprendre c'est acquérir ou modifier un comportement en fonction des conséquences immédiates qui lui sont associées : si ces conséquences sont vécues comme des récompenses, le comportement qui les engendre sera renforcé et tendra à se répéter. Si ces mêmes conséquences sont vécues comme des punitions, alors le comportement tendra à disparaître.

Ce principe prend à revers toute la tradition psychologique et pédagogique d'Aristote à Jean Piaget, qui assimile l'apprentissage à une opération intellectuelle se déroulant dans l'esprit de l'apprenant. Pour Skinner, ce sont les relations entre les comportements et l'environnement qui sont la véritable source de l'apprentissage. Apprendre, ce n'est pas, pour une personne, assimiler de nouvelles idées, mais modifier son comportement (ce qu'elle fait et peut faire) sous l'influence de l'environnement, c'est-à-dire devenir capable de faire autre chose, d'agir autrement dans une situation donnée. L'apprentissage n'est donc pas un processus mental, mais un acte. Par exemple, savoir jouer une pièce de Mozart au piano, c'est être capable de la jouer effectivement ; savoir jouer aux échecs, c'est pouvoir jouer une partie d'échecs. Pour Skinner, le savoir n'est donc pas dans la tête du musicien ou du joueur mais dans leurs actions, leurs performances. Or, de telles performances sont des routines comportementales mises en place à la suite de milliers de répétitions dont chacune a été renforcée.

C'est ce principe que Skinner va appliquer à l'éducation. Au cœur de celle-ci se trouve l'idée que la classe est un environnement d'apprentissage. L'enseignant est le maître de cet environnement ; il ne se centre donc pas sur la pensée des élèves (à laquelle il n'a pas accès de toute façon), mais sur ce qu'ils doivent apprendre, c'est-à-dire sur les comportements précis

1- La psychologie behavioriste se veut la science des comportements (*behavior*) observables, et soutient que l'on apprend par conditionnement, en réponse à des stimulations venues de l'environnement. Aux États-Unis, la psychologie universitaire a été largement dominée des années 1910 jusqu'aux années 1980 par ce courant. Au ^{xxi}e siècle, le behaviorisme survit toujours à travers diverses alliances avec le cognitivisme, notamment dans les thérapies cognitivo-comportementales, l'enseignement à distance et l'enseignement explicite.

qu'ils doivent acquérir et maîtriser. Son rôle est crucial, car c'est lui qui organise et gère cet environnement, il définit les comportements acceptables à travers un système de règles à respecter, il précise des objectifs comportementaux hiérarchisés et met en place un système de renforcements. Un enseignant skinnerien est hyperactif, car il se tient au cœur de l'action pédagogique, il observe sans cesse les comportements de ses élèves et les renforce au fur et à mesure. Par exemple, plutôt que de rester immobile à l'avant de la classe, il déambule parmi ses élèves et leur procure sans cesse des *feed-back* positifs, en fonction d'objectifs propres à chacun. De nos jours, tout le courant anglo-saxon contemporain qu'on appelle l'enseignement explicite ou l'enseignement efficace s'inspire en bonne partie des préceptes pédagogiques skinnerien, notamment dans la gestion de la classe et l'organisation de la matière.

La vision de Skinner ne s'est toutefois pas limitée à la classe, car elle est aussi à l'origine de nombreuses innovations pédagogiques : les programmes par objectifs, l'enseignement programmé², les techniques de gestion de classe, notamment auprès des élèves en difficulté de comportement, l'abandon des punitions dont Skinner a montré l'inefficacité à l'école, la différenciation de l'enseignement (*scaffolding*), l'insistance sur la motivation, c'est-à-dire les renforcements, la critique des notes et des examens, etc. Toutes ces innovations restent pleinement d'actualité, même si elles sont désormais fortement colorées par le cognitivisme.

Maurice Tardif

2- Skinner fut l'inventeur de l'enseignement programmé, individualisé et adapté à la progression de chaque élève. Il mit au point un dispositif technique où l'élève devait répondre à des questions. Chaque bonne réponse permettait de passer à l'étape suivante. Cet apprentissage par essai-erreur ne se résumait donc pas à un simple conditionnement. L'enseignement programmé, pratiqué entre 1950 et 1980, est l'ancêtre de l'enseignement par ordinateur et de l'apprentissage en ligne.

PETITE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Au début du ^{xx}^e siècle, 90 % d'une classe d'âge entraient directement sur le marché du travail sans autre formation que celle de l'école primaire. On apprenait le « lire, écrire, compter », et les études, pour la minorité qui en poursuivait, étaient dominées par la culture classique. Qu'il s'agisse de l'habileté des ouvrières du textile, de la technique des forgerons, pendant longtemps, l'apprentissage des métiers s'est résumé à l'imitation des « anciens ». Augustin Viseux, entré à la mine à l'âge de 14 ans, explique dans son autobiographie publiée en 1991 que son parcours de reprise d'étude et sa promotion jusqu'à la fonction d'ingénieur est exceptionnel. Cependant, avec les changements induits par l'industrialisation, l'essor des techniques, les nouvelles organisations de la production, les besoins de formation de plus en plus spécifiques sont allés croissant. L'enseignement technique a une histoire déjà longue, souvent méconnue, riche d'acteurs et d'expériences multiples. Malgré les retards, les difficultés et une certaine disqualification qui perdure toujours aujourd'hui, comment s'est-il développé en France ?

De l'apprentissage aux premiers enseignements

Dès le ^{xviii}^e siècle, de nombreuses écoles de dessin assurent une formation professionnelle « de base » destinée aux artisans et techniciens. À la même époque, la formation des ingénieurs se structure, avec l'École des ponts et chaussées (1747) puis l'École centrale des travaux publics (1794), future École polytechnique. Rien de généralisé, cependant, car les savoirs du métier passent surtout par une lente imprégnation : aux champs, les fils apprennent le travail de la terre de leur père, les filles assument des tâches auprès de leur mère, tandis que dans les corporations, le maître est censé transmettre son art à l'apprenti.

Mais avec l'essor du machinisme, l'introduction de la vapeur puis de l'électricité, le développement des machines à écrire et à

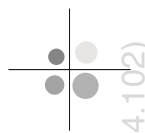
calculer, la hiérarchie du personnel dans les entreprises et la croissance du rôle des contremaîtres, la transmission informelle paraît peu à peu insuffisante. Toutes ces raisons expliquent le recours à l'enseignement technique. Pourtant, les divergences sont fortes sur l'opportunité et les modalités d'un tel enseignement : comment intégrer l'atelier dans l'école ? Les écoles techniques et les cours apparaissent dès le XIX^e siècle, dans les campagnes comme dans les villes. Ils concernent des niveaux et des savoirs très divers pour former les artisans au travail du bois et du fer ou les mécaniciens chargés d'entretenir ou de réparer les machines à vapeur. Les cours ont lieu le soir, ou ont un caractère saisonnier, voire ambulant : dans l'agriculture par exemple, des écoles ménagères ambulantes pour les filles et écoles d'agriculture d'hiver pour les garçons existent jusqu'aux années 1950. Ces enseignements dépendent souvent d'engagements locaux des municipalités, d'entreprises, de syndicats ouvriers ou patronaux, d'associations. Seules trois écoles d'arts et métiers sont créées jusqu'en 1900, malgré leur réussite pour former des ouvriers qualifiés, souvent promis à une promotion sociale et professionnelle. À partir de 1907, elles s'éloignent de la formation des ouvriers en délivrant des diplômes d'ingénieur.

Du CAP aux lycées professionnels

En 1914, si cours et écoles techniques accueillent plusieurs milliers de garçons et de filles, la grande majorité des adolescents arrive encore sur le marché du travail sans autre bagage que l'enseignement primaire. L'adaptation aux besoins locaux des entreprises doit prévaloir en matière de formation de la main-d'œuvre : cette conviction, ajoutée aux difficultés du financement et de l'organisation, retarde le développement de l'enseignement technique en France.

C'est seulement avec la loi Astier (1919) puis la création de la taxe d'apprentissage (1925) que s'ouvrent en plus grand nombre des écoles pratiques et des écoles nationales professionnelles, pourvues d'un personnel formé. Le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) s'impose progressivement, jusqu'à devenir le diplôme emblématique des ouvriers dans les années 1950.

Ce n'est qu'au sortir de la Seconde Guerre mondiale que la France s'engage dans un enseignement technique de masse. La commission



Langevin-Wallon prévoit une réforme qui l'intégrerait dans le système éducatif, ce que n'avaient pu faire les promoteurs de l'école unique. Le projet n'aboutit pas : les responsables de cet enseignement défendent une véritable filière autonome, du niveau primaire (centres d'apprentissage puis collèges d'enseignement technique) jusqu'aux écoles d'ingénieurs et aux filières technologiques universitaires. Des écoles normales nationales d'apprentissage sont chargées de former les professeurs des centres d'apprentissage. L'enseignement technique se dote alors de pratiques pédagogiques originales et innovantes s'appuyant notamment sur la psychopédagogie.

Avec les réformes des années 1960-1970 apparaissent les lycées techniques qui accueillent une partie significative des élèves au temps de « l'explosion scolaire ». Pourtant, ces filières sont de plus en plus considérées comme des filières de relégation, cantonnées à l'accueil d'élèves jugés incapables de suivre des études « classiques » scientifiques ou littéraires qui constituent en France la référence culturellement légitime. L'image de l'enseignement professionnel se dégrade et se distingue de celle, plus floue, des filières technologiques, alors que leurs finalités, face aux difficultés économiques à partir des années 1970, sont fragilisées par la montée du chômage. L'image de l'ouvrier et de l'usine devient un modèle repoussoir ; les filières tertiaires, les plus demandées, offrent des débouchés souvent incertains selon les spécialités dans lesquelles les clivages de genre sont profonds...

Il faut noter cependant que l'apprentissage sur les lieux de travail (atelier, usine, boutique...) existe depuis longtemps en France à côté d'une formation professionnelle généraliste. Par ailleurs, l'adaptation des formations scolaires aux évolutions technologiques a été bien réelle dans ces dernières décennies, notamment avec l'introduction de l'informatique. Les comparaisons fréquentes et anciennes avec le système de formation professionnelle en Allemagne, souvent négatives pour l'Hexagone, et plus récemment celles avec la Suisse, ne doivent pas faire oublier l'ancienneté et la diversité des réalisations, ainsi que l'ajustement complexe à des besoins économiques changeants.

Stéphane Lembré

CARL R. ROGERS ET LA NON-DIRECTIVITÉ

Né en 1902 à Chicago, Carl Ransom Rogers a suivi différents cursus universitaires avant de s'orienter vers la psychologie. Son intérêt pour la nature et le phénomène de croissance, qui ne s'est jamais démenti, le conduisit à entreprendre des études d'agronomie à l'université du Wisconsin où il passera plusieurs années avant de se découvrir une vocation religieuse. En 1924, il entra au séminaire de théologie de l'Union (Union Theological Seminary) où, après deux années d'études, il s'aperçut qu'il lui serait impossible de travailler dans un domaine où l'on exigeait de lui l'adhésion à une doctrine religieuse spécifique.

C'est alors qu'il rejoignit le centre de formation pédagogique de l'université de Columbia où il fut fortement influencé par l'enseignement de William H. Kilpatrick dans le domaine de la philosophie de l'éducation et où il découvrit les thèses de John Dewey qui font de l'expérience la base de l'apprentissage. Rogers devint spécialiste de psychologie clinique et notamment de thérapie infantile, profession qu'il exerça pendant douze ans à la Rochester Child Guidance Clinic.

Une vision positive de l'être humain

Chef de file de ce que l'on a appelé la troisième voie ou encore la psychologie humaniste, Rogers a toujours tenu une place originale. Il a en effet voulu se différencier à la fois de la psychanalyse, qui met l'accent sur les déterminismes inconscients de l'homme, et de la psychologie comportementale (béhaviorisme) qui ne prend en compte que les comportements observables. Situé dans le courant de la psychologie existentielle qui a puisé son inspiration dans la phénoménologie (Edmund Husserl, Karl Jaspers) et l'existentialisme (dont Jean-Paul Sartre a été le repré-

sentant le plus éminent), il a cherché à jeter un pont entre la philosophie et la psychologie.

Ainsi, Rogers n'apporte pas seulement une approche psychologique mais aussi une philosophie de la vie et une vision fondamentalement positive de l'humain. C'est un peu tout cela que traduit la notion de non-directivité. Cependant, ce qui aurait pu rester un concept intellectuel, flou et abstrait, sera appliqué par Rogers de manière pratique et systématique dans des domaines très variés. En tant que psychothérapeute, il travaillera sur le rôle de l'aidant au sein de la thérapie et sur le groupe comme instrument de changement. En tant que professeur, il mettra en place de nouvelles techniques pédagogiques. En tant que chercheur, il s'investira dans de nombreuses études avec toujours un souci d'objectivité et de vérifiabilité.

Rogers a toujours mis en relation ce qu'il découvrait dans un domaine pour l'appliquer ou le vérifier dans un autre. Il s'est toujours servi de ses relations à autrui pour mieux comprendre ce que pouvait être une interaction, et c'est ainsi qu'il a enrichi et fait évoluer sa façon d'aider et d'enseigner.

Deux grands principes étayent la psychologie de Rogers :

- La non-directivité désigne le fait de s'abstenir de toute pression sur le sujet (individuel ou collectif) pour lui conseiller ou lui suggérer une direction, pour se substituer à lui dans ses perceptions, ses évaluations ou ses choix. Elle implique la confiance dans les capacités d'autodéveloppement et d'autodirection du sujet, dans ses capacités d'autonomie et de responsabilité. On la retrouve aussi bien dans le domaine de la relation d'aide que dans celui de l'animation des groupes, ou de la relation pédagogique.

- La centration sur la personne, autrement dit, le thérapeute ne traite pas un problème, un cas, une névrose, mais il entre dans une relation empathique et profonde avec une personne. Il en est de même en éducation, où l'enseignant doit accueillir les élèves chaleureusement, leur témoigner estime et compréhension dans une relation authentique et sincère.

Apprendre par soi-même

Alors qu'il a exercé le métier de professeur pendant de longues années, son expérience et sa réflexion l'amènent à cette pensée apparemment paradoxale : on ne peut enseigner quelque chose de significatif à autrui. Pour lui, les connaissances qui influencent une personne sont celles qu'elle a découvertes elle-même, à travers l'expérience. Il écrit d'ailleurs : « À mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême. » Les expériences personnelles sont difficilement communicables à autrui et risqueraient de le détourner de son propre cheminement. Il parle d'apprentissage authentique, autrement dit apprendre par soi-même plutôt qu'accumuler des connaissances.

Sa manière d'enseigner reflète cette orientation. Cette démarche ne sera ni comprise ni acceptée par ses collègues, car elle remet trop en cause la pédagogie traditionnelle (les programmes uniformes, la notation, les cours magistraux...). Elle aura néanmoins un impact considérable sur tous les mouvements de contestations pédagogiques des années 1970. Aujourd'hui, il est l'inspirateur du courant de la pédagogie humaniste (voir l'encadré).

« Celui qui voyage seul, voyage plus vite. » Ce proverbe, qu'il cite dans son autobiographie, est révélateur de la position que Rogers a toujours adoptée. Avec un but essentiel : permettre à l'homme d'atteindre son plein développement. Mort en 1987, il apparaît comme l'une des grandes figures de la psychologie contemporaine.

Edmond Marc et Xavière Cailleau

À lire : C.R. Rogers, *Le Développement de la personne* [1961], trad. fr., Dunod, 2005 ; *Liberté pour apprendre* [1972], rééd. Dunod, 2013.

L'éducation humaniste

Les conceptions humanistes de l'éducation ont déjà une longue histoire. De Comenius aux représentants de l'école nouvelle et à la psychologie de Carl Rogers, elles incarnent une attitude positive vis-à-vis des élèves et soulignent l'importance de l'empathie, la coopération et l'entraide.

Parmi les pratiques pédagogiques qui s'en inspirent, on peut citer :

- **l'apprentissage coopératif** qui, selon ses promoteurs, apporte une estime de soi et des autres. Il engendre une augmentation de la motivation, un meilleur transfert de ce qui est appris d'une situation vers une autre, et une nette amélioration du climat scolaire ;

- **le tutorat par les pairs**, que l'on peut définir comme l'enseignement d'un élève à un autre, est une autre forme d'apprentissage fondée sur la solidarité entre élèves. Les études montrent que les programmes de tutorat par les pairs ont des effets positifs nets sur la réussite scolaire et sur les attitudes aussi bien des tutorés que des tuteurs.

Ces conceptions humanisantes de l'éducation ont été portées par Armen Tarpinian (1923-2015) qui plaidait pour une école véhiculant des valeurs d'autonomie, d'autoresponsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités².

Martine Fournier

2- A. Tarpinian, *École: changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*, Chronique sociale, 2007.

IVAN ILLICH

Une société sans école

Dans les années 1970, les livres d'Ivan Illich (1926-2002) s'arrachent dès leur parution. Dans cette période d'ébullition où la contestation des sociétés industrielles bat son plein, ce prêtre d'origine viennoise devient l'une des figures charismatiques de la contre-culture.

À Cuernavaca, petite ville du Mexique, il fonde un centre interculturel de documentation (Cidoc) conçu au départ pour former des missionnaires américains travaillant en Amérique latine. Le Cidoc devient rapidement un point de rencontre pour des intellectuels du monde entier. Des débats passionnés ont lieu à propos de l'éducation, notamment avec Paulo Freire, pédagogue militant brésilien qui refuse le principe d'une école à plusieurs vitesses, la mise à l'écart des autodidactes et, surtout, le gaspillage de dépenses des États dans le domaine éducatif.

Une société sans école, paru en 1971, promptement traduit en français puis en espagnol, participe de la grande popularité d'Illich durant cette période où l'institution scolaire est en proie à de vives critiques. Pour lui, plus le niveau de diplôme s'élève, plus le nombre de récalés s'accroît. L'école trie plus qu'elle oriente, et met à l'écart ceux qui ne réussissent pas dans un système où le savoir est « formaté » pour adhérer à la société de consommation, esclavagisant ainsi les êtres humains. « Partout, l'élève en vient à croire qu'une production accrue est seule capable de conduire à une vie meilleure. »

Son essai, « vif, radical et irrévérencieux »¹, dénonce des systèmes scolaires qui, dans la plupart des pays, exigent un investissement disproportionné par rapport aux résultats : « gavage »

1- T. Paquot, *Introduction à Ivan Illich*, coll. « Repères », La Découverte, 2012. Toutes les autres citations de l'article sont extraites de l'ouvrage d'I. Illich, *Une société sans école* [1971], coll. « Points », rééd. Seuil, 2015.

et ennui des élèves, échec scolaire, surproduction de certains diplômes, mal-être de nombreux enseignants, administration bureaucratisée et inefficace...

Moins d'école, plus d'éducation

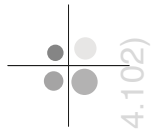
Est-ce à dire qu'Illich est contre l'éducation et la culture, comme pourrait le laisser penser la traduction française – malencontreuse – du titre de son livre? C'est en fait tout le contraire: le titre initial, *Deschooling Society*, suggère de «déscolariser la société» pour supprimer le monopole du système éducatif. Ce n'est pas moins d'école que propose Illich, mais au contraire de démultiplier et diversifier les lieux d'apprentissage pour que chacun puisse avoir accès aux savoirs et savoir-faire qui l'intéressent: «Les hommes n'ont pas besoin de davantage d'enseignement. Ils ont besoin d'apprendre certaines choses qui ne s'apprennent pas à l'école [...]. Substituer l'éducation à l'éveil du savoir, c'est étouffer l'homme, le poète, geler son pouvoir de donner du sens au monde», écrit-il.

Plutôt qu'une scolarité qui occupe les élèves de leur naissance au baccalauréat, Illich propose une formation à la carte tout au long de la vie. Pour cela, il définit quatre réseaux grâce auxquels «celui qui veut s'éduquer puisse bénéficier des ressources nécessaires».

- Un premier service serait chargé de mettre à disposition «les objets éducatifs»: il serait offert par les bibliothèques, les laboratoires, les musées, les salles de spectacle ; mais aussi les usines, les fermes ou encore les aéroports où chacun devrait pouvoir se rendre librement pour des périodes d'apprentissage.

- Un service d'échange de connaissances tiendrait à jour les personnes désireuses de faire profiter autrui de leur compétence propre.

- Un réseau de communication serait destiné à faciliter les rencontres entre pairs. Il enregistrerait les désirs et permettrait de trouver des compagnons de travail ou de recherche. Cet «appariement des égaux» pourrait, signale déjà Illich, se faire par ordinateur.



- Le quatrième réseau serait constitué d'un « service de référence en matière d'éducateurs », une sorte d'annuaire de professionnels et d'amateurs sachant que, pour Illich, personne ne devrait être interdit d'enseigner. « La disparition du maître d'école fera éclore des vocations d'éducateurs indépendants. »

On imagine les réactions de tous ceux qui n'adhéraient pas à cette mouvance éducative pour le moins réformiste ! La perspective est qualifiée de « fantaisiste », « rousseauiste », « naïve », « de droite » par les marxistes de l'époque, « libertaire » pour les conservateurs... Illich, persuadé que l'école allait disparaître dans un futur proche, avait tout au moins réussi à réconcilier ces deux camps contre lui !

À relire ce livre aujourd'hui, on en mesure l'aspect grandement utopique propre à l'esprit de son temps. Cependant, si l'on considère les difficultés de l'école, ses critiques des systèmes scolaires n'ont pas perdu une once de leur pertinence. Et le développement d'Internet comme les initiatives telles que les réseaux d'échange et de savoir ont développé les lieux d'apprentissage hors les murs de l'école. Finalement, la pensée d'Illich sur l'école n'est peut-être pas aussi datée que l'on pourrait croire...

Martine Fournier

PIERRE BOURDIEU
La démocratisation désenchantée

Au tournant des années 1960, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) suivi de *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970) révolutionnent la perception des inégalités scolaires. Cinquante ans après leur parution, que reste-t-il de ces deux petits livres écrits à quatre mains par deux jeunes sociologues, Pierre Bourdieu (1930-2002) et Jean-Claude Passeron, présentant un corpus de statistiques et d'enquêtes sociologiques sur les étudiants ?

Au fil du temps, la paternité va en revenir à Bourdieu, dont les travaux ultérieurs creuseront les notions qui y sont présentées : celles notamment de capital culturel, de culture légitime ou de violence symbolique. En matière d'éducation, la problématique contenue dans les deux ouvrages est même appelée aujourd'hui par les sociologues la théorie bourdieusienne de la reproduction. Quant au terme « héritier », il est passé dans le langage courant pour désigner les enfants de familles cultivées dont on sait que, pour beaucoup, ils n'auront pas de problèmes à l'école et feront de brillantes études.

Les Héritiers a fait l'effet d'un véritable pavé dans la mare en dévoilant les mécanismes d'un fait empirique que tout le monde constatait plus ou moins secrètement : à l'école, les bons élèves se recrutaient dans les milieux aisés et cultivés (l'un allant souvent avec l'autre), alors que la plupart des enfants d'ouvriers attestaient de parcours scolaires médiocres. À l'université ne se retrouvaient plus guère alors que les enfants de la bourgeoisie. Pour les auteurs, c'est aux facteurs culturels, davantage qu'économiques, qu'il fallait imputer ce constat. Les enfants de cadres et de professions libérales bénéficient d'un capital culturel (langage, bibliothèques, fréquentation des musées, voyages...) fourni par l'environnement familial dans lequel la culture est acquise « comme par osmose ».

Or l'école légitime précisément ce type de culture qui « présume implicitement un corps de savoirs, savoir-faire et de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées ». Pour les enfants de milieux populaires, par contre, l'acquisition de la culture scolaire nécessite une véritable acculturation, les apprentissages sont vécus comme des artifices, éloignés de toute réalité concrète. Ce que les enseignants considèrent alors comme une absence de dons de leur part n'est souvent que le résultat d'une socialisation différente. D'où la violence symbolique d'une institution (l'école) qui, au final, redouble les inégalités sociales en pérennisant une véritable aristocratie scolaire (qui peut ainsi s'autoreproduire; le thème sera développé en 1970 dans *La Reproduction*), et en participant aussi à la fabrication de l'échec scolaire.

L'école, une machine de sélection sociale

La publication des *Héritiers* apparaît alors comme une opération de désenchantement radicale. En se fondant sur des analyses statistiques indiscutables, Bourdieu et Passeron montraient la dimension en partie illusoire du processus de démocratisation de l'école. La surreprésentation des enfants des familles culturellement favorisées dans l'enseignement supérieur et, *a contrario*, la sous-représentation des enfants d'origine populaire indiquent que l'école fonctionne comme une machine de sélection sociale.

Bien sûr, les critiques ont fusé à propos de ce livre, comme d'ailleurs à propos de toute la sociologie de Bourdieu, accusée d'être teintée d'idéologie marxiste et d'établir des déterminismes qui laissent peu de place à l'initiative des acteurs et à leurs stratégies.

Il n'empêche que le livre a eu une influence considérable, d'une part sur la sociologie de l'éducation: partant de ce constat, les sociologues se sont mis à chercher par quels mécanismes fins (attitudes des maîtres, classes de niveau ou hétérogénéité, rapport au savoir) se construisaient effectivement les inégalités; et, d'autre part, sur la réflexion des politiques (dans les mesures de démocratisation par exemple), des enseignants et même du grand public...

Les statistiques actuelles, pourtant, montrent que le constat des *Héritiers* n'a en rien perdu de sa validité!

Martine Fournier

Raymond Boudon : le poids des stratégies individuelles

Un des premiers à critiquer de manière élaborée la théorie des *Héritiers* a été le sociologue Raymond Boudon (1934-2013). Dans *L'Inégalité des chances* (1973), il part de l'hypothèse que le fonctionnement d'une société est le résultat de l'agrégation des décisions et des actes quotidiens d'individus rationnels et propose une interprétation inverse des résultats statistiques observés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

On sait par exemple qu'à résultats scolaires égaux de leurs enfants, les familles populaires acceptent, ou choisissent, beaucoup plus facilement que les familles favorisées une orientation vers des enseignements techniques et professionnels. Bourdieu interprète cet écart en termes de rapport de domination : l'*habitus* des familles modestes ne leur donne pas les outils linguistiques et culturels pour contester efficacement les propositions d'orientation du conseil de classe, tandis que ces mêmes propositions sont influencées par les préjugés sociaux inconscients des enseignants.

Boudon propose, lui, de l'analyser en termes de décision rationnelle. Pour une famille modeste, l'orientation vers l'enseignement technique est moins risquée que vers les filières générales : les études techniques assurent à court terme une insertion professionnelle sans interdire de continuer si les résultats sont bons, alors que les filières générales ne sont rentables qu'à long terme ; en outre, les filières techniques sont de toute façon valorisantes puisqu'elles conduisent à un statut socioprofessionnel qui a toutes les chances d'être supérieur à celui de parents appartenant aux catégories sociales les plus modestes.

Pour Boudon, l'échec de la démocratisation serait donc plus un « effet pervers » de l'accumulation de décisions individuelles que l'effet de la domination symbolique exercée par les classes sociales favorisées à l'école.

Vincent Troger

Basil Bernstein : langage et classes sociales

En 1971, le sociologue Basil Bernstein (1924-2000) publie un ouvrage qui fait date¹. S'appuyant sur une vaste recherche sociolinguistique auprès de jeunes enfants de différents milieux sociaux, il montre que la richesse et la variété du langage déterminent la réussite scolaire. Les enfants de milieux populaires n'ont à disposition qu'un «code restreint» alors qu'un «code élaboré», en usage dans les milieux cultivés, est utilisé dans l'enseignement.

M. F.

1- B. Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, 1993.

HOWARD GARDNER

À chacun son intelligence

« **L'**intelligence? C'est ce que mesurent mes tests. » Chacun connaît la boutade lancée selon la légende par Alfred Binet, prestigieux psychologue surtout connu aujourd'hui pour avoir élaboré avec son confrère Théodore Simon les premiers tests psychométriques, en 1905. Nul n'étant prophète en son pays, c'est surtout aux États-Unis que son travail est d'abord salué. C'est là aussi que les modes de calcul sont revisités par le psychologue Lewis Stermann, avant que l'Allemand William Stern mette au point, en 1912, le fameux quotient intellectuel, le QI. Et, en effet, « intelligence », dans le langage commun, est devenu synonyme de ce que mesure le QI.

Dès qu'il s'agit d'aller plus loin, le ^{xx}e siècle est riche en débats ardu. L'intelligence se caractérise-t-elle par une qualité générale, le facteur *g*, que l'on retrouve peu ou prou dans ses différentes facettes? C'est l'hypothèse du psychologue de l'éducation anglais Charles Spearman (1863-1945). Se décompose-t-elle en aptitudes primaires plus ou moins indépendantes (compréhension verbale, aisance numérique, raisonnement...), chacune mesurable par un test approprié? Théorie signée Louis Leon Thurstone (1887-1955). Ou bien, selon un modèle mixte avancé en 1993 par John B. Carroll, le facteur *g* chapeaute-t-il deux niveaux d'aptitudes spécifiques? Autant de variations sur le même thème de l'intelligence unique. Mais d'autres psychologues se sentent à l'étroit au point d'évoquer plusieurs intelligences. Raymond Cattell (1905-1998) propose de différencier une intelligence fluide (*grosso modo*, une adaptation à l'ici et maintenant) et une intelligence cristallisée (la somme de nos connaissances, dont seulement certaines sont sollicitées à l'instant présent). David Wechsler (1896-1981), dans sa batterie de tests WAIS, préconise le calcul de deux quotients intellectuels, l'un verbal et l'autre non verbal. Joy Guilford s'intéresse à l'intelligence créative.

L'hétérogénéité des profils intellectuels

Mais c'est Howard Gardner qui tout à coup, en 1983, lâche une bombe à fragmentation dans le paysage avec son concept d'intelligences multiples. Son livre *Les Formes de l'intelligence*¹ dénonce le QI comme une « tyrannie » obnubilée par la seule intelligence valorisée à l'école, et recouvrant les compétences logico-mathématiques, alors que l'école devrait valoriser et accompagner les compétences individuelles de l'enfant. « Nous imposons à tous nos enfants une éducation qui les prépare à devenir enseignants », écrit-il. Le cancre qui deviendra dramaturge, ou qui réparera mieux que personne votre voiture, ou qui décrochera une médaille olympique, ne serait donc pas intelligent ? Gardner ne tire pas ses arguments de son chapeau, mais du passage en revue de la psychologie cognitive et de la neurobiologie de son temps, à la suite d'un programme de recherches à Harvard consacré au potentiel de chaque être humain, mais aussi à une longue pratique de neuropsychologue lui ayant montré l'hétérogénéité des profils intellectuels possibles à la suite de lésions cérébrales. Le cerveau ne s'est pas développé pour la seule intelligence logico-mathématique... Il n'est pas question pour Gardner d'en finir avec le QI, mais d'admettre qu'il reflète les « capacités intellectuelles d'un professeur de droit », qualité certes honorable mais bien insuffisante pour rendre compte de la diversité des individus.

En appliquant les huit critères lui semblant les plus pertinents, Gardner retient alors sept formes d'intelligence. L'intelligence linguistique et la bonne vieille intelligence logico-mathématique recouvrent les compétences mesurées par le QI. Il y adjoint une intelligence musicale, la plus précoce, une spatiale, chère aux dessinateurs et architectes par exemple, une kinesthésique, qui permet d'adapter son corps à un contexte et mène aussi aux performances sportives. Plus une intrapersonnelle, recouvrant connaissance de soi et capacité d'introspection, et une interpersonnelle, sociale, permettant aussi bien de comprendre les autres que de les diriger, les guérir ou les faire consommer... Ces intelligences seraient présentes chez chacun mais pas uniformément réparties, ni également valorisées par tous les milieux sociaux ou les cultures. Pour-

1- H. Gardner, *Les Formes de l'intelligence*, trad. J.-P. Murlon, Odile Jacob, 1997.

quoi sept intelligences? Gardner reconnaît le caractère arbitraire de ce chiffre, à telle enseigne qu'en 1993, dans *Les Intelligences multiples*², il y ajoute l'intelligence naturaliste qui consiste à reconnaître et classer les espèces naturelles. Gardner envisage même, non sans un luxe de précautions, une intelligence spirituelle ou existentielle. Il balaye en revanche d'une phrase l'hypothèse d'une intelligence émotionnelle émise par Daniel Goleman (voir l'encadré), qui lui semble reprendre les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle, avec en sus une sensibilité aux convenances sociales qui lui semblent relever du domaine des valeurs. Or il ne veut pas en entendre parler, ce qui explique qu'il réfute également l'éventualité d'une intelligence morale.

L'homme des intelligences multiples

C'est d'abord dans la communauté éducative que les intelligences multiples rencontrent le succès le plus fracassant. À l'évidence, les professionnels attendaient un tel pavé dans la mare. Gardner participera à divers programmes et pratiques éducatives comme le Projet Zéro, ou encore à l'élaboration de sa propre batterie de tests, le projet Spectrum. Il ne sera pas pour rien dans l'irruption de l'informatique à l'école, ni dans la meilleure considération accordée à l'expression artistique. Il aura beau mener d'autres travaux sur les *leaders*, les artistes, les prodiges, le revers de la médaille de l'explosion d'Internet, il restera toujours l'homme des intelligences multiples. Il estime lui-même que le catalyseur de son succès a été justement d'employer le terme d'intelligences plutôt que talents, capacités ou aptitudes. Quitte à ce qu'on l'accuse parfois de multiplier les intelligences comme d'autres les petits pains. « Mes étudiants me demandent souvent s'il existe une intelligence culinaire, une intelligence humoristique ou une intelligence sexuelle. Ils ont fini par conclure que je ne pouvais reconnaître que les intelligences dont j'étais moi-même doté... » Tiens, ne dirait-on pas du Binet?

Jean-François Marmion

2- H. Gardner, *Les Intelligences multiples: la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, trad. française, Retz, 2008.

Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?

Howard Gardner n'a jamais prétendu que sa liste d'intelligences multiples était définitive, ni même qu'on pouvait la clore. En 1985, deux ans après le phénomène Gardner, son ami Robert Sternberg propose un « modèle triarchique » distinguant les intelligences analytique (mesurable par le QI) mais aussi créative et pratique.

C'est surtout le psychologue et journaliste scientifique Daniel Goleman qui a cru déceler une lacune dans le modèle de Gardner : en bon cognitiviste imprégné de la métaphore de l'esprit humain comme ordinateur traitant de l'information, Gardner avait négligé une intelligence primordiale, celle que l'on peut qualifier d'émotionnelle. Goleman décrit *L'Intelligence émotionnelle*³ comme une compétence susceptible de se développer pour maîtriser le stress, éviter la dépression ou même sauver son couple. Et même s'il doute de l'élaboration d'un test fiable susceptible de la mesurer, Goleman, comme Gardner avant lui, a mis dans le mille auprès du grand public. Son intelligence émotionnelle est cependant dotée de certaines connotations morales, or Gardner refuse de le suivre sur le terrain des valeurs.

Pourtant, en 2006, Gardner franchit le Rubicon en publiant *Les Cinq Formes d'intelligence pour affronter l'avenir*⁴, un projet « ambitieux, voire grandiose » qui associe aux intelligences multiples une « quête de valeurs » (les guillemets renâcleurs sont de lui). Et d'appeler au développement d'un esprit discipliné, synthétique, créatif, respectueux d'autrui, et éthique ! Après tout, il n'y a que les imbéciles dotés d'une intelligence monolithique qui ne changent pas d'avis.

J.-F. M

3- D. Goleman, *L'Intelligence émotionnelle*, trad. française, Robert Laffont, 1997.

4- H. Gardner, *Les Cinq Formes d'intelligence pour affronter l'avenir*, trad. française, Odile Jacob, 2009.

JEROME BRUNER

L'enfant en quête de sens

Quand Jerome Bruner (1915-2016) a fêté son 100^e anniversaire en octobre 2015 à New York, toujours aussi vif d'esprit, un livre est sorti en son hommage : *Jerome S. Bruner beyond 100. Cultivating possibilities*. L'idée n'était pas de célébrer le passé, mais de regarder en avant pour situer son œuvre dans le contexte de l'évolution rapide de la société actuelle. Comment ses analyses continuent-elles à nous guider dans nos efforts pour refonder l'école ? Selon quels principes ? Selon quelle compréhension de l'être humain ?

Bruner est un pionnier de la psychologie cognitive culturelle. Tout en traçant sa propre voie dans la continuité de John Dewey et de Lev Vygotski, il rend hommage à l'approche du développement cognitif de Jean Piaget et se réfère à la psychologie historique d'Ignace Meyerson. Durant sept décennies, un thème domine son œuvre interdisciplinaire : la quête de sens.

L'enfant, un chercheur de structures

Pour Bruner, l'individu qui apprend participe activement à la construction de son savoir. L'enfant est considéré comme un « chercheur de structures » qui s'efforce de comprendre comment les choses du monde extérieur sont reliées entre elles. Il y est prédisposé par l'évolution phylogénétique (l'évolution des organismes vivants) et possède à la naissance tout le potentiel nécessaire pour apprendre. Mais il a besoin de l'interaction avec les membres de sa culture qui l'aideront à se servir des « outils » qui s'y trouvent. Il apprendra à parler pour communiquer avec son entourage, mais le langage lui servira aussi pour préciser et structurer sa pensée. Ses expériences et leur encodage, que ce soit par l'action, l'image, le langage ou d'autres systèmes symboliques, lui permettront d'organiser le monde et de se le représenter sous

la forme d'un modèle intérieur, une « structure cognitive ». Ses connaissances seront ainsi condensées et organisées. Et c'est à partir de cette structure cognitive, à partir de ce qu'il sait déjà, qu'il pourra continuer, par analogie, à faire évoluer son savoir avec l'aide indispensable du milieu qui l'entoure, dont la fonction est de lui servir d'« étayage » (*scaffolding*).

La culture environnante, dont l'école est un acteur clé, joue un rôle essentiel pour former l'individu qui est en constante interaction avec elle : les « outils culturels », notamment les modes de pensée, le langage, les concepts disciplinaires, divers supports matériels, etc., vont influencer sa croissance intellectuelle et sa capacité d'agir de façon autonome. « La culture et la recherche du sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer. » Pour Bruner, c'est donc « la participation de l'homme à la culture, et la réalisation de ses forces mentales au travers de la culture qui expliquent le développement de son intelligence et de ses capacités à apprendre »¹.

L'intention d'apprendre des jeunes, leur motivation, est directement tributaire de la posture de soutien adoptée selon les cultures. La construction du savoir est également une construction de soi. « C'est un soi possible qui régule l'espoir, la confiance, l'optimisme et leurs contraires². » Et Bruner précise : « Toute pratique éducative qui se propose d'accroître la puissance de l'esprit doit mettre au centre de son activité "l'acte de penser". » Pour lui, il y a deux formes fondamentales de pensée : l'interprétation qui est un mode contextualisé (comme le récit), et l'explication qui est un mode décontextualisé et causal. Ces deux modes se complètent pour créer du sens. Bruner regrette que dans les écoles occidentales, le mode explicatif soit trop privilégié. Si les jeunes enfants ont tout le potentiel pour exercer ces modes de pensée, c'est le rôle de l'école de les entraîner à les utiliser et à en prendre conscience. « Les limites du développement intellectuel dépendent en effet de la manière dont une culture

1- J. Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* [1990], rééd. Retz, 2015.

2- J. Bruner, *L'Éducation, entrée dans la culture* [1996], rééd. Retz, 2008.

aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder³. »

Apprendre ensemble, une nécessité

Bruner s'intéresse ainsi à la relation entre le fonctionnement cognitif humain et son contexte historique, institutionnel et social. Il est attentif à la façon dont les personnes pensent ensemble dans un but précis, à la façon dont une structure d'interaction permet de créer une « attention conjointe », une trame dans laquelle s'établit la compréhension d'une communication. Ainsi, c'est par des actions et interactions permanentes avec ses parents et son entourage que l'enfant apprend d'abord à communiquer et à s'initier aux règles du jeu de la vie sociale. Des situations de communication familiales (comme « dire au revoir » ou lire un livre...) permettent à l'enfant de comprendre de quel contexte, de quelle situation il s'agit, lui facilitant ainsi sa propre participation. Plus tard, à l'école, il faudrait continuer à créer une « culture apprenante », c'est-à-dire à être attentif à la manière dont on va rendre le savoir accessible à tous les élèves, dont on va les outiller et guider leur réflexion. L'enjeu pour l'enseignant est de porter un autre regard sur le savoir qui se construit et sur l'élève qui apprend, ainsi que de reconceptualiser son rôle devenu plus complexe.

Bruner a ainsi ouvert une direction nouvelle de recherche en éducation qui met au centre de la préoccupation pédagogique l'« intersubjectivité » en tant que transparence des attentes mutuelles. Créer une relation de confiance entre les personnes qui communiquent est nécessaire pour garantir l'engagement et la participation avec les autres à un processus de coconstruction de sens. Il s'agit de mieux comprendre non seulement les savoirs et compétences scolaires visés, mais également les modes de pensée qui y mènent. Et c'est la manière d'*apprendre ensemble* qui est importante. C'est en même temps apprendre à *vivre ensemble*, dans un climat de confiance. C'est apprendre à coopérer, à penser ensemble, à entraîner une pensée critique, une pensée créa-

3- J. Bruner, *The Relevance of Education*, Norton, 1971.

tive. C'est apprendre la solidarité, la responsabilité – aussi pour l'autre – et à respecter la compréhension de l'autre.

Un fondement de l'orientation culturelle de la psychologie cognitive réside dans la mise en évidence de l'aptitude à agir et à coopérer. Et c'est bien ce changement de paradigme qui est à même, pour Bruner, d'éclairer la refondation de l'école.

Britt-Mari Barth

« Un homme absolument charmant »

Jerome Bruner est décédé en juin 2016, à l'âge de 100 ans et 8 mois. Ceux qui le connaissaient le décrivaient comme « un homme absolument charmant ».

En 1999, ce professeur de psychologie de Harvard, président de l'American Psychological Association (1964-1965), membre de l'Educational Panel of the President's Science Advisory Committee sous les présidents Kennedy et Johnson, déclarait à *Sciences Humaines*: « Au début de ma carrière, je voulais comprendre comment les humains forgent une culture, créent des idées, des pensées, des univers mentaux. Or, l'exploration des états mentaux des êtres humains – leurs rêves, leurs imaginations, leurs cultures –, je la trouvais plus dans la littérature, la poésie, le théâtre que dans la psychologie.

J'ai vécu cette époque un peu comme un schizophrène. La journée, je menais des expériences très minutieuses en laboratoire ; le soir, j'allais au théâtre, au cinéma, je lisais des romans. [...] De ce moment est resté ancrée en moi cette idée qu'il y a deux façons d'approcher l'humain : l'approche scientifique – objective, formelle, rationnelle –, l'autre, plus littéraire, subjective, interprétative mais qui nous permet d'accéder au monde intérieur des humains⁴. »

4- J.-F. Dortier, « Pour une psychologie culturelle. Entretien avec Jerome Bruner », *Sciences Humaines*, n° 99, nov. 1999.

Les implications pédagogiques : un modèle sociocognitif de médiation⁵

Ce cadre théorique est fécond pour penser les interactions en classe, le rôle de l'enseignant devient plus complexe afin de faire plus réfléchir les élèves. Cinq conditions influencent les apprentissages en classe.

- D'abord, cela exige un travail important en amont qui consiste à bien préciser l'objectif principal de l'apprentissage et son mode d'évaluation, en fonction du transfert visé: qu'est-ce que les élèves doivent comprendre exactement? Comment peuvent-ils en faire la démonstration?

- De quels «outils» les élèves ont-ils besoin pour cet apprentissage? Des documents, des schémas, des vidéos, des manipulations, un logiciel? Avec quoi et avec qui vont-ils penser? Quelles structures d'interaction pour que chacun puisse participer et s'exprimer?

- Ensuite, faire adhérer au projet: quel «scénario» pour apprendre? Lancer un défi tout en rassurant les élèves que l'enseignant est là pour les aider, qu'ils ont droit à l'erreur et à l'entr'aide. Leur proposer une méthode.

- Pendant le temps d'apprentissage, guider la co-construction de sens dans un aller-retour constant entre les mots et le sens, entre l'interprétation et l'explication, entre concret et abstrait. Varier les exemples, utiliser des contre-exemples pour cerner le sens. Avoir une posture d'écoute et de soutien. Encourager l'argumentation et la justification.

- Après l'apprentissage initial, faire prendre conscience aux élèves de ce qu'ils ont appris, comment ils l'ont appris et dans quels contextes futurs ces apprentissages pourront servir. Donner des occasions de renforcer l'apprentissage et la capacité à agir de façon autonome avec le savoir nouveau.

Apprendre devient apprendre à penser avec les autres et avec le savoir, et l'enseignant est à la fois modèle *et* inspirateur, organisateur *et* catalyseur, «connaisseur» *et* accompagnateur.

B.-M. B.

5- Voir à ce sujet les ouvrages de l'auteure: *L'Apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite à l'école* [1987], Retz, 2001; *Le Savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension* [1993], Retz, 2015; *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Retz, Chenelière, 2013.

ALBERT BANDURA ET L'AUTO-EFFICACITÉ

Quel mélange de hasard, de circonstances favorables et de sentiment d'efficacité personnelle a-t-il permis à l'un des six enfants d'une famille venue d'Europe de l'Est, installée au fin fond de l'Alberta du Nord au début du xx^e siècle, de devenir le plus éminent psychologue vivant aujourd'hui, selon l'étude de la très officielle *Review of General Psychology* (2002) ?

D'abord, sans doute, l'autodétermination d'un père autodidacte, porteur d'un projet de vie et de promotion sociale, convaincu de l'importance de l'éducation, fortement engagé dans la vie démocratique locale. Ensuite, un encadrement scolaire nécessairement distant, vu l'époque et le lieu, mais paradoxalement porteur d'initiatives autodirigées chez les élèves. Puis la stimulation d'une communauté de jeunes qui ont relevé le défi de l'avenir improbable : l'accès à l'université. Et peut-être surtout la construction progressive par le jeune Bandura, à force de réussites scolaires, de modélisation et d'encouragements parentaux, d'une auto-efficacité à toute épreuve...

Le jeune étudiant passe ainsi son doctorat à l'université d'Iowa en 1952, pour devenir professeur de psychologie à Stanford en 1964. Parmi les multiples responsabilités scientifiques et distinctions honorifiques qui égrènent sa longue carrière académique, notons simplement qu'Albert Bandura a été président de l'Association américaine de psychologie et vient de recevoir en 2016 des mains du président Obama la Médaille nationale de la science.

Être l'architecte de sa vie

Cet itinéraire permet de mieux comprendre pourquoi la théorie sociocognitive de Bandura est à la fois une psychologie de l'optimisme, de la compétence et du xxi^e siècle.

Selon cette théorie, les sujets sociaux ne sont pas des organismes réactifs, formatés par des contingences sociopsychologiques ou dominés par des pulsions dissimulées au plus profond de leur psyché. Ils sont disposés à s'auto-organiser, à se comporter de façon proactive et à activer des mécanismes d'autoréflexion et d'autorégulation. Mais ils ne sont pas pour autant des acteurs tout-puissants et indépendants de leurs environnements sociaux. Pour lui, le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales. Dans ce modèle, nous sommes à la fois les producteurs et les produits de nos conditions d'existence. Voici la dimension résolument optimiste et positive de la psychologie d'A. Bandura: les hommes et les femmes, volontaires et libres de leurs actes autant que déterminés et façonnés par les circonstances de leurs vies, sont « au moins les architectes partiels de leurs propres destinées ». Cette posture d'A. Bandura fait fonction d'antidote au sentiment d'impuissance qui pourrait submerger le sujet contemporain confronté aux complexités du monde.

Psychologie positive, la théorie sociocognitive est également une psychologie de la compétence, quand elle s'arme de son concept organisateur, l'auto-efficacité. D'après A. Bandura, le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et des réalisations et du bien-être des humains. Comme il l'indique régulièrement, avec une conviction rare, « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». De l'éducation à la santé publique, du management à l'action sociale, de l'orientation professionnelle au vieillissement, une quantité impressionnante de preuves empiriques illustrent l'influence majeure des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines. Elles interviennent dans la nature des projets que nous formons, la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions; les évaluations que nous formons de nos actes avant d'agir encore ou d'abandonner; nos vulnérabilités au stress et à la dépression;

nos engagements et nos enthousiasmes; la nature de nos choix de vie, affectifs, sociaux, professionnels...

L'entertainment education

Quant aux applications sociales, on ne peut ignorer l'impact des travaux d'A. Bandura dans le mouvement de l'*entertainment education*. Sous ce titre sont réunies des dizaines d'expériences de changement social par les médias dans de multiples domaines: prévention du Sida, violences faites aux femmes, addictions, grossesses juvéniles. A. Bandura intègre à sa théorie sociocognitive ce fait social majeur que représente la pénétration massive des moyens de communication électroniques dans nos vies quotidiennes, plaidant pour une psychologie en phase avec les transformations des façons de penser, d'agir et de vivre au XXI^e siècle.

À 90 ans, A. Bandura publie début 2016 un nouveau volume massif sur un thème dont il ne pouvait heureusement pas imaginer, à sa sortie, à quel degré d'actualité, dans son pays et le nôtre, il serait porté: le désengagement moral¹. Ce livre passe en revue les mondes des affaires, du spectacle, de l'industrie des armes, du terrorisme, de l'écologie...

Philippe Carré

1- A. Bandura, *Moral Disengagement. How people do harm and live with themselves*, Worth Publishers, 2016.

« L'apprenance », une conception de la formation des adultes

Ébauchée au tournant du ^{xxi}^e siècle, la notion d'apprenance vise à développer une théorie intégrative de la formation qui émerge sous l'effet combiné des mutations sociales, économiques et technologiques de la postmodernité.

Le cadre théorique d'Albert Bandura en fournit les fondements conceptuels. La formation y est vue comme produite par l'interaction dynamique des facteurs dispositionnels, comportementaux et environnementaux des apprentissages des adultes.

- Sur le plan des dispositions, quels éléments « déjà là » de nos trajectoires biographiques expliquent pourquoi et comment on aime, valorise et envisage l'acte d'apprendre – ou de ne pas le faire ?

- Sur le plan des comportements, quelles sont les stratégies, les façons de faire et les (auto)régulations qui régissent nos pratiques d'apprentissage ?

- Sur le plan des facteurs exogènes (ou « externes » dans le cadre sociocognitif), quelles sont les caractéristiques des contextes, situations et environnements, qu'ils soient choisis, construits ou imposés, qui les facilitent ou les empêchent ?

Réunissant aujourd'hui plusieurs dizaines de recherches, un numéro récent de la revue *Éducation permanente* pose un premier bilan de la fécondité de ce concept intégrateur, à l'heure où la formation des adultes quitte son héritage issu de l'*habitus* scolaire pour voguer sur les courants tumultueux de sociétés en mutation vers les rivages encore trop peu explorés de l'apprentissage tout au long de la vie.

P. C.

EDGAR MORIN

Relier les savoirs pour apprendre à vivre

Sociologue et philosophe, Edgar Morin (né en 1921), fils d'un commerçant juif de Thessalonique, est devenu citoyen français par la vertu de l'école de la République. Il faut donc avoir à l'esprit ce que furent l'expérience scolaire de l'enfant et les engagements de l'intellectuel dans les enjeux concrets de l'éducation.

Dans son œuvre, Morin revient sur sa propre expérience scolaire. C'est le cas par exemple dès *Autocritique* paru en 1959. Il insiste sur l'importance du roman national et du phénomène d'identification, s'identifiant aux grands héros de l'histoire de France telle qu'elle était contée sous la III^e République. Il pointe également les vertus de « l'école buissonnière », particulièrement pour sa découverte du cinéma au cours des années 1930, source de déploiement de son imaginaire.

Son œuvre étant caractérisée par une préoccupation épistémologique quant aux conditions et à la nature de la connaissance (comme en atteste son œuvre majeure, *La Méthode*¹), c'est notamment sous cet angle qu'il aborde les grands enjeux de l'éducation.

En 1998, le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre lui demande de contribuer à une rénovation pédagogique pour répondre au défi de l'expansion des connaissances.

Comment tisser des liens entre les disciplines pour aborder le réel de façon non parcellaire ? On est au cœur de la thématique de la complexité qui guide toute sa recherche. Un travail collectif approfondi est mené qui aboutira aux réflexions rassemblées dans *La Tête bien faite* et dans *Relier les connaissances*².

1- E. Morin, *La Méthode*, 6 vol., Le Seuil, 1997-2004.

2- E. Morin, *La Tête bien faite* et *Relier les connaissances*, Le Seuil, 1999.

Mais, au moment d'aboutir, Morin se heurtera à plusieurs tirs de barrage. Il en tirera certaines conclusions sur les freins bureaucratiques au changement. Il convertira ses réflexions en préconisations plus universelles au travers de son ouvrage réalisé sous l'égide de l'Unesco : *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*³.

Complexité et transdisciplinarité

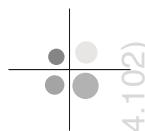
Tout le travail accompli au travers des différentes étapes de *La Méthode* débouche sur une réflexion quant à la transmission des enjeux éducatifs. Pour cela, la pensée de Morin sur l'éducation est imprégnée d'une priorité épistémologique qui en fait l'originalité. Il reprend les célèbres interrogations kantienne, « Que puis-je savoir? », « Que dois-je faire? », « Que m'est-il permis d'espérer? » pour arriver finalement à « Qu'est-ce que l'homme? » Et c'est la tentative permanente de répondre à cette question qui fait de Morin un anthropologue dans un sens bien particulier.

Mais il relie ces traditionnelles questions au thème de la vie, en référence notamment à la phrase de Rousseau dans l'*Émile* : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. » Morin décèle en elle un risque (il n'y a pas de « recette » de vie) mais aussi une lumière quant aux enjeux fondamentaux de l'acte d'éduquer : « On peut enseigner à relier les savoirs à la vie. On peut enseigner à développer au mieux une autonomie et, comme dirait Descartes, une méthode pour bien construire son esprit, qui permet d'affronter personnellement les problèmes du vivre. Et on peut enseigner à chacun et à tous ce qui aide à éviter les pièges permanents de la vie. »

Enseigner à vivre est non seulement une récapitulation de sa philosophie de l'éducation mais aussi une réflexion sur les nouveaux enjeux, reliés aux progrès et menaces technologiques ainsi qu'aux évolutions de la société. Comme dans *La Voie*⁴, l'auteur ne craint pas d'entrer sur le terrain des préconisations concrètes.

3- E. Morin, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil, 2000.

4- E. Morin, *La Voie : Pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, 2011.



Le meilleur outil pour appréhender cette complexité est la transdisciplinarité. Il y a chez Edgar Morin une part de nostalgie du paradis perdu, celui de l'humanisme classique. Le grand divorce moderne entre les sciences et les « humanités » suivi d'une fragmentation de tous les domaines de spécialité sont domma-geables à la connaissance, à la condition humaine. Il s'agit d'une crise de la culture. Le savoir est comme un univers en expansion qui va vers toujours plus d'éloignement de ses composantes. Plus nous savons, plus nous nous éparpillons et nous cloisonnons. C'est aussi pour cela que la science peut d'une certaine façon nous éloigner de la sagesse.

Comment renouer avec l'idéal antique qui est aussi l'idéal des Lumières d'une approche globale du savoir ? C'est le grand enjeu éthique de la philosophie de l'éducation de Morin. C'est parce que celui qui apprend est traversé par ces tensions (que Morin décèle en lui-même) qu'il saura, en les identifiant, renforcer son sens de la compréhension et du respect de l'autre. L'autre qui est en moi me permet de voir le moi qui est dans l'autre. L'empathie débouche sur une éthique. Il cite volontiers Tércence : « Je suis humain, rien de ce qui est humain ne m'est étranger. »

Transmettre cela à l'enfant dès ses premiers pas. Lui donner le sens démocratique qui va avec l'incertitude. Sortir de l'utilitarisme moderne, dépasser l'angoisse de la postmodernité, interroger lucidement la condition humaine à l'ère de la technologie et de la barbarie, garder le sens de l'émerveillement pour mieux combattre l'horreur. Tout ceci conduit finalement Morin à retrouver les vertus cardinales, celles que visait l'éducation de l'homme antique : tempérance, courage, sagesse et justice.

Jean-Michel Blanquer

GALAXIE DE CONTEMPORAINS

Psychologues, sociologues, philosophes ou historiens, chacun à sa manière ces penseurs déchiffrent les mécanismes de la cognition, le rôle de la pédagogie ou l'évolution de l'école.

Stanislas Dehaene – Vers une neuropédagogie

Depuis une dizaine d'années, les recherches en neurosciences ont apporté de nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau et sur la manière dont les enfants apprennent. Professeur au Collège de France, le chercheur Stanislas Dehaene fait figure de pionnier avec ses recherches sur les bases cérébrales du calcul et de la lecture¹. Il a montré notamment que les circuits utilisés pour lire et compter correspondent à des zones très précises du cerveau, quelle que soit la culture ou la langue du sujet. En comparant le cerveau de bons lecteurs à celui de personnes illettrées, ces recherches ont également mis en évidence qu'apprendre à lire induit des modifications de l'anatomie et de l'activité cérébrale, qui jouent en retour sur la qualité du langage oral. Démontrer que le cerveau se transforme en apprenant n'est pas l'une des moindres avancées de ces dernières décennies.

Les travaux de son équipe du laboratoire NeuroSpin (unité Inserm de neuro-imagerie cognitive, situé à Saclay) et la collaboration de nombreux chercheurs internationaux, ont permis d'apporter, grâce à l'imagerie cérébrale, de nouveaux éclairages sur l'apprentissage et sur ses difficultés, notamment en matière de dyslexie. L'apprentissage de la lecture notamment a fait l'objet récemment de révisions importantes : la supériorité des méthodes privilégiant une approche phonique (apprentissage systématique des correspondances entre les lettres et les sons) est aujourd'hui confirmée par les recherches internationales. Les enfants ayant

1- Voir S. Dehaene, *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007 ; *La Bosse des maths*, nouv. éd., Odile Jacob, 2010 ; *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, 2011 ; *Le Code de la conscience*, Odile Jacob, 2014.

appris à décrypter systématiquement les phonèmes deviennent de meilleurs lecteurs que ceux qui ont appris les mots globalement. En outre, ajoute S. Dehaene, « on redécouvre actuellement l'importance du geste d'écriture. Écrire le mot lentement au tableau tout en l'épelant, faire tracer les lettres par l'enfant, sont bénéfiques, notamment parce que ces méthodes soulignent l'organisation spatiale et temporelle du mot² ». Ces recherches ne vont pas sans confirmer les intuitions de certains pédagogues telle Maria Montessori au début du xx^e siècle. C'est pourquoi les neuroscientifiques ont apporté leur soutien à Céline Alvarez, cette institutrice démissionnaire de l'Éducation nationale qui prône de croiser les recherches des neurosciences avec la pédagogie Montessori³.

Aujourd'hui, des équipes pluridisciplinaires – neuroscientifiques, psycholinguistes, chercheurs en sciences de l'éducation – collaborent pour diffuser ces résultats auprès des enseignants. Ces découvertes commencent aussi à être enseignées aux étudiants des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Le xxi^e siècle sera-t-il celui d'une neuropédagogie ayant pour ambition de mieux comprendre ce qui se joue dans le cerveau d'un enfant qui apprend, et d'améliorer ainsi les méthodes d'apprentissage?

Martine Fournier

Olivier Houdé – Le rôle de l'inhibition

Professeur à l'université Paris-V où il dirige le Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant, Olivier Houdé est aussi un militant de la neuropédagogie, « véritable science des apprentissages » qui aide à comprendre pourquoi certaines situations d'apprentissage sont efficaces, alors que d'autres ne le sont pas. O. Houdé a mis au jour l'importance de la capacité d'inhibition, permettant aux enfants de résister aux automatismes qui conduisent à des erreurs de raisonnement. Pour lui, le défaut d'inhibition peut expliquer des difficultés d'apprentissage et d'adaptation tant cognitive que sociale⁴.

M. F.

2- www.MonCerveauALecole.com

3- C. Alvarez, *Les Lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes, 2016.

4- Voir O. Houdé, *Apprendre à résister*, Le Pommier, 2014.

François Dubet et Marie Duru-Bellat – Sociologues engagés

Depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation affiche une grande vitalité. Le sociologue François Dubet est l'un des premiers à avoir donné à la sociologie de l'éducation un cadre théorique renouvelé. Dans *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, écrit en 1996 avec Danilo Martuccelli, il analysait la manière dont les élèves vivent ce qu'il appelle leur « expérience scolaire ».

Marie Duru-Bellat, elle aussi sociologue et spécialiste de la question scolaire, publie en 2006 *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, livre qui provoque un vif débat. Elle y souligne le coût économique et social de la compétition scolaire, et une course aux diplômes qui génère un sentiment de déclassement chez les vaincus. En 2009, elle dénonce les effets pervers de l'idéologie du mérite et de l'égalité des chances en montrant les limites de la démocratisation⁵. À l'occasion de colloques, d'articles et d'ouvrages, ces deux sociologues ont travaillé de concert pour livrer leur expertise et faire des propositions qui tentent de remédier aux difficultés du système éducatif. En 2000, *L'Hypocrisie scolaire* associait travail de recherche et engagement en faveur d'un collège démocratique, en recommandant notamment l'instauration du socle commun de connaissances. En 2010, ils publient, avec Antoine Véré tout, *Les Sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. À l'aide de comparaisons internationales, on y lit que les sociétés méritocratiques comme la France sont aussi celles où la reproduction sociale est la plus forte : « L'école française reproduit les inégalités scolaires entre les générations et les accentue aussi. La promesse de l'égalité des chances qui devait remplacer l'élitisme républicain n'a pas été tenue », écrivait F. Dubet dans *Sciences Humaines* en octobre 2014.

Des recherches innombrables

La question la plus vive à laquelle est confrontée la sociologie de l'éducation aujourd'hui est celle des inégalités sociales de la réussite scolaire. Au long des trois dernières décennies, les sociologues ont ouvert « la boîte noire » du système éducatif en

5- M. Duru-Bellat, *Le Mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2009.

étudiant les stratégies des acteurs pour comprendre comment se fabriquent ces inégalités. Les recherches sont devenues innombrables. Elles portent notamment sur :

- les « effets classe » ou les « effets maîtres » (Pascal Bressoux) ;
- les secrets de la réussite⁶ ou les causes de l'échec⁷ ;
- l'efficacité des politiques d'éducation, la discrimination positive⁸ ;
- les inégalités de sexe⁹.

Parallèlement, des sociologues ont poursuivi l'analyse des inégalités d'accès à l'éducation¹⁰ et leurs évolutions¹¹. L'heure est aujourd'hui aux comparaisons internationales et aux leçons que l'on peut en tirer¹².

M. F.

Philippe Meirieu – Héraut de la pédagogie

Auteur de nombreuses publications, Philippe Meirieu s'affiche comme un infatigable pèlerin de la pédagogie. Cet instituteur militant au départ dans les mouvements d'éducation populaire, devenu professeur des universités en sciences de l'éducation, a cumulé les responsabilités administratives et pédagogiques (directeur de l'Institut des sciences et pratique de l'éducation et de la formation de l'université Lyon-II, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon, membre du Conseil national des programmes...). En 1997-1998, son passage au ministère Allègre, où il est chargé d'une consultation ouvrant sur la réforme de l'enseignement dans les lycées, lui vaudra définitivement l'animosité des défenseurs de

6- B. Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Le Seuil, 1995.

7- S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007 ; É. Beutier et P. Rayou, *Les Inégalités d'apprentissage*, Puf, 2009.

8- S. Beaud, *80 % au bac, et après ?*, La Découverte, 2003 ; A. van Zanten, *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Puf, 2001.

9- C. Baudelot et R. Establet, *Allez les filles !*, Le Seuil, 1992.

10- P. Merle, *La Démocratisation de l'enseignement*, nouv. éd., La Découverte, 2002.

11- C. Peugny, *Le Destin au berceau*, République des idées, 2013.

12- C. Baudelot, R. Establet, *L'Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Le Seuil, 2009.

l'« enseignement traditionnel » et des attaques sans concession de la part des « antipédagogues ».

Que prône P. Meirieu qui révolte tant ses ennemis ? Le fondement de sa pensée est le « principe d'éducabilité ». Comme tous les pédagogues avant lui, de Comenius au courant de l'éducation nouvelle, il estime que la mission de l'enseignant est de mettre en œuvre les moyens qui permettent à chacun de progresser et d'acquérir son autonomie. Pour cela, il se fait le promoteur des méthodes actives et de la « pédagogie différenciée » dans laquelle le travail individuel et les travaux de groupe viennent compléter le cours magistral où tout le monde est censé apprendre, comprendre, enregistrer la même chose au même moment.

Coopération et entraide

P. Meirieu fait en outre « le pari de l'hétérogénéité ». En pleine période de rénovation de l'enseignement, où l'objectif est d'accroître le nombre de bacheliers, les enseignants se voient confrontés, non sans difficultés, à des élèves issus de tous les milieux sociaux. Pour lui, l'avenir de l'éducation se trouve dans ce qu'il appelle « la classe verticale », où des élèves d'âges et de niveaux différents, encadrés par plusieurs professeurs, coopèrent et s'entraident : tout le contraire, estime-t-il, de la compétition scolaire de plus en plus dure qui prévaut dans le système français.

Finalement, quel a été l'impact de son combat ? Le bilan est contrasté. L'hétérogénéité des classes provoque toujours l'ire ou le désarroi de nombreux enseignants. Cependant, bien que timidement, le principe de différenciation pédagogique, conforté par l'exemple de la réussite des pays qui la pratiquent (telle la Finlande) entre dans les classes. Des initiatives comme les TPE (travaux personnels encadrés), lancés en 1999 par P. Meirieu dans les lycées, sont aujourd'hui acceptés et même réclamés par les syndicats qui s'y opposaient auparavant.

Surtout, peut-être n'est-ce là que la face émergée d'un immense iceberg pédagogique dont P. Meirieu serait le porte-drapeau : celui de tous ces enseignants qui s'échinent au quotidien, à l'aide de méthodes variées, d'innovations et d'adaptations constantes, à faire réussir tous leurs élèves en faisant progres-

ser même les plus rétifs... À 65 ans, P. Meirieu ne baisse pas la garde. Pour lui, sans pédagogie, les connaissances ne se transmettent pas. C'est la leçon qu'il réitère après les tragiques événements récents dans son dernier livre¹³.

M. F.

La guerre de trente ans des antipédagogues

Le conflit éclate dans les années 1980, en pleine explosion scolaire. Il oppose alors les «républicains» et les «pédagogues», l'intellectuel médiatique Alain Finkielkraut contre le tribun pédagogue Philippe Meirieu, l'instruction contre l'éducation, la tradition contre l'innovation... Les premiers se posent en gardiens du temple de l'école républicaine, de sa mission universaliste de transmission des savoirs où la réussite se distribue selon le mérite de chacun. Ils sont très attachés à sauvegarder une culture «classique» (celle des humanités), des filières d'excellence destinées aux élites et les «valeurs» républicaines. Pour eux, la laïcité est un principe intangible qui ne doit tolérer aucun aménagement. Les seconds tentent d'adapter l'école aux mutations des sociétés contemporaines: recherche d'une plus grande égalité des chances, prise en considération des profils, de la culture et des personnalités des élèves, actualisation et modernisation des méthodes d'enseignement...

Essayistes, journalistes, philosophes, enseignants: les attaques se font particulièrement virulentes de la part de ceux que l'on appelle désormais les antipédagogues. Chaque rentrée scolaire voit son lot de parutions assénant un discours qui ne cesse de se radicaliser sur le délabrement de l'école. Titres et sous-titres annoncent «la faillite obstinée de l'école française¹⁴», *La Fabrique des crétins*¹⁵, *La Débâcle de l'école*¹⁶, *L'École de la lâcheté*¹⁷, *L'École fantôme*¹⁸, ou

13- P. Meirieu, *Éduquer après les attentats*, Éditions Sciences Humaines, 2016.

14- M. Le Bris, *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de l'école française*, Stock, 2004.

15- J.-P. Brighelli, *La Fabrique des crétins: la mort programmée de l'école*, Gallimard, 2006.

16- L. Lafforgue, M. Le Bris et L. Lurçat, *La Débâcle de l'école: une tragédie incomprise*, Guibert, 2007.

17- M. Mashino, *L'École de la lâcheté*, J'ai lu, 2008.

18- R. Redeker, *L'École fantôme*, Desclée de Brouwer, 2016.

Carole Barjon¹⁹... Dans ces essais polémiques, on retrouve pêle-mêle l'accusation de nullité envers les enseignants (« ayatollahs de la pédagogie » pour J.-P. Brighelli), des IUFM (supprimés sous la présidence Sarkozy) « goulags de pédagogistes », des sciences de l'éducation qui ont désenchanté la culture, ou encore des concepteurs de programmes qui assassinent le savoir.

M. F.

Marcel Gauchet et la philosophie de l'éducation

Marcel Gauchet défend une approche philosophique de l'éducation. À la différence des pédagogues, son projet est moins normatif que compréhensif. Il ne se demande pas – ou marginalement – comment éduquer, mais plutôt pourquoi éduquer. À quelle(s) fin(s) ? Quels sont les présupposés implicites qui guident les acteurs de l'école ?

Cette problématique le conduit à analyser l'ensemble des discours sur l'éducation : sociologique, psychologique, pédagogique, politique. Il remonte le fil des pensées éducatives depuis Jules Ferry, étudiant à la fois leur versant théorique (Piaget, Vygotski, Bourdieu, etc.), leur conversion en directives scolaires, sans éluder les débats virulents auxquels ils ont donné lieu. Avec pour ambition ultime, dans une société où l'école est saturée d'attentes, d'amener cette dernière à lister ses présupposés et contradictions, à « réfléchir sur les conditions primordiales de son exercice et sur les limites de son pouvoir ».

Ce travail se poursuit sur trois livres²⁰, tous coécrits avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi. Il relève de la philosophie politique en raison du profil atypique de M. Gauchet : ancien instituteur (diplômé de l'école normale de Caen, il a été instituteur), il a ensuite fait de la démocratie son principal objet de recherche. Ce double ancrage dans l'éducation et la philosophie politique l'a conduit à un postulat original : l'école a été conçue dès le départ comme un laboratoire de la démocratie ; c'est en son sein que sont testés avec le plus d'acuité les principaux di-

19- C. Barjon, *Mais qui sont les assassins de l'école ?*, Robert Laffont, 2016.

20- M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie de l'éducation*, Hachette, 2003 ; *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008 ; *Transmettre, apprendre*, Stock, 2014.

lemmes de ce régime : la relation entre l'individu et le collectif, la question de l'égalité, la place de la culture, la tension entre autorité et liberté, entre sphères privée et publique.

Inventer de nouvelles médiations

C'est aussi là que se stratifient le plus visiblement les valeurs d'une société : l'idéal d'émancipation après les Lumières, la citoyenneté sous la III^e République, l'aspiration égalitaire après-guerre, l'épanouissement personnel à partir des années 1970. Selon M. Gauchet, toute la difficulté de l'école réside dans sa difficulté à accompagner le processus d'individualisation. Il ne suffit pas, selon lui, de renoncer à l'autoritarisme de l'école holiste du passé. L'école doit inventer de nouvelles médiations pour répondre aux aspirations légitimes d'égalité, de mobilité et de réalisation personnelle, à l'âge où « nous avons irrévocablement quitté l'âge naïf de la méritocratie ». Brillant diagnosticien, M. Gauchet se voit parfois reproché d'être plus faible quant aux remèdes... Sa « philosophie de l'éducation » se révèle en effet difficilement convertible en pratiques éducatives. Son apport, qui rend ses livres stimulants, reste toutefois d'ouvrir grand la réflexion, en intégrant la question scolaire dans le double processus de démocratisation et d'individuation qu'a connu l'Europe au cours du dernier siècle. Il apporte ainsi un surcroît de réflexivité dans un domaine où les travaux, souvent hyperspécialisés, se révèlent généralement éclairants quant aux bonnes pratiques à adopter, mais aveugles sur la finalité de l'acte éducatif.

Héloïse Lhérété

Où sont passés les philosophes ?

La philosophie de l'éducation occupe une place marginale en France. On compte à peine quelques séminaires qui y sont consacrés, essentiellement au sein des ESPE. Deux raisons, symétriques, à cette désaffection. D'une part, l'éducation est aujourd'hui perçue comme un objet périphérique pour les philosophes : elle ne fait jamais partie, par exemple, des notions au programme du baccalauréat. Denis Kambouchner y voit un

signe de l'indifférence des philosophes aux questions pédagogiques, « tentés de cultiver l'une ou l'autre de deux positions : (a) une indifférence fataliste associée à un repli sur un domaine d'objets ou de préoccupations restreint ; ou bien (b) une forme de conscience malheureuse, attachée à des idéaux de culture ou d'éducation dont la grande heure est passée²¹ ». D'autre part, les sciences de l'éducation, constituées comme discipline universitaire en 1967, ont préféré arrimer leurs savoirs à des approches plus positives comme la psychologie et la sociologie, au détriment de la philosophie.

H. L.

Antoine Prost – Historien-pionnier de l'éducation

Dans les années 1970, l'histoire de l'éducation se constitue en champ de recherche spécifique, à la faveur notamment de travaux qui posaient un regard critique sur l'institution scolaire.

Normalien, professeur honoraire à l'université Paris-I, ce spécialiste d'histoire contemporaine est devenu une figure incontournable de l'histoire de l'éducation. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont une magistrale *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967* plusieurs fois rééditée ou, plus récemment, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'enseignement de 1936 à nos jours*²².

A. Prost a été l'un des premiers à intégrer dans son travail les apports méthodologiques des autres sciences sociales, notamment de la sociologie. Son analyse des relations entre les politiques scolaires, les contenus enseignés à l'école, les pratiques pédagogiques dominantes et l'évolution des pratiques éducatives familiales a mis en évidence des réalités que le mythe républicain d'une école sanctuarisée avait longtemps masquées ou caricaturées : inégalité sociale et sexuelle des cursus, enjeux politiques du combat laïque, corporatismes enseignants...

Auteur de multiples articles et publications (notamment du rapport Prost sur les lycées commandé par François Mitterrand

21- D. Kambouchner, *L'École, question philosophique*, Fayard, 2013.

22- A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Colin, 1968 ; *Du changement dans l'école. Les réformes de l'enseignement de 1936 à nos jours*, Le Seuil, 2013.

en 1981), il a collaboré dans différentes instances à la définition des politiques d'éducation, en apportant à ses analyses le recul de l'histoire et en révélant notamment les origines de l'hostilité d'une partie de la gauche aux méthodes pédagogiques novatrices. En 2016, il soutient la réforme des collèges portée par Najat Vallaud-Belkacem en dénonçant une « nostalgie élitiste » de ses opposants.

M. F.

L'essor de l'économie de l'éducation

L'économie est-elle en passe de devenir la science de référence en matière d'éducation ? De manière emblématique, le dernier numéro de la *Revue française de pédagogie* lui est consacré alors même que cette revue, qui fait autorité dans le milieu, s'est construite historiquement dans un rejet idéologique fort de cette discipline²³.

En quelques années, les économistes ont gagné l'attention des décideurs. Ils sont présents dans les appels d'offres lancés par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui n'était pas le cas dix ans plus tôt. La place prise en peu de temps par l'École d'économie de Paris (PSE) en matière d'évaluation des politiques éducatives est frappante. Mallette des parents, internats d'excellence, cordées de la réussite, réformes de la carte scolaire sont autant de mesures emblématiques dont on leur confie désormais l'évaluation.

Comment expliquer cette évolution rapide ? Pour Éric Maurin, économiste à PSE, « à partir des années 1990, les économistes ont laissé de côté le paradigme jusqu'alors dominant chez les sociologues du “toutes choses égales par ailleurs” et se sont intéressés aux relations de causalité plutôt qu'aux corrélations ». Une autre raison tient à l'accès aux données publiques qui ne cesse de se développer depuis 2000, ajoute Julien Grenet, économiste de PSE. En juillet 2016, le ministère de l'Éducation nationale a ainsi réuni une vingtaine de chercheurs, proposant de leur ouvrir complètement les données du système Admission postbac (APB).

Anne Mascret

23- « Face aux mutations des marchés de l'emploi, quelles politiques de formation ? », *Revue française de pédagogie*, n° 192, sep. 2015.

CONTRIBUTEURS

Britt-Mari Barth

Professeure émérite de sciences de l'éducation à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris. Ses travaux portent sur le processus « enseigner-apprendre ». Elle a notamment publié *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs* (Retz, Chenelière, 2013).

Claudie Bert

Journaliste.

Jean-Michel Blanquer

Ancien recteur d'académie et directeur de l'ESSEC, il est ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Édouard Philippe.

Michel Brossard

Professeur émérite en psychologie du développement à l'université Bordeaux-II. Auteur de *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation* (Presses universitaires du Septentrion, 2005).

Philippe Carré

Professeur à l'université Paris Nanterre, il a dirigé de nombreux ouvrages dont : *Apprendre par soi-même aujourd'hui* (EAC, 2016) ou *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir* (Dunod, 2005).

Martine Fournier

A travaillé pendant vingt ans au magazine *Sciences Humaines*, où elle était rédactrice en chef. Elle est aujourd'hui conseillère de la rédaction.

Catherine Halpern

Journaliste.

Baptiste Jacomino

Docteur en sciences de l'éducation, membre de la rédaction du *Philosophoire* et chef d'établissement du collège et du lycée Sainte Ursule-Louise de Bettignies à Paris, il est l'auteur, entre autres, de *Apprendre à philosopher avec Alain* (Ellipses, 2009) et *Comprendre Freinet* (éditions Max Milo, 2014).

Catherine Kintzler

Professeure honoraire à l'université Lille-III, elle est l'auteure de *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, 3^e éd. (Minerve, 2015), et de *Penser la laïcité* (Minerve, 2014).

Stéphane Lembré

Maître de conférences en histoire contemporaine à l'ESPE-Lille-Nord-de-France, il a publié *Histoire de l'enseignement technique* (La Découverte, coll. « Repères », 2016).

Thomas Lepeltier

Chargé de cours à l'université d'Oxford, il est l'auteur de plusieurs ouvrages en histoire et philosophie des sciences, et a consacré deux ouvrages à l'éthique animale: *La Révolution végétarienne* (Éditions Sciences Humaines, 2013) et *L'Imposture intellectuelle des carnivores* (Max Milo, 2017).

Héloïse Lhéreté

Rédactrice en chef de la revue *Sciences Humaines*.

Pierre Manent

Philosophe, directeur d'études à l'EHESS, il est l'auteur notamment de *Montaigne. La vie sans loi* (Flammarion, 2014).

Jean-François Marmion

Rédacteur en chef de la revue *Le Cercle Psy*.

Anne Mascaret

Journaliste spécialiste de l'éducation, elle est l'auteure de *Enseignement supérieur et recherche en France. Une ambition d'excellence* (La Documentation française, 2015).

Philippe Meirieu

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon 2, il a notamment écrit *Korczak : pour que vivent les enfants* (Rue du Monde, 2012).

Jean-Marie Mignon

Docteur en histoire, il a été conseiller technique et pédagogique supérieur de la Jeunesse et des Sports et maître de conférences associé à l'université Paris 13. Il est l'auteur notamment de *Une Histoire de l'Éducation populaire* (La Découverte, 2007) et de *Les Métiers de l'Animation* (Dunod, 2012).

Georges Minois

Historien spécialiste de l'histoire culturelle, auteur d'une cinquantaine d'ouvrages, dont *Censure et culture sous l'Ancien Régime* (Fayard, 1994), *Les Grands pédagogues* (Audibert, 2006), *Histoire de la célébrité* (Perrin, 2012).

Pierre Morère

Professeur émérite à l'université Grenoble-III, il a récemment publié *Sens et sensibilité. Pensée et poésie dans la Grande-Bretagne des Lumières* (Presses universitaires de Lyon, 2015).

Dominique Ottavi

Maîtresse de conférences à l'université Paris VIII, elle est l'auteure, entre autres, de *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant* (CNRS, 2009).

Michel Soëtard

Professeur émérite à l'université catholique de l'Ouest, il a publié *Rousseau et l'idée d'éducation* (Honoré Champion, 2012) ou bien encore *Pestalozzi, un pédagogue suisse. Biographie intérieure* (Slatkine, 2016).

Maurice Tardif

Professeur titulaire à la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal et membre de l'Académie des sciences sociales de la Société Royale du Canada, il est l'auteur notamment de *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité jusqu'à nos jours* avec C. Gauthier, (4^e édition revue et augmentée, éd. La Chenelière, 2017).

Vincent Troger

Journaliste.

TABLE DES MATIÈRES

<u>Avant-propos : La faute à Rousseau ? (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>5</u>
<u>Platon : Premier théoricien de l'éducation (<i>Georges Minois</i>)</u>	<u>7</u>
<u>Confucius : Maître de sagesse (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>11</u>
<u>Les sept arts libéraux au Moyen Âge (<i>Georges Minois</i>)</u>	<u>15</u>
<u>Montaigne : Enseigner à vivre (<i>Pierre Manent</i>)</u>	<u>19</u>
<u>Comenius : Se cultiver et cultiver les autres (<i>Michel Soëtard</i>)</u>	<u>23</u>
<u>Les collèges jésuites : La fabrique de l'honnête homme (<i>Georges Minois</i>)</u>	<u>27</u>
<u>John Locke : L'élève est une page blanche (<i>Pierre Morère</i>)</u>	<u>31</u>
<u>Rousseau : Les rêveries d'un pédagogue imaginaire (<i>Michel Soëtard</i>)</u>	<u>35</u>
<u>Condorcet : Le savoir libérateur (<i>Catherine Kintzler</i>)</u>	<u>39</u>
<u>Le docteur Itard et l'enfant sauvage (<i>Philippe Meirieu</i>)</u>	<u>43</u>
<u>Les évolutionnistes : Penser le développement (<i>Dominique Ottavi</i>)</u>	<u>47</u>
<u>John Dewey : Éduquer par l'expérience (<i>Catherine Halpern</i>)</u>	<u>51</u>
<u>Maria Montessori : Les voies de l'autonomie (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>55</u>
<u>Janusz Korczak : L'invention des droits de l'enfant (<i>Philippe Meirieu</i>)</u>	<u>59</u>
<u>Alain et les pédagogues (<i>Baptiste Jacomino</i>)</u>	<u>63</u>
<u>Rabindranath Tagore : Un poète à l'école (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>67</u>
<u>Gaston Bachelard : La pédagogie de la rupture (<i>Thomas Lepeltier</i>)</u>	<u>69</u>
<u>Les hussards noirs de la République (<i>Georges Minois</i>)</u>	<u>73</u>
<u>L'éducation populaire, en permanente évolution (<i>Jean-Marie Mignon</i>)</u>	<u>77</u>

<u>Alfred Binet : Aux sources du QI (<i>Claudie Bert</i>)</u>	<u>87</u>
<u>Jean Piaget : La genèse de l'intelligence (<i>Dominique Ottavi</i>)</u>	<u>91</u>
<u>Célestin Freinet : Faire pour apprendre (<i>Baptiste Jacomino</i>)</u>	<u>95</u>
<u>Lev Semionovitch Vygotski : Appropriation de la culture et développement du psychisme (<i>Michel Brossard</i>)</u>	<u>99</u>
<u>Donald Winnicot : Grandir par le jeu (<i>Jean-François Marmion</i>)</u>	<u>105</u>
<u>Burrhus Skinner : Du laboratoire à la classe (<i>Maurice Tardif</i>)</u>	<u>109</u>
<u>Petite histoire de l'enseignement technique (<i>Stéphane Lembre</i>)</u>	<u>113</u>
<u>Carl R. Rogers et la non-directivité (<i>Edmond Marc et Xavière Cailleau</i>)</u>	<u>117</u>
<u>Ivan Illich : Une société sans école (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>121</u>
<u>Pierre Bourdieu : La démocratisation désenchantée (<i>Martine Fournier</i>)</u>	<u>125</u>
<u>Howard Gardner : À chacun son intelligence (<i>Jean-François Marmion</i>)</u>	<u>129</u>
<u>Jerome Bruner : L'enfant en quête de sens (<i>Britt-Mari Barth</i>)</u>	<u>133</u>
<u>Albert Bandura et l'auto-efficacité (<i>Philippe Carré</i>)</u>	<u>139</u>
<u>Edgar Morin : Relier les savoirs pour apprendre à vivre (<i>Jean-Michel Blanquer</i>)</u>	<u>143</u>
<u>Galaxie de contemporains (<i>Martine Fournier, Héloïse Lhéréty, Anne Mascaret</i>)</u>	<u>147</u>