

Les Grands Dossiers

des SCIENCES HUMAINES

N° 45

Les grands penseurs

DE L'ÉDUCATION

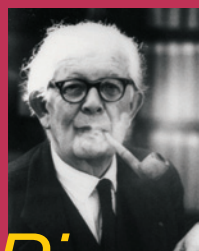
Socrate

Rousseau

Locke



Montaigne



Piaget



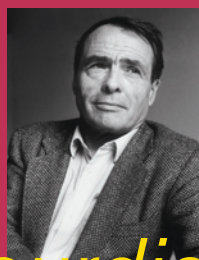
Montessori

Vygotski

Winnicott

Dewey

Freinet



Bourdieu



Dehaene

Morin

LECTURES 2016

LES **20** MEILLEURS LIVRES
DE L'ANNÉE



REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION DE SÈVRES

3 NUMÉROS PAR AN

- une approche internationale des questions d'éducation
- des articles rédigés par des experts français et étrangers
- des dossiers thématiques
- des ressources documentaires



À PARAÎTRE

Ce que l'école enseigne à tous (n° 73, décembre 2016)

Les premières années d'enseignement (n° 74, avril 2017)



Pour commander et retrouver la revue en ligne www.ciep.fr/ries/

dildier
diffusion

ÉDITORIAL

LA FAUTE À 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 19^e et au 20^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 20^e siècle de grandes figures de la pédagogie comme Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet...

Ce numéro invite des penseurs de tous pays qui ont proposé une conception robuste de la manière d'éduquer. Et qui tous ont quelque chose à nous donner à penser sur les manières d'apprendre, de former, de transmettre et en définitive de forger les sociétés humaines. ●

MARTINE FOURNIER

38, rue Rantheaume, BP 256
89004 Auxerre Cedex
Télécopieur : 03 86 52 53 26
www.scienceshumaines.com

DIRECTEUR DE PUBLICATION

Jean-François Dortier

SERVICE CLIENTS**VENTES ET ABONNEMENTS**

03 86 72 07 00

Estelle Dieux - Magaly El Mehdi -
Mélina El Mehdi - Sylvie Rilliot

RÉDACTION**RÉDACTRICE EN CHEF**

Héloïse Lhéret - 03 86 72 17 20

RÉDACTEUR EN CHEF ADJOINT

Christophe Rymarski - 03 86 72 07 10

CONSEILLÈRE DE LA RÉDACTION

Martine Fournier

RÉDACTEURS

Nicolas Journet - 03 86 72 07 03

(chef de rubrique Lire)

Jean-François Marmion - 03 86 72 07 09

Maud Navarre - 03 86 72 07 16

Chloé Rébillard - 03 86 72 17 29

Louisa Yousfi - 03 86 72 03 05

CORRESPONDANTE SCIENTIFIQUE

Martha Zuber

SECRÉTARIAT DE RÉDACTION**ET RÉVISION**

Renaud Beauval - 03 86 72 17 27

Brigitte Ourlin

DIRECTION ARTISTIQUE

Brigitte Devaux - 03 86 72 07 05

ICONOGRAPHIE

Laure Teisseyre - 03 86 72 07 12

DOCUMENTATION

Alexandre Lepême - 03 86 72 17 23

SITE INTERNET

Éditorial : Héloïse Lhéret

heloise.lherete@scienceshumaines.com

Clément Quintard

clement.quintard@scienceshumaines.com

Webmestre : Steve Chevillard

steve.chevillard@scienceshumaines.com

MARKETING - COMMUNICATION**DIRECTRICE COMMERCIALE ET****MARKETING**

Nadia Latreche - 03 86 72 07 08

PROMOTION - DIFFUSION

Patricia Ballon - 03 86 72 17 28

PUBLICITÉ

L'Autre Régie 28, rue du Sentier - 75002 Paris

Tél. : 01 44 88 28 90

DIFFUSION

• En kiosque : Prestalis

Contact diffuseurs : À juste titres

Benjamin Boutonnet - 04 88 15 12 40

• En librairie : Pollen/Dif'pop - 01 40 24 21 31

ÉDITIONS SCIENCES HUMAINES

Véronique Bedin - 03 86 72 17 34

Patricia Ballon - 03 86 72 17 28

SERVICES ADMINISTRATIFS**RESPONSABLE ADMINISTRATIF****ET FINANCIER**

Annick Total - 03 86 72 17 21

COMPTABILITÉ

Jocelyne Scotti - 03 86 72 07 02

Sandra Millet - 03 86 72 17 38

FABRICATION - PHOTOGRAVURE -**PRÉPRESSE**

Natacha Reverre - 06 01 70 10 76

natacha.reverre@scienceshumaines.fr

IMPRESSION

Aubin imprimeur

**CONCEPTION DE LA COUVERTURE**

Isabelle Mouton

Couverture : DR

Titres et chapôs sont de la rédaction.
Commission paritaire : 0218 K 87599
ISSN : 1777-375X

**SOMMAIRE**

Les Grands Dossiers des sciences humaines n° 45 Décembre 2016/janvier-février 2017

Les grands penseurs



Selva/Leemage

6 Platon - Premier théoricien de l'éducation

GEORGES MINOIS

8 Confucius Maître de sagesse

MARTINE FOURNIER

10 Les sept arts libéraux au Moyen Âge

GEORGES MINOIS

12 Montaigne Enseigner à vivre

PIERRE MANENT

14 Comenius - Se cultiver et cultiver les autres

MICHEL SOËTARD

16 Les collèges jésuites La fabrique de l'honnête homme

GEORGES MINOIS

18 John Locke - L'élève est une page blanche

PIERRE MORÈRE

20 Rousseau - Les rêveries d'un pédagogue imaginaire

MICHEL SOËTARD

22 Condorcet Le savoir libérateur

CATHERINE KINTZLER

24 Le docteur Itard et l'enfant sauvage

PHILIPPE MEIRIEU

26 Les évolutionnistes Penser le développement

DOMINIQUE OTTAVI

28 John Dewey Éduquer par l'expérience

CATHERINE HALPERN

30 Maria Montessori Les voies de l'autonomie

MARTINE FOURNIER

32 Janusz Korczak L'invention des droits de l'enfant

PHILIPPE MEIRIEU

34 Alain et les pédagogues

BAPTISTE JACOMINO

36 Rabindranath Tagore Un poète à l'école

MARTINE FOURNIER



Frédéric Magro/Rea

de l'éducation

DOSSIER COORDONNÉ PAR MARTINE FOURNIER

38 Gaston Bachelard
Apprendre de ses erreurs

THOMAS LEPELTIER

40 Les hussards noirs de
la République

GEORGES MINOIS

42 La naissance de l'éducation
populaire

JEAN-MARIE MIGNON

44 Alfred Binet
Aux sources du QI

CLAUDIE BERT

46 Jean Piaget
La genèse
de l'intelligence

DOMINIQUE OTTAVI

48 Célestin Freinet
Faire pour
apprendre

BAPTISTE JACOMINO

50 Lev Vygotski
Le rôle des interactions

MICHEL BROSSARD

52 Donald Winnicott
Grandir par le jeu

JEAN-FRANÇOIS MARMION

54 Burrhus F. Skinner
Du laboratoire à la classe

MAURICE TARDIF

56 Petite histoire de
l'enseignement technique

STÉPHANE LEMBRÉ

58 Carl R. Rogers et
la non-directivité

EDMOND MARC ET XAVIÈRE CAILLEAU



Frederick Kipke/Alamy

60 Ivan Illich - Déscolariser la société

MARTINE FOURNIER

62 Pierre Bourdieu
La démocratisation désenchantée

MARTINE FOURNIER

64 Howard Gardner
Dynamiteur du QI

JEAN-FRANÇOIS MARMION

66 Jerome Bruner
La culture forme l'esprit

BRITT-MARI BARTH

68 Albert Bandura et l'autoefficacité

PHILIPPE CARRÉ

70 Edgar Morin - Relier les savoirs pour
apprendre à vivre

JEAN-MICHEM BLANQUER

72 Galaxie de contemporains

MARTINE FOURNIER

79 Les 20 meilleurs livres de l'année

NICOLAS JOURNET

Platon, premier théoricien de l'éducation

«*Il faut cinquante ans pour faire un homme*», disait Platon.

Mélangeant classicisme et une modernité parfois étonnante, ce philosophe grec élabore dans son Académie un programme d'étude pantagruélique, réservé aux âmes bien nées de la cité.

C'est à Athènes, dans la seconde moitié du 5^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 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 recherche, 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 «*gardiens*», 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 16^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

GEORGES MINOIS

Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.



Roger Payne, *Le Philosophe Platon*.

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. ●

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

Considéré comme le fondateur de l'enseignement de la Chine impériale, Confucius a dessiné les contenus d'une éducation morale et intellectuelle qui a règlementé l'ensemble des rapports sociaux durant plus de deux millénaires.

Dès l'Antiquité, Confucius (- 551/- 479) 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 16^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 préimpériale.

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'an-

cien 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, basé 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,

MARTINE FOURNIER

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 (2^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

POUR ALLER PLUS LOIN...

● Les Entretiens

Confucius, Gallimard, coll. «Folio», 2016.

● «Confucius (K'ung Tzu, -551/-479)»

Yang Huanyin, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993.

Recueil historique de la vie des empereurs de Chine, examen de lettre par Jint Song.



BnF/Bridgeman

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 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 deuxième 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, sur l'art de gouverner reste visible encore aujourd'hui.

Diffusé par les jésuites arrivés en Chine (au 17^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... ●

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 7 arts libéraux au Moyen Âge

Rhétorique, géométrie, musique... Le Moyen Âge a dispensé un enseignement intellectuel exigeant et parfois audacieux, malgré la surveillance des autorités religieuses, réservé cependant à une petite élite.



Laurentius de Voltolina, *Liber ethicorum* des Henricus de Alemannia, seconde moitié du 14^e siècle.

GEORGES MINOIS

Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

Du 5^e au 15^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 (5^e-10^e siècle), les lettrés prônent l'étude des arts libéraux par les jeunes aristocrates. Pour l'évêque de Pavie, Ennode, au 6^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 7^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 10^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 11^e et surtout le 12^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 base sur des manuels pédagogiques de référence fournissant guides, méthodes et exemples : le *Livre des pauvres*, manuel mnémotechnique de

Jean de Beauvais, le *De disciplina scolarii*, 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 12^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 13^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. ●

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. Cette durée qui peut être prolongée à volonté par le patron qui en profite souvent pour se procurer une main-d'œuvre gratuite. Chaque corporation étant très jalouse de ses secrets de fabrication. 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



Sotheby's

La Renaissance se caractérise par un retour aux auteurs grecs et latins, références indispensables à l'honnête homme. Mais pour Montaigne, ce savoir ne vaut que s'il s'enracine dans la vie et aide à s'y orienter.

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 enfants (1)» 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 découvre

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, sans forcer son allure ni négliger les obstacles rencontrés en chemin (*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»,

PIERRE MANENT

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

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 sorte (2) ». 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*»

L'éducation n'a pas vocation à inculquer du savoir, elle doit permettre d'élever le sens moral, le sens pratique et le sens critique.

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 ancienne*» (3). 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 condition*» (4). 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. ●

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

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

(3) Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 17, *op. cit.*

(4) Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 2, *op. cit.*

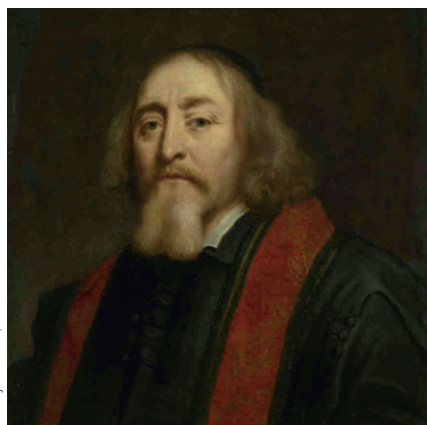
Portrait du maître en guide de montagne

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 LHÉRÉTÉ

Comenius

Se cultiver et cultiver les autres



Rijksmuseum, Amsterdam

Théologien protestant, ce grand pédagogue a inspiré toute l'Europe du 17^e siècle. Auteur d'un système complet d'éducation, il est considéré comme le précurseur d'un enseignement universel et démocratique.

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'écopier 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 connais-

MICHEL SOËTARD

Professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest, il a publié *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, 2012.

sances. Se cultiver et cultiver les autres 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 comenienne conduit à insister sur le respect 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 (ce que nous redécouvrons à travers les activités périscolaires!).

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. Si, depuis, l'éducation s'est sécularisée, elle reste assurément en quête d'une fin transcendante que la seule religion ne peut plus assumer comme Comenius en avait la conviction. ●

SCIENCES HUMAINES ABONNEZ-VOUS

Comprendre l'humain et la société



ABONNEMENT 1 an

Cochez la case correspondante

PARTICULIER FRANCE

ÉTUDIANT FRANCE

sur justificatif de la carte d'étudiant en cours de validité.

INSTITUTION ET PAYS ÉTRANGERS

(Entreprise, administration, association, bibliothèque).

GDSH

4 Grands Dossiers

SIMPLE

11 mensuels

COMPLET

11 mensuels + 4 GDSH

28 €

48 €

65 €

28 €

41 €

55 €

29 €

58 €

82 €

PAR AVION ajouter:

7 € pour un abonnement simple

10 € pour un complet

code PROMO **GD45**



Je choisis l'option
Hors-séries
Tarif exceptionnel
2 N° par an **9,90€***

*Offre strictement réservée
aux abonnés.

Abonnez-vous par téléphone ! 03 86 72 07 00

OUI, je m'abonne 1 an

Société:

Nom:

Prénom:

Adresse:

CP:

Ville:

Cycle ou filière:

Profession:

Courriel:

Indispensable pour recevoir la newsletter

MODES DE RÈGLEMENT

à retourner avec votre règlement sous enveloppe à:

SCIENCES HUMAINES - BP 256 - 89 004 Auxerre Cedex - France

☐ Je règle aujourd'hui

- ☐ Mon abonnement d'un montant de €
- ☐ Option + 2 hors-séries par an €
- ☐ Par avion €

Ci-joint mon règlement de € par:

☐ Chèque bancaire ou postal à l'ordre de Sciences Humaines

☐ Carte bancaire N°

Expire le:

Cryptogramme

(3 derniers chiffres verso CB)

Date et signature obligatoires:

Conformément à la loi Informatique et Liberté, vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant. Vous pouvez vous opposer à leur transmission éditoriale à d'autres sociétés en nous écrivant.



Collège de Molsheim (Alsace) construit à partir de 1615 par l'archiduc Leopold d'Autriche, consacré par l'évêque de Bâle, Guillaume de Baldenstein le 26 août 1618.

Les collèges jésuites

La fabrique de l'honnête homme

L'ouverture des collèges jésuites, au milieu du 16^e siècle, est un événement majeur de l'histoire de l'éducation, qui va façonner les élites sociales pendant deux siècles.

La fondation de la Compagnie de Jésus se situe dans le mouvement de Contre-Réforme qui vise à 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 vont éduquer les fils de la bonne société, qui fourniront les futurs cadres politiques, religieux et judiciaires.

GEORGES MINOIS

Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

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 de 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 *Progymnas-mata 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. ●

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 17^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 M^{me} 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.



National Portrait Gallery, Londres

John Locke

L'élève est une page blanche

L'esprit est une table rase : les idées innées n'existent pas, elles naissent de l'expérience sensible. Considéré le pédagogue le plus important de l'histoire anglaise, John Locke propose une théorie empiriste de la connaissance.

Dans la seconde moitié du 17^e siècle, John Locke (1632-1704) fait souffler sur la pensée un vent de modernité. Les idées de ce grand penseur vont inspirer 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

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.

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*».

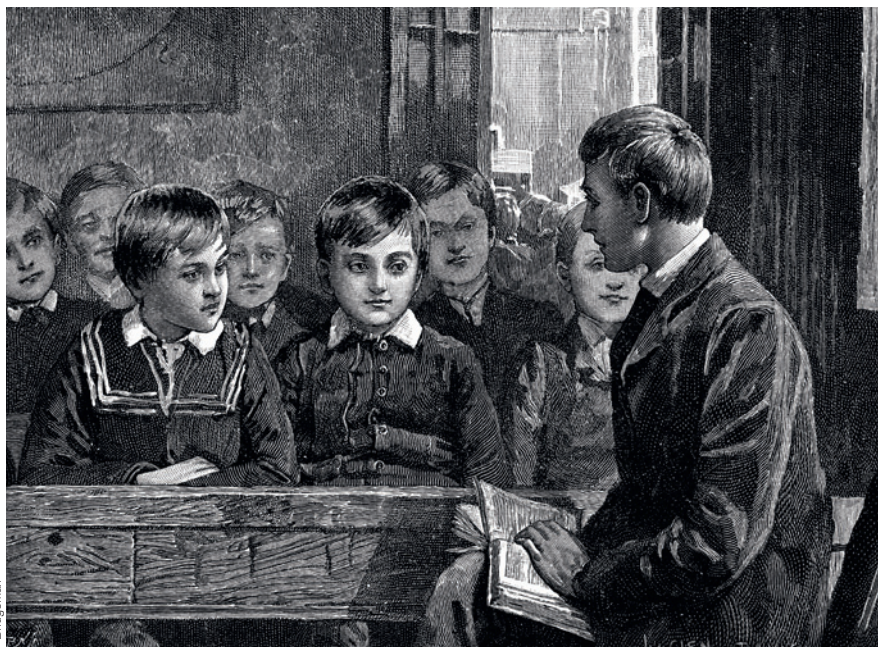
La dialectique du plaisir et de la douleur sera le ressort fondamental sur lequel le tuteur agira pour apprendre à l'enfant à maîtriser ses passions et à prendre la raison pour guide. Il s'agira aussi de bien veiller au milieu dans lequel l'enfant évolue dans le but de prévenir les influences délétères.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



Bridgeman

Classe de garçons dans une école protestante du dimanche. Gravure sur bois, 1890.

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 Rous-

seau 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 18^e siècle, les *Pensées* connurent plus de 20 éditions anglaises (en dehors des éditions des *Ceuvres* de Locke) et furent publiées en français dès 1695, en néerlandais, en allemand, en italien et en suédois. ●

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 prescrivons* », une loi rationnelle, applicable à l'humanité entière. ●

MARTINE FOURNIER

À lire

• Réflexions sur l'éducation

Emmanuel Kant, 1776-1787, rééd. Vrin, 2003.

Rousseau

Les rêveries d'un pédagogue imaginaire

Avec son traité d'éducation, Jean-Jacques Rousseau initie la révolution copernicienne qui a mis l'enfant au centre du processus éducatif. S'il reste l'indétrônable inspirateur du courant de l'éducation nouvelle, son œuvre n'en est pas moins le reflet de bien des paradoxes.

É*mile 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 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 aurait mis l'enfant au centre du processus éducatif. 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 à l'âge adulte.

L'ouvrage a dès lors fait 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 contradictions, devenu le lot des pédagogues.

L'éducation, nœud de contradictions

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. Il faut, au contraire, conquérir sa liberté et son autonomie personnelle par-delà la rencontre conflictuelle avec la dure réalité du monde, avec la réalité de l'autre, et avec celle de la société. C'est alors 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. 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 contrainte 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

MICHEL SOËTARD

Professeur émérite à l'Université catholique de l'Ouest, il a publié *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, 2012.

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.



Illustrations extraites de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau.

BnF/Brigitte

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 va, au livre V, mettre en place une démarche qui, à la faveur d'une tournée dans les pays européens (futur programme Erasmus!), va faire 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 qui se veut libre. 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 aussi dans le livre V qu'il est question de l'éducation des filles. Sophie (tout aussi fictive qu'Émile)

L'œuvre qui a marqué le plus la pensée éducative s'est constituée dans un mépris total de la pratique.

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.

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.

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 un paradoxe 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 son existence et qu'il abandonna tour à tour ses cinq enfants à l'assistance publique...

L'énigme reste entière: pourquoi des praticiens comme J. 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? Pressentaient-ils dans l'œuvre du Genevois quelque chose de particulier qui ne cessa de les inspirer, et dont les effets ne semblent pas encore avoir été épuisés? ●



Portrait du marquis de Condorcet (1743-1793) édité par Édouard Mennechet (1794-1845) dans *Le Plutarque français* (1835).

Condorcet

Le savoir libérateur

Durant la Révolution française, Condorcet présente un projet d'instruction publique nourri par la philosophie des Lumières, qui pose les bases de l'école républicaine.

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, philoso-

phique 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

CATHERINE KINTZLER

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

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.

L'école privée devra rester libre; elle est pour l'Instruction publique un aiguillon nécessaire.

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. ●

La laïcité aujourd'hui

Bien que le terme «laïcité» n'apparaisse pas avant les premières années du 20^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.

• Penser la laïcité

Catherine Kintzler, Minerve, 2014.

Le docteur Itard

et l'enfant sauvage

Celui qui a tenté d'éduquer le jeune Victor, abandonné nu dans une forêt, a été aussi le précurseur de l'enseignement spécialisé.

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 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, 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 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 ».

PHILIPPE MEIRIEU

Spécialiste de la pédagogie, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Lyon-III.

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) a alors 25 ans, il n'a pas encore passé sa thèse de médecine, mais a été 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, 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 nécessité (1)...

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 pédagogiques (2). Il invente, en effet, une multitude de « jouets éducatifs », utilise les situations de la vie quotidienne pour introduire les principes de l'arithmétique, la menuiserie pour les apprentissages moteurs, le puzzle pour celui de la lecture, etc. 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 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, souvent 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 considéra-

blement 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'est l'injustice! Le principe d'éducabilité, poussé à bout, autorise alors, 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 demiurge, façonnant l'humain selon son désir. Là est la limite du principe d'éducabilité: un petit homme qui se développe n'est pas



Scène du film de François Truffaut *L'Enfant sauvage* (1969).

un objet que l'on fabrique, mais une liberté que l'on accompagne (3). Itard, en ce sens, est aussi essentiel par ce qu'il a élaboré que par les questions qu'il nous pose. ●

(1) Voir Lucien Malson, *Les Enfants sauvages*, suivi de *Victor de l'Aveyron*, 10/18, 2011.

(2) Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, 2 t., Desclée de Brouwer, 2014.

(3) Voir Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, 9^e éd., ESF, 2015.

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

Pour les évolutionnistes du 19^e siècle, la pédagogie devait favoriser le développement naturel de l'enfant. Ce courant pionnier prônait une rénovation de la pédagogie et la promotion des méthodes actives.

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 19^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 psycholo-

gique 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 19^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 rayonnement (*De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, 1861), notamment en France. Pour Spencer, les organismes vivants, humains compris, sont soumis à la concurrence, 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*

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.



Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828),
Juegos d'enfants (v. 1780),
musée des Beaux-Arts
de Valence (Espagne).

berphoto/Photoaissa/Roger-Viollet

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 va leur valoir 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 (*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, par exemple, comment s'effectue la succession des étapes, de l'enfance jusqu'à

l'adulte, de la civilisation contemporaine. On voit par exemple 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 rénovée, compatible avec les idéaux démocratiques. ●

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 19^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 20^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

Figure de la philosophie pragmatiste, John Dewey fut aussi le promoteur outre-Atlantique de l'éducation nouvelle et de ses méthodes, qu'il considérait comme nécessaire à la démocratie.

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 communiquées (Démocratie et Éducation).» 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 chose (Expérience et Éducation).» Et c'est là toute la tâche de

CATHERINE HALPERN



Test de concepts d'ingénierie à l'école élémentaire Clara Coleman (Glen Rock, New Jersey).

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 va faire 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

• Gouverner l'école.

Une comparaison France/États-Unis
Denis Meuret, Puf, 2007.

• «Instruire ou éveiller ? Un débat transatlantique»

Michael Behrent, *Sciences Humaines*, n° 263, octobre 2014.

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.

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 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. ●

À lire

• Démocratie et Éducation, suivi de Expérience et Éducation

John Dewey, Armand Colin, 2015.

Maria Montessori

Les voies de l'autonomie

Médecin, philosophe, psychologue, cette femme fut aussi une grande pédagogue très en avance sur son temps.

Le succès actuel de ses écoles atteste de la pertinence de ses idées.

Maria Montessori (1870-1952) est l'une des grandes figures du courant de l'éducation nouvelle (*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 20^e siècle, va lui valoir 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 aidé* (1).»

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».

MARTINE FOURNIER

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 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 l'attention et la 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



Association Montessori Internationale

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 pro-

grammes nationaux même si la reconnaissance officielle tarde à venir... ●

(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.

Extrait d'un article publié dans *Sciences Humaines*, n° 279, mars 2016.

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 20^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

• **Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant ? Le guide des pédagogies et des établissements, de la maternelle au lycée**

Marie-Laure Viaud, Nathan, 2015.

• **Ces écoles pas comme les autres. À la rencontre des dissidents de l'éducation**
Peter Gumbel, Vuibert, 2015.

Janusz Korczak

L'invention des droits de l'enfant

Protecteur des enfants juifs, ce Polonais poursuivra sa tâche éducative jusque dans le ghetto de Varsovie. Profondément convaincu que l'enfant a le droit d'être respecté en tant que tel, il énoncera, pour la première fois, l'idée de « 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 signifie (1) ?» 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», il ouvre, en 1912, la première Maison des orphelins. Mobilisé en 1914, il découvre les situations désespérées que vivent les enfants abandonnés. 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, met 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 commence

une émission de radio, *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. L'adulte, lui, 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 représente une exigence à l'égard de l'enfant, 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

PHILIPPE MEIRIEU

Spécialiste des sciences de l'éducation, il a récemment publié *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, ESF, 2013.

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 exigences : « *Ainsi apprend-on à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ, à expliciter une demande et à réfléchir.* »

Korczak met aussi en place un ensemble de rituels qui permettent aux enfants d'apprendre à vivre ensemble : un tribunal d'arbitrage, avec un « code » très précis, des 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



Janusz Korczak avec ses élèves à Varsovie en 1938.

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. ●

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

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

Propos sur l'éducation du philosophe Alain est devenu la référence du courant néorépublicain. Mais ce penseur paradoxal, pour qui l'éducation devait mener à la paix et au bonheur, avait aussi des idées très progressistes.

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'économiste 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'ensei-

gnement 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 20^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 «sotte méthode»

Dans ses textes sur l'éducation, Alain fait souvent l'éloge de la gymnastique scolaire qui consiste à copier des phrases, corriger 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 sotte 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 sotte 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'idée*» (*Propos sur l'éducation*, IV). 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

BAPTISTE JACOMINO

Docteur en sciences de l'éducation et chef d'établissement de l'ensemble scolaire Sainte-Ursule-Louise-de-Bettignies à Paris, il est l'auteur notamment de *Apprendre à philosopher avec Alain*, Ellipses, 2009.



André Buffard/Roger-Viollet

Alain durant un cours au lycée Henri-IV en 1932.

être des hommes. «*Car l'état d'homme est beau pour celui qui y va, avec toutes les forces de l'enfance*» (*Propos sur l'éducation*, I).

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. Or, dit-il, on ne comprend rien au monde concret qui nous entoure sans un détour par 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 moment*» (*Propos sur l'éducation*, XIX).

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 «*sotte méthode*» traditionnelle. Il fait l'éloge d'un ensei-

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.

gnement 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. ●

Rabindranath Tagore

Un poète à l'école

Prix Nobel de littérature, ce poète indien fut aussi un grand pédagogue, qui voulait instaurer l'éducation des populations rurales, en alliant tradition et modernité.

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.

tan. 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 fait se faisait d'une uni-

versité 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 (p. 28). 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... ●

• « **Rabindranath Tagore (1861-1941)** »

Narmadeshwar Jha, *Prospects. The quarterly review of education*, vol. XXIV, n° 3-4, 1994.

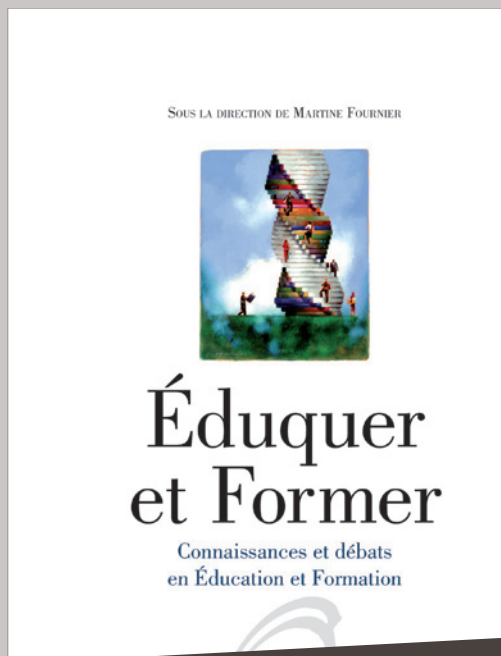
• **Rabindranath Tagore, Pioneer in Education.**

Essays and exchanges between Rabindranath Tagore and L.K. Elmhirst

Rabindranath Tagore et L.K. Elmhirst, John Murray, 1961.

MARTINE FOURNIER

LES INCONTOURNABLES EN ÉDUCATION



*La référence en matière
d'éducation et de formation*

ISBN: 978-2-36106-358-0
496 pages - 25,40€

*Le compagnon indispensable des futurs
profs et des jeunes enseignants
Nouvelle édition 2016*

ISBN: 978-2-36106-378-8
312 pages - 17,50€



*Apprendre
Pourquoi ? Comment ?
De la théorie à la pratique*

ISBN: 978-2-36106-205-7
144 pages - 10,20€

En librairie, et sur commande à : editions.scienceshumaines.com
ou par téléphone au 03 86 72 07 00
Livraison sous 72 heures en France métropolitaine

Gaston Bachelard

Apprendre de ses erreurs

Philosophe des sciences épris de poésie, Gaston Bachelard affirme que la connaissance progresse par rupture. Du coup, apprendre consiste à bien identifier ses erreurs pour mieux les dépasser.

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.

L'obstacle pédagogique

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 des connaissances mal faites»*. Ces dernières sont ce que Bachelard appelle des *«obstacles épistémologiques»*. Par exemple, 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 épis-

témologique» renvoie directement à celle «d'obstacle pédagogique». Dans cet enseignement, il faut 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 préjugés.»* Autrement dit, les élèves sont imprégnés d'idées fausses; ils sont porteurs de représentations et de préjugés formés au cours de leur vie quotidienne. La nature spontanée et familière de ces 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 les 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

THOMAS LEPELTIER

à rompre avec le passé et à réfléchir autrement.

Se confronter à l'erreur

Pour Bachelard, le dépassement des obstacles pédagogiques doit donc être au cœur de l'enseignement des sciences. Mais 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. L'obstacle est ainsi une étape de la connaissance, un passage obligé. D'où la nécessité de bien connaître ces obstacles 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. Toutefois, si la pédagogie scientifique de Bachelard consiste ainsi à combattre un imaginaire poétique, notamment celui

qui s'est formé dans l'enfance et qui nourrit ces erreurs, toute son œuvre sur le monde onirique qu'il a développée en parallèle à celle sur les sciences consiste à retrouver et à revivifier ces séductions de l'enfance. Cette tension dans l'œuvre de Bachelard n'a pas été sans dérouter certains lecteurs. Elle est aussi un signe de sa richesse...

Bref, par l'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. ●

(1) Citations extraites de *La Formation de l'esprit scientifique*, 1938, rééd. Vrin, 1998.



Blend/Alamy

SCIENCES HUMAINES

Comprendre l'humain et la société



Parution
le 1^{er} décembre

Option 2 Hors-séries/an ABONNEZ-VOUS

Offre réservée aux abonnés de Sciences Humaines

9,90 € 2 numéros
au lieu de 17 €

Prix unique pour tous les abonnés, toutes destinations

☐ **OUI**, je suis déjà abonné à Sciences Humaines
Mon numéro d'abonné(e) est :
et je souscris à l'option 2 hors-séries/an à 9,90 €

Société: _____
Nom: _____
Prénom: _____
Adresse: _____
CP: _____ Ville: _____
Pays: _____
Cycle / filière ou profession: _____
Courriel: _____
Indispensable pour recevoir la newsletter

Abonnez-vous par téléphone !
03 86 72 07 00

MODES DE RÈGLEMENT

code PROMO **OPGD45**

à retourner avec votre règlement sous enveloppe à:
SCIENCES HUMAINES - BP 256 - 89 004 Auxerre Cedex - France

☐ Je règle aujourd'hui la somme de 9,90 €

Ci-joint mon règlement de par:

☐ Chèque bancaire ou postal à l'ordre de Sciences Humaines

☐ Carte bancaire N°

Expire le:

Cryptogramme

(3 derniers chiffres verso CB)

Date et signature obligatoires:

Conformément à la loi informatique et liberté, vous disposez d'un droit d'accès aux données vous concernant. Vous pouvez vous opposer à leur transmission éventuelle à d'autres sociétés en nous écrivant.

Les hussards noirs de la République

Formés dans les écoles normales, les instituteurs de la III^e République sont animés par un esprit missionnaire et une vocation inébranlable, pour promouvoir les valeurs patriotiques et citoyennes.

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 :

GEORGES MINOIS

Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

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 campagnes. 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 fleurissent en France rurale profonde.

Leur tâche, c'est de faire décrocher à leurs élèves le certificat d'étude, 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! ●



Classe de 8^e à Auxerre (Yonne) en 1905.

Roger-Viollet

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 basée 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.

La naissance de l'éducation populaire

Faire la guerre à l'ignorance et éduquer le peuple, tel a été l'objectif constant des mouvements d'éducation populaire. Même s'ils se sont déclinés en plusieurs doctrines et ont beaucoup évolué au fil des transformations sociales.

Dans la deuxième moitié du 19^e siècle, la révolution industrielle entraîne une grande misère sociale qui stimule chez certains philanthropes la volonté de promotion de l'éducation du peuple. L'éducation populaire croît 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

À cette époque, l'Église catholique lutte contre le « paupérisme » sans contester l'ordre social. 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 intervient en vue du bien commun, les branches professionnelles qui organisent le champ social et l'Église qui agit et enseigne, et donc éduque.

JEAN-MARIE MIGNON

Maître de conférences associé à l'université Paris-XIII, il a notamment publié *Une histoire de l'éducation populaire*, La Découverte, 2007, et *Les Métiers de l'animation*, Dunod, 2012.

Avant cette date, des personnalités étaient déjà impliquées dans la question sociale, façonnant ce courant de pensée qu'est le « catholicisme social ». Leurs initiatives furent nombreuses en cette fin du 19^e siècle, à l'exemple des « patronages » institués dans le cadre des conférences Saint-Vincent-de-Paul ; ils étaient dédiés 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 (1806-1882). Son étude du milieu de vie prônait 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 protestantisme, qui se réclame du christianisme social, fut plus précoce et pionnier. Il proposait la coopération comme une troisième voie entre le capitalisme et le socialisme et mettait l'accent sur la solidarité. L'œuvre de Charles Gide, théoricien de l'économie sociale et fondateur à Nîmes une société d'économie populaire, préfi-

guration des universités populaires, se situe dans ce courant.

Le mouvement laïque naît en 1870 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 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.

Au tournant du 20^e siècle, les œuvres complémentaires de l'école sont en plein développement. Elles touchent autant à la promotion de la citoyenneté et de la vie intellectuelle qu'à l'activité physique et à l'hygiénisme, avec l'importance que prennent les sociétés de gymnastique, les colonies de vacances et « l'appel de la route » des auberges de jeunesse et du scoutisme.

Cependant, l'antagonisme entre ces deux puissances morales que sont le monde laïque et les Églises est plus politique que social car, si le concept de philanthropie qui vise l'intégration et la promotion sociales s'oppose aux idées d'émancipation collective comme à la lutte des classes, dans les faits, la morale sociale qui détermine ces deux mondes a beaucoup de traits communs. Et tous ont une forte attente envers l'école, ascenseur social.

De l'éducation populaire à l'éducation permanente

À la suite du ministre Jean Zay, promoteur d'une ambitieuse politique culturelle sous le Front populaire, les deux courants se rencontreront après la Seconde Guerre mondiale. C'est alors André Malraux, ministre de la Culture en 1959, qui se fait le héraut d'un État «rassembleur de la culture».

Laïques, socialistes, chrétiens travailleront 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 offrit 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. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon, chargé de définir un nouveau projet pour l'éducation, annonce: «*L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale*» (1947).

Mais à partir du début des années 1970, l'ensemble de la population française est scolarisé de plus en plus longtemps, et, de la même façon que l'on croit moins à l'école de J. Ferry, on croit moins à l'éducation populaire.

L'éducation s'étend tout au long de la vie et la réflexion progresse sur les

techniques d'éducation nouvelle, les méthodes des pédagogies actives. Pourtant, la loi Chaban-Delors de 1971, dite de l'éducation permanente, n'offre pas l'opportunité espérée pour un redéploiement de l'éducation populaire. Les combats de l'éducation populaire convergent vers les idées qui touchent toujours plus à la question sociale dans une France ouverte au monde. Une nouvelle période s'ouvre, sur des bases idéologiques et politiques renouvelées, des modes d'organisation inédits et des types d'action innovants. ●



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: délasserment, 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'IUFER 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 Châteauroge (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

Connu pour sa contribution essentielle à la psychométrie, ce psychologue français a proposé une approche novatrice de l'intelligence et de ses possibilités de développement.

Alfred Binet (1857-1911), pour beaucoup, est « 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 psycho-

logique 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 (*encadré*), 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.

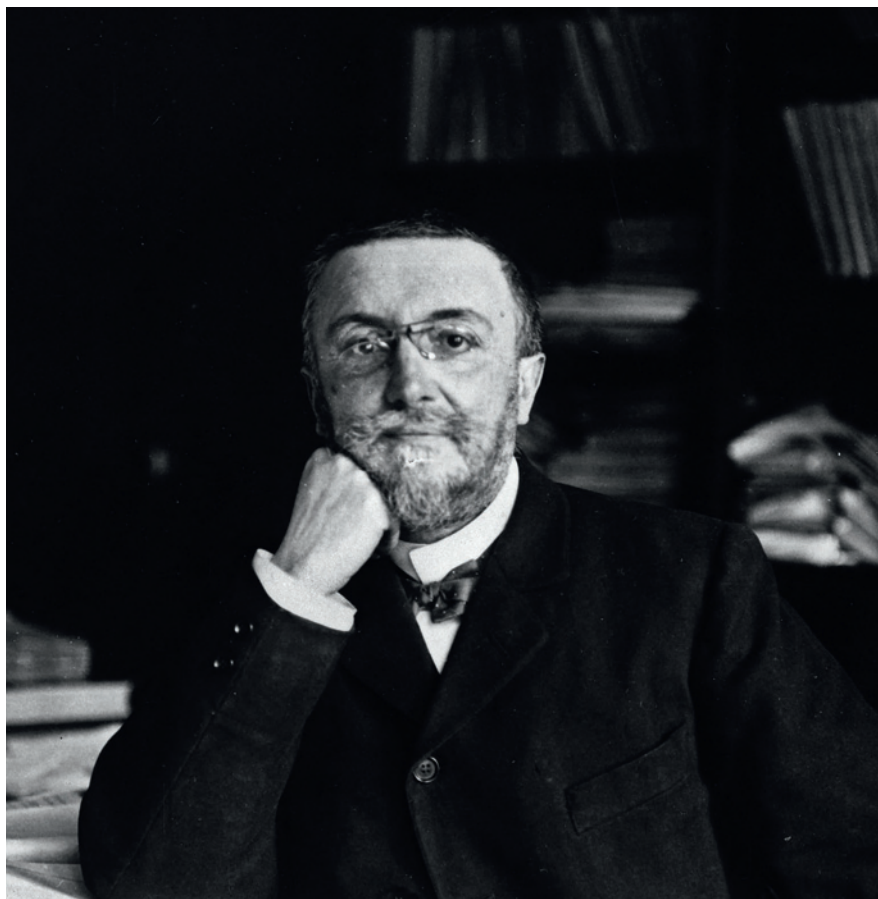
Dans d'autres domaines également, Binet s'est livré à des constatations qui se sont révélées pertinentes, mais dont on ne lui a pas attribué la paternité. Il en vient à considérer que l'intelligence se manifeste par des « processus supérieurs » tels que le jugement, l'imagination, le raisonnement, alors 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 (*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

CLAUDIE BERT



Alfred Binet à Paris vers 1910.

Albert Hafftingue/Roger-Vollet

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.

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 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 soir (2).

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 appli-

qués, 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. ●

(1) Alfred Binet et Victor Henri, « La psychologie individuelle », *L'Année psychologique*, vol. II, n° 1, 1895.

(2) Voir Alfred 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.



Christopher Fletcher/Stock/Getty

Jean Piaget

La genèse de l'intelligence

Au 20^e siècle, Piaget incarne, par excellence, la psychologie de l'enfant. Sa théorie constructiviste de l'intelligence est cependant aujourd'hui révisée par les recherches récentes.

Le développement progressif de l'intelligence chez l'enfant, ordonné par des stades, fait partie de la culture du 20^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 20^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 ».

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.

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 quantités 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 défini-

tion 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 20^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 rai-

sonnement 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. ●

Texte publié dans *Sciences Humaines*, hors-série n° 7, septembre-octobre 2008.

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* (1969), 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 de 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

À lire

■ *Psychologie et pédagogie*

Jean Piaget, 1969, rééd. Gallimard, coll. «Folio», 2008.

Célestin Freinet

Faire pour apprendre

Freinet est à la fois le pédagogue français le plus célèbre et le plus mal connu. Soucieux de respecter l'intérêt de l'enfant, il mit au point des techniques originales que ses successeurs ont adaptées aux évolutions de la société.

Célestin Freinet (1896-1966) est né en Provence, dans un petit village de 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.

Le tâtonnement expérimental

En 1944, évincé de l'Éducation nationale en raison de ses méthodes et de ses opinions politiques, Freinet crée le mouvement de l'École moderne française, qui essaiera dans de nombreux pays. Progressivement, il met au point un ensemble de techniques pédagogiques originales au service de ses méthodes: 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... Mais ces outils étaient au service d'un modèle de travail dont la dimension sociale coopérative importait autant que les conditions matérielles.

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

BAPTISTE JACOMINO

Docteur en sciences de l'éducation et chef d'établissement de l'ensemble scolaire Sainte-Ursule-Louise-de-Bettignies à Paris, il est l'auteur, entre autres de *Alain et Freinet. Une école contre l'autre ?*, L'Harmattan, 2011, et, avec Yves Rouvière, de *Comprendre Freinet*, Max Milo, 2014.

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: pour lui, il fallait redonner un sens aux activités scolaires en rétablissant les finalités concrètes des apprentissages. Contrairement à d'autres pédagogues de l'école nouvelle, Freinet pensait aussi que ce n'était 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 été remplacée par l'ordinateur). C'est certainement le courant de la «pédagogie coopérative» qui perpétue avec le plus de rayonnement et



Jean Ribière/Gamma/Repro

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 21^e siècle. ●

POUR ALLER PLUS LOIN...

- **Œuvres pédagogiques**
1942-1943, rééd. Seuil, 1994.
- **Naissance d'une pédagogie populaire**
1949, rééd. Maspéro, 1968.
- **L'École buissonnière**
Film de Jean-Paul Le Chanois, 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 centres d'intérêt, 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 Vygotski

Le rôle des interactions

Ce psychologue biélorusse, écarté par le régime soviétique, a élaboré une théorie du développement humain dont l'école constitue le maillon essentiel.

Lev Semionovitch Vygotski, né en 1896 a pleinement adhéré aux espoirs de la Révolution d'octobre. Mort en 1934, il a échappé de peu aux persécutions staliniennes. Son œuvre a été retirée du commerce et republiée à partir de 1956.

Cependant, il est, avec Jean Piaget, Henri Wallon et Jerome Bruner, considéré comme l'un des grands psychologues du développement. La psychologie du développement cherche à comprendre comment se construisent les capacités mentales des humains. Elle se démarque des perspectives de l'innéisme tout comme de l'empirisme. Le concept de « construction » est central autant pour Piaget que pour Vygotski : l'enfant se développe en interagissant avec son environnement. Mais pour comprendre pleinement l'originalité de la démarche vygot-skienne, il est nécessaire d'introduire le concept de « culture » tel qu'il est entendu dans la théorie historico-culturelle de cet auteur.

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.

Une théorie historico-culturelle

On ne peut comprendre la formation des capacités humaines que si l'on part de l'appropriation par le jeune enfant des savoirs et savoir-faire produits historiquement et déposés hors de l'individu dans le monde de la culture. C'est la thèse centrale que Vygotski soutient dès le premier chapitre de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1930-1931).

Or l'appropriation du monde humain ne peut se faire que dans des contextes patiemment construits, au cours d'interactions tissées entre adultes et enfants. Ces « contextes intersubjectifs » constituent pour les jeunes enfants la « fenêtre » par laquelle ils entrent dans la culture. Outre des outils techniques, les sociétés humaines créent des « outils psychologiques » – notamment le langage et toutes sortes de signes. Les moyens mnémotechniques sont l'exemple classique de ce que Vygotski nomme « outil psychologique », c'est-à-dire des outils permettant d'agir sur et de transformer ses propres processus.

En appliquant les consignes que lui donne l'adulte, l'enfant régule son propre comportement. Ainsi, se construisent au sein des interactions, les premières ébauches de conduites

volontaires. Récusant une conception fixiste des aptitudes, Vygotski développe une conception dynamique du développement.

Ainsi, il définit une « zone de développement prochain » comme l'espace de développement délimité par 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.

L'enfant apprend en fonction de ses besoins

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 ces savoirs. Concernant l'acquisition du langage oral, l'enfant apprend à parler au sein du milieu familial au cours de ses contacts quotidiens avec son entourage sans qu'il y ait « intention didactique de la part des adultes. Il apprend en fonction de ses besoins, selon son propre « programme », dit Vygotski.

De même, dans les sociétés sans écriture, les connaissances sont acquises par la pratique et l'expérience. À l'inverse, l'apparition d'un système d'écriture et d'une classe de