

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 2

Artikel: L'innéisme et la norme scolaire il y a un siècle : l'exemple du dictionnaire de pédagogie de F. Buisson

Autor: Marc, Pierre

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786280>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'innéisme et la norme scolaire il y a un siècle: l'exemple du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson

Pierre Marc

Ces lignes visent à élucider la manière dont l'échec scolaire est traité par les éducateurs il y a un siècle. On risque ainsi de mieux comprendre pourquoi certaines explications spontanées du phénomène restent privilégiées à l'heure actuelle. Cette recherche s'appuie sur les analyses du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, œuvre de plus de 5000 pages parue dans les années 1880 (de 1878 à 1887), et dont l'influence considérable dans le monde francophone s'étend sur près d'un demi-siècle.

I Introduction: questions évoquées et exemple de l'échec scolaire

On se familiarise le plus souvent avec les «sciences de l'éducation» en les étudiant successivement et indépendamment les unes des autres. Mais une approche transversale de ces «sciences», quand on les sollicite ensemble sur un thème donné, est plus enrichissante; c'est notamment le cas quand on examine les analyses et réponses que préconisent ces disciplines face aux problèmes que pose l'échec des élèves aux institutions scolaires: que nous apprennent le psychanalyste, le psychologue, le sociologue, l'économiste, etc.?

Un tel examen met l'accent sur des problématiques ardues qu'on ne saurait évoquer toutes, et que les pouvoirs publics n'entendent pas, ou peu. Il est vrai que les spécialistes tiennent des discours variés, parfois complémentaires mais parfois inconciliables, au sein d'une seule science de l'éducation. De plus, leur collaboration est variable, ici fondée sur une coordination explicite et amicale, là inexistante (voire inimaginable du fait de l'exclusion que pratiquent certains). En outre, les rapports qu'entretiennent «chercheurs» et «praticiens» sont variables, et souvent évanescents. On note également que la diffusion des

résultats des chercheurs auprès du public, notamment auprès des parents d'élèves, très directement concernés, reste modeste. A cette liste d'avatars, que l'on pourrait presque indéfiniment allonger, nous ajouterons une question cruciale par la relativité contextuelle qu'elle introduit massivement dans notre école: comment évolue le traitement de l'échec scolaire au cours du XX^e siècle? Pourquoi l'enfant en échec reçoit tel regard il y a 50 ans, tel autre il y a 10 ans... et tel autre aujourd'hui?

Pour répondre à ces questions, il importe de comprendre comment cet échec était traité lorsque l'école devint obligatoire, il y a un siècle. Saisissant ces origines, on risque de mieux comprendre pourquoi certaines explications des non-spécialistes restent privilégiées contre vents et marées. Cette recherche s'appuie sur un auteur francophone majeur de l'époque, *Ferdinand Buisson* (présenté dans l'annexe I), dont le passage mouvementé à Neuchâtel (annexe II) est connu des historiens, théologiens et pédagogues. Cet auteur est l'initiateur d'un monument bibliographique de quelque 5600 pages: le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (décrit dans l'annexe III), dans lequel nous avons systématiquement recherché les articles traitant du thème à l'étude (voir annexe IV).

C'est de ces explications proches de la conviction journalière, peu spécialisées, que sourdent peu à peu les «sciences de l'éducation». La plupart d'entre elles n'existent pas encore comme telles et les concepts fondamentaux qui les organisent maintenant sont loin d'être définis. Histoire et philosophie exceptées, les disciplines appelées à devenir les plus importantes en matière d'éducation balbutient.

- Une psychologie se préoccupant de problèmes exclusivement scolaires, auxquels elle répond en inventant la notion psychométrique d'intelligence (dont le succès opérationnel sera immense), naît avec Alfred Binet dans les années 1900. C'est en 1905 que paraît son échelle métrique, qu'il estime définitive en 1911, année de sa mort.
- Sigmund Freud, s'il a beaucoup développé la psychanalyse à la même époque, et s'il est par là confronté aux problèmes éducatifs, n'évoque pas avant les années 10 la perspective pédagogique; encore cette rencontre n'a-t-elle vraiment lieu que dans les années 20, sous l'impulsion de sa fille Anna, du pasteur O. Pfister, de H. Zulliger et de quelques autres, et se heurte-t-elle d'emblée à de durables résistances.
- C'est juste avant le début de ce siècle qu'Emile Durkheim développe quelques concepts fondamentaux de la sociologie (et qui alimenteront une psychologie sociale à naître), dont l'«application» à l'éducation se révélera particulièrement féconde; mais leur richesse (songeons à celle d'un exemple aussi révélateur que le carrefour «conformité-déviance») n'apparaîtra au niveau de la compréhension des processus scolaires et éducatifs que bien plus tard; la «science de l'éducation» que Durkheim développe à la Sorbonne (où d'ailleurs il remplace en 1902 celui qu'honorent ces lignes, Ferdinand Buisson), cette science n'est autre, dès le départ, que la sociologie (et la devient officiellement en 1913).
- En sociologie encore, le thème de la «reproduction», dont l'importance est déterminante depuis quelques décennies dans les ouvrages de sociologie

scolaire francophone, est d'invention récente; la trace qu'on décèle chez quelques auteurs antérieurs à P. Bourdieu et J.-C. Passeron ou C. Baudelot et R. Establet, par exemple chez Henri Wallon, est trop fugace pour fonder un courant de recherches avant les années 60.

- Enfin, pour achever ce tour d'horizon succinct des directions les plus usitées pour élucider maintenant les comportements scolaires, on rappellera combien les éclairages «behavioristes», la théorie des «représentations sociales», l'«analyse transactionnelle», l'«approche systémique», la «programmation neurolinguistique», etc. sont inconnus au début du XX^e siècle.

Les courants des sciences humaines et sociales appelées à devenir un jour les «sciences de l'éducation», et à analyser l'acte éducatif et ses conséquences, sont inexistantes ou embryonnaires lorsque l'obligation scolaire se généralise en Europe vers la fin du XIX^e. Tous apparaissent peu à peu, dans un cadre que les spécialistes jugent peu scientifique et qu'il est intéressant de situer.

D'abord, l'intérêt historique de la tentative est indéniable; la rapidité avec laquelle les explications se succèdent de nos jours, les plus récentes supprimant les précédentes, oblige spécialistes et enseignants à des recyclages parfois complexes, vis-à-vis desquels la relative stabilité des discours explicatifs d'antan interpelle, voire attire... Ceci explique en partie pourquoi ces anciens discours se retrouvent dans tant d'explications «spontanées» actuelles et de «théories implicites» sur l'école. Un deuxième intérêt résulte du fait que les maîtres utilisent toujours les explications du début du siècle, même lorsque l'accent fut mis sur leur imperfection. Ainsi, Alfred Binet démontre dans les années 1900 que l'explication de l'échec scolaire par la «paresse» est peu compréhensible; il proscriit son emploi, en vain quand on observe son utilisation persistante. Enfin, l'intérêt académique de la tentative est patent parce qu'elle situe dans leurs grandes lignes les convictions les plus répandues au début du siècle, et les opinions sur lesquelles vont progressivement se greffer, en prolongement ou en réaction, les concepts ultérieurs.

II Un inévitable héréditarisme...

Pour situer ce que nos prédécesseurs pensaient de la réussite et de l'échec scolaire et comment ils les expliquaient, nous avons donc mis à contribution Ferdinand Buisson et son *Dictionnaire de pédagogie*. Le poids de cet ouvrage est considérable parce que les spécialistes qui y écrivent sont célèbres, sinon d'inspiration toujours variée. Evidemment, les noms de quelques auteurs dont les réflexions nous intéressent ont été oubliés (notamment F. d'Arvert, E. Cuisard, G. Dumesnil, H. Durand, J. Gaillard), mais la majorité en est retenue et, un siècle plus tard, ouvrages spécialisés, encyclopédies et dictionnaires mentionnent M. Bréal, F. Buisson, G. Compayré, H. Marion, E. Pécaut, B. Perez et Th. Ribot (voir annexe IV). On pourra dénoncer un appui sur la célébrité que confère l'establishment universitaire (attribuant du même coup à Buisson une capacité singulière de mobilisation de ses contemporains célèbres), mais il est plus intéressant de souligner que ces noms sont ceux des «maîtres à penser»

d'une génération et que leur présence garantit au *Dictionnaire* d'être représentatif des conceptions dominantes chez les spécialistes de l'école et les penseurs de l'éducation pendant un demi-siècle.

En outre, certains de ces auteurs, auxquels nous ne reprochons pas d'être célèbres, surprennent un siècle plus tard par l'ampleur de leurs vues, la fermeté de leur ton et la générosité de leurs perspectives. Sans vouloir procéder à une sélection, disons que le fait est net chez Buisson, Marion et Pécaut. Certes, leurs propos ont parfois vieilli: quelques concepts ont été usés par la science et bien des convictions ne sont plus à la mode, mais il est imprudent d'accuser un ancien propos d'avoir vieilli. Qu'un *concept* remodelé par la science ou la technique ne réapparaisse pas de sitôt, admettons; quoique... Par contre, les *convictions* passées de mode refléussent toutes, accompagnées de déguisements plus ou moins déformants, mais dont le cœur inchangé d'un coup redevient aimable, et moderne.

Côté «concept», l'importance attribuée à l'*hérédité* frappe le lecteur actuel. L'article de Ribot sur l'hérédité revêt dans cette perspective une position centrale, qu'aucun autre développement ne remet en cause. C'est l'hérédité qui structure directement la personne et ses conduites: «L'hérédité est la loi, dit Ribot, la non-hérédité l'exception.» Lorsque les liens héréditaires semblent moins immédiats, c'est que leur combinaison les masque: «Dès que la génération exige le concours des sexes, il y a deux hérédités en lutte. Un peu de réflexion montre que l'action unique de ces deux facteurs peut donner lieu aux résultats les plus dissemblables.» Si bien que «la plupart des exceptions à l'hérédité viennent de l'hérédité elle-même [et que] l'immense majorité des exceptions se réduit à des apparences». Voilà, conclut-il, qui permet de «couper court à toutes ces explications incomplètes tirées de l'influence de l'éducation» [*Hérédité*].

La loi héréditaire s'applique au corps comme à l'esprit et détermine dons et défauts autant que sentiments et actions: «Les facultés intellectuelles sont aussi transmissibles par hérédité.» (Ribot cite déjà la famille Bach qui, dit-il, «offre un des plus beaux exemples connus d'hérédité».) «L'hérédité des *sentiments et des passions*, ajoute-t-il, est aussi facile à constater (...) le penchant au jeu, l'alcoolisme, la gloutonnerie, l'appétit sexuel, la tendance au vol, à l'assassinat sont héréditaires, même quand l'éducation est intervenue pour les combattre.» Et, donc, c'est par «hérédité morbide» que se transmettent anomalies et anormalités, par exemple «l'hérédité du suicide» [*Hérédité*].

On connaît les dangers d'un tel discours. Ribot ne les évite pas: «Les races qui n'ont pas été façonnées par une longue culture ne sont pas aptes à recevoir notre éducation», assure-t-il. Et la confrontation de l'hérédité à l'éducation est si directe qu'elle ne saurait laisser place à un modelage de l'élève par le maître: «N'oublions jamais ces faits, et gardons-nous de croire que l'éducation puisse tout faire. (...) Quiconque est chargé d'instruire ne doit donc jamais oublier qu'il y a une force avec laquelle il faut compter: l'hérédité.» Tout au plus est-ce à la faveur d'un jeu sur les mots que l'enseignant conserve un rôle; il n'agira qu'en se soumettant à la loi: «L'hérédité est souvent une force antagoniste que l'éducateur ne peut essayer de vaincre qu'en la traitant à la manière des forces naturelles, c'est-à-dire en lui obéissant» [*Hérédité*].

Le même héréditarisme colore les autres articles. On le retrouve à propos de l'«intelligence», bien que le mot soit encore très lié au langage courant et la notion rudimentaire (on remarque la brièveté de l'article): «On ne peut donner d'esprit aux gens qui n'en ont pas, et le bon éducateur n'est pas responsable de l'intelligence que les moins bien doués ont oublié d'apporter en naissant» [*Intelligence*]. La perspective est la même pour ce qui touche au caractère. L'exemple de la «distraction» est patent: «Il est des naturels maladifs, indolents, apathiques, sur lesquels la parole du maître glisse»; et le même auteur de distinguer «cette étourderie d'indolence, qui accuse un état de langueur maladive» et «l'étourderie (...) [qui] vient d'un défaut naturel d'intelligence» [*Distraction*]. Etc.

Voilà pourquoi le néophyte en histoire de la pédagogie ou de l'éducation est fréquemment étonné de ce que les développements consacrés à la réussite et à l'échec scolaire dans la littérature spécialisée restent pendant des siècles modestes par rapport à ce qu'ils sont de nos jours. La raison en est justement cette toute-puissance de l'explication par l'hérédité: s'interroger sur le fondement de l'excellence ou de l'inadéquation des comportements scolaires n'a guère d'intérêt si l'on est sûr qu'il est d'ordre constitutionnel. La description des divers types d'(in)adaptation se suffit à elle-même et l'insistance sur leur cause héréditaire est superflue: celle-ci est trop connue et acceptée de tous pour qu'il en soit débattu. Si informé soit-il et désireux d'infléchir les situations, le spécialiste n'a en toute logique qu'à «prendre acte».

En toute logique... Car, lorsque le Dictionnaire dote l'enseignant d'un pouvoir sur l'enfant, ce n'est pas toujours par seul respect des «forces naturelles». L'optimisme de Cuissart ouvre la voie: il ne s'agit pas de modifier une hérédité malheureuse mais d'exploiter au mieux l'hérédité présente: «L'enfant n'étant pas parfait, l'art de l'éducation consiste, non pas à lui donner le meilleur des caractères, la réunion harmonique de toutes les qualités du cœur et de l'*esprit*, mais à lui faire acquérir et développer le plus possible celles de ces qualités qui sont compatibles avec son caractère (...) il dépend de vous, dit-il s'adressant au maître, d'en faire le pire des élèves ou le meilleur, suivant que vous le gouvernerez en raison ou au rebours de son caractère» [*Autorité*].

C'est finalement à la faveur d'une hérédité endormie, que le maître expérimenté éveille, qu'une conception héréditariste rendant inopérants les efforts éducatifs est court-circuitée. Elle ne compromet alors plus qu'en apparence les possibilités de changement de l'enfant déviant. Pourtant cet héréditarisme n'est jamais remis en cause. Mais l'on parie ici et là sur un contournement par l'éducation du déterminisme constitutionnel. Le remède à l'étourderie et l'inattention, «c'est d'essayer d'introduire la précision dans la pensée par l'intermédiaire du langage» [*Etourderie*]. Voulant rééduquer la volonté de l'enfant, Compayré explique que «l'éducation de la volonté commence avec les premières années, et [que] l'âge de l'obéissance est aussi l'âge de la préparation à la liberté» [*Volonté*]. Etc. Bref, «tout dans l'école concourt à l'éducation et, s'il en est besoin, au redressement du caractère» [*Autorité*].

C'est surtout quand l'adulte «doit» exercer son autorité sur l'enfant, dont l'obéissance est requise, que la certitude héréditariste tourne court: «La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut

gouverner les esprits et former les caractères» [*Discipline*]. Mieux vaut alors ne pas trop insister sur l'hérédité de l'enfant. En effet, «l'idée d'améliorer apparaît généralement associée à l'idée de châtier» [*Punition*]. Dans la contradiction à l'étude, Gaillard va le plus loin; face à cette incompatibilité hérédité-formation, il soutient «avec Fénelon que si l'enfance est l'âge de la dissipation, des emportements, des plaisirs, «c'est le seul âge où l'homme peut encore tout sur lui-même pour se corriger»; il [le maître] prendra les enfants tels qu'ils sont et il s'efforcera de les rendre tels qu'ils devraient être.» Il ajoute même que «les meilleurs pédagogues sont unanimes pour affirmer que la plupart des défauts reprochés à l'enfance sont trop souvent la conséquence de la mauvaise direction donnée à son éducation» [*Discipline scolaire*].

III ... mais un éducateur non impuissant

Côté conviction, la perspective héréditariste est donc accompagnée du sentiment qu'il est possible de faire quelque chose, notamment qu'amender les comportements est envisageable. L'accent a d'ailleurs souvent été mis sur cette ambiguïté. La conviction qui la fonde est profonde, intime et générale: c'est l'inamovible légitimité de la position référentielle de l'adulte. L'autorité de l'enseignant ne saurait être sujette à révision et on ne s'étonne pas que le *Dictionnaire* recèle de longs articles à son sujet, sur punitions et récompenses (celles-ci étant toutefois moins sujettes à débat que celles-là).

Là apparaît avec éclat la centration du spécialiste et du maître sur ce que l'on appelle maintenant «normalité», si intense que l'éducation ne saurait répugner à l'intimidation et au chantage sous toutes leurs formes. La «condition préalable de toute éducation» est d'«acquérir de l'ascendant sur les élèves» [*Autorité*]. «On peut dire, en toute assurance, que tant vaut la discipline, tant vaut l'école (...) si, en un mot, elle produit l'amour de l'ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne» [*Discipline scolaire*]. Quant aux moyens dont dispose l'autorité pour parvenir à cet état de fait, ce «sont l'affection et la reconnaissance des élèves, l'amour-propre, l'émulation, l'espoir des récompenses, l'attrait de l'étude bien dirigée et tous les encouragements (...) la crainte du maître; et nous entendons par là bien plus encore la crainte de lui déplaire, de déchoir dans son estime, de trahir sa confiance et de lui faire de la peine, que celle de recevoir tel ou tel châtiment». Dans cette œuvre d'autorité, le moyen «le plus infailible, c'est de les connaître et de leur prouver qu'on les connaît à fond» [*Autorité*].

Parce que les textes rassemblés par Buisson sont les plus représentatifs des courants de pensée qui sont à l'origine de l'école laïque, gratuite et obligatoire, il convient d'y réfléchir, de se pencher sur la naissance qu'ils consolident et d'examiner l'articulation entre l'ancien monde pédagogique et un nouveau. C'est l'aspect transitoire de cette période qui est le plus sensible: se juxtaposent constamment, parfois dans un seul et même article, des points de vue archaïques et rénovés, des répétitions séculaires et des ouvertures étonnantes.

Les thèmes de l'autorité, de l'obéissance, des récompenses et des punitions sont les plus révélateurs parce qu'ils constituent l'emplacement de choix où

s'expriment fixation aux valeurs anciennes et décentration par rapport à elles. Pour Buisson, chez qui cette dernière est nette, il ne faut surtout pas assimiler «la discipline scolaire à la discipline militaire. (...) Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles [sont seulement des] nécessités résultant du fait matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants (...) Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter (...) Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embarras et la complication» [*Discipline*].

Mais cette perspective laisse souvent place à des positions plus rigides et manipulatrices. Grâce à des «signes connus», dit par exemple Gaillard, le maître se fait entendre «sans se départir jamais de ce calme qui seul inspire le respect et commande l'obéissance. (...) La première nécessité pour le maître qui veut établir une sage discipline, c'est que tous les moyens qu'il emploie tendent à lui concilier l'affection et la confiance des élèves» [*Discipline scolaire*]. Le même auteur pose des normes péremptoires («Jamais non plus un enfant ne quitte sa place sans permission», «un homme ne saurait être insulté par un enfant», «le maître qui (...) se rend ridicule aux yeux de ses élèves est complètement perdu; il ne les dominera jamais, il ne les disciplinera pas», etc.) et la perspective «libertaire» qui anime parfois le Dictionnaire disparaît derrière le désir de normaliser les enfants. Se soumettant «à la règle (...) ils apprendront ainsi que plus tard ils devront obéissance à tous ceux qui représentent la loi, à quelque titre que ce soit» [*Discipline scolaire*].

L'affection maître-élève s'efface derrière l'interdiction de toute familiarité avec les enfants. «Nous allons jusqu'à penser qu'il est bon, tout en aimant sincèrement son petit monde, d'être fort avare de témoignages d'affection, de tendresse; nous estimons que la dignité du maître risquerait d'y sombrer» [*Humeur*]. «Une telle familiarité amènerait vite le désordre, et nos enfants maladroitement aimés deviendraient des enfants gâtés, c'est-à-dire indisciplinés» [*Discipline scolaire*].

L'article de Pécaut sur l'obéissance rend d'emblée un son identique: «L'obéissance est la condition première et indispensable de toute éducation. (...) Qui dit éducation, poursuit-il, dit à tout le moins persuasion et autorité» [*Obéissance*]. Pourtant Pécaut développe quelques lignes plus loin des vues dont la générosité égale celle de Buisson. «N'enseignons pas la liberté, clame-t-il: ce serait une leçon dangereuse. Donnons-la: c'est une œuvre plus difficile, mais c'est la seule qui nous doive contenter.» Si bien qu'«il s'agit de n'imposer que le degré de soumission strictement nécessaire pour que l'enfant reçoive le bienfait de l'éducation». Il ajoute que «l'école que gouvernent la dureté et le despotisme est un fléau public» et que «nous pouvons presque toujours nous dire, quand nous nous y sommes laissé acculer [à punir], que c'est notre faute, et que l'enfant le sent plus ou moins clairement» [*Obéissance*].

Mais tout aussitôt réapparaissent les obligations normalisantes et moralisatrices, parfois du fait d'un verbe qui a évolué («combien notre domination est plus forte et plus douce, lorsqu'il [l'enfant] se sent commandé en vertu d'une autorité infiniment puissante et infiniment adorable, quand notre voix n'est

que l'écho de la voix de sa conscience!)), parfois aussi sans ambages: «Il faut que dans ses moindres manifestations, votre volonté prenne aux yeux de l'enfant un caractère sacré et inéluctable» [*Obéissance*]. Autre exemple, pour redresser une «humeur» défaillante, «il faudra recourir à l'éducation morale proprement dite, s'efforcer d'éveiller et de fortifier la volonté qui maîtrise le caractère et l'amour du bien qui l'assouplit par la bonté» [*Humeur*].

Dans son article sur la punition, d'Arvert témoigne de l'appartenance à cette époque transitoire. Il critique d'abord fermement tout châtiment pour en condamner définitivement l'usage, non seulement parce que «là où les punitions corporelles sont autorisées, pour un coup permis il y en a dix de reçus», mais, de manière plus analytique, parce que «les jeunes gens *dressés* de la sorte constituent plus tard au sein de la société un élément des plus dangereux; incapables d'une obéissance intelligente et volontaire à la loi, ils sont en fait les pires ennemis des libertés publiques». Mais il réhabilite les coups, même si le mot «calotte», qui trouve grâce à ses yeux, sous-entend une punition légère. «Sans doute on peut soutenir, en thèse générale, la légitimité et l'efficacité d'une calotte, appliquée par le père ou la mère, avec mesure, tact et à propos, pour créer une association d'idées négative chez un bambin qui n'est encore qu'un petit animal» [*Punition*]. Bien des assurances rejoignent celle-ci. Si leur justesse générale est souvent indéniable, une inquiétude naît dès qu'on imagine certaines de leurs applications; en ce sens cette citation rejoint la précédente: «Les souvenirs auxquels s'attache une émotion forte, plaisir ou peine, se gravent d'une façon infiniment plus rapide et plus durable que ceux qui laissent la sensibilité indifférente» [*Mémoire*].

Quand il s'agit de récompenser l'enfant, les mêmes ambiguïtés se retrouvent. On suit sans peine l'écrit centenaire de H. Durand tant qu'il pose que «La louange doit rester la première forme de récompense.» Refuserait-on cette maxime qu'on se mettrait en porte-à-faux par rapport aux actes pédagogiques journaliers les plus banals. Et peut-être est-ce cette évidence qui pousse à le suivre encore dans cette double sentence, où néanmoins certains mots gênent tant leur usage a changé: «Quand la conscience de l'écopier ne ratifie pas une peine, il y a révolte; quand elle ne ratifie pas une récompense, il y a mépris.» Mais, lorsqu'il s'agit de savoir ce qu'il est essentiel de récompenser, «au-dessus de tout (...) l'idée morale, le respect religieux de la conscience, le sentiment du devoir» [*Récompense*], alors l'acquiescement du lecteur tourne court...

Bref, l'enfant se soumet aux valeurs adultes et le maître l'en récompense. Le débat a beau laisser place à des argumentations moins manichéennes qu'une lecture sommaire ne le laisse complaisamment entendre, le comportement anormal ou déformé est punissable. On sait que, pendant des générations, la soumission à l'autorité et le respect des normes sociales et morales constituent le cœur des prescriptions éducatives et des conditions de l'excellence scolaire.

Ce référentiel fondamental est permanent et, pour une fois encore laisser se côtoyer le renvoi aux conceptions passées et l'annonce de notre siècle, on l'illustrera en rapprochant quelques citations puisées dans des articles différents: «L'ordre est le besoin le plus impérieux de l'esprit» [*Mémoire*]. «Ne lui passons aucune faute sous prétexte qu'elle restera isolée. (...) En résistant à l'enfant on lui apprend à se résister à lui-même» [*Volonté*]. «Chaque progrès,

intellectuel et moral, doit être payé d'un effort; ce serait folie que de commencer par le [l'enfant] persuader du contraire» [*Etourderie*]. «La classe ne doit pas devenir un lieu de divertissement. C'est le travail qu'il faut faire aimer, et non le plaisir» [*Attention*]. «Le système de discipline qui convient le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à se contrôler lui-même» [*Discipline*]. Etc. Comment n'être pas tour à tour séduit et inquiet par ces conseils à double résonance...

IV Le moteur: la liberté

Ainsi la conviction relative à l'hérédité, et les certitudes qui en découlent quant à l'intelligence et au caractère de l'individu, cohabitent avec l'ambition pédagogique de modeler l'élève dans la norme socio-éducative. Le récompenser ou le punir s'inscrit dans un projet de consolidation ou d'amélioration des comportements désirés et de redressement ou d'extinction des comportements contestés, toutes ces conduites étant par ailleurs constitutionnellement déterminées, parfois même héréditairement réglées... Toute punition physique est fermement condamnée à l'école (sinon dans la famille), et ceci avec une vigueur qui confère au *Dictionnaire* une position de combat et d'incitation à évolution décisive («Le dogme théologique de la corruption de la chair et la conception de la douleur comme d'une expiation réparatrice contribuèrent aussi à rendre la discipline impitoyable» [*Punition*]). Mais d'autres punitions restent recommandées parce que la consolidation journalière des référentiels sociaux et scolaires reste centrale dans l'esprit de tous. Insister sur cette focalisation est d'une certaine manière désagréable; mais, à la gommer (par timidité face au passé, par crainte de choquer le lecteur, pour «services rendus» par la publication à l'étude, etc.), on laisse de côté l'extraordinaire monolithisme du moteur intime qui anime nos auteurs.

Comment peut cohabiter la certitude que l'hérédité annule le rôle du maître quand des exigences formatrices considérables définissent celui-ci? Sans doute parce qu'il s'agit de rien moins que de permettre à l'élève d'accéder à la *liberté*. Gaillard, qui n'est pas le seul, cite à propos Herbert Spencer: «Le but de l'éducation morale est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres» [*in Discipline*]. «Toute éducation porte donc ce fruit magnifique, de développer, par la réflexion, la volonté, c'est-à-dire de créer la liberté» [*Etourderie*]. Pour ce, il faut traiter l'enfant «en conséquence, en lui prouvant tous les jours qu'on croit profondément à sa liberté, à sa responsabilité, il n'en faut pas davantage» [*Autorité*].

Plusieurs auteurs soulignent combien ce but ultime est ambitieux. Pécaut en explique la difficulté, principalement quant à la lutte qu'il nécessite d'engager contre la nature: «La nature ignore l'homme en tant que personne morale. (...) elle n'est ni favorable, ni hostile à la conscience, elle lui est indifférente, et quand elle la rencontre à la traverse, elle l'écrase paisiblement» [*Obéissance*]. On croit entendre Henri Wallon, qui clamera la même chose deux générations plus tard: c'est dans la vigilance que, de haute lutte, s'acquiert la liberté. Cette

vigilance n'apparaît pas en tant que telle mais est intéressante parce qu'elle confronte aux «habitudes» et que, d'un côté, leur construction conforte dans l'observance des normes (ex.: «On sait que l'éducation pourrait presque se définir l'art de créer des habitudes» [*Mémoire*]), alors que, de l'autre, la quête pour la liberté implique de s'en défier (ex.: «Tout acte accompli est un commencement d'habitude, et l'habitude entrave notre volonté.» [*Volonté*]). Quel panachage, encore une fois...

Chacun connaît le désir des novateurs scolaires de développer liberté, égalité et dignité. Tous, qu'il s'agisse de Jules Ferry, Ferdinand Buisson, Camille Sée, etc., sont historiquement inséparables (si Buisson reste plus attachant que Ferry, c'est pour son effacement historique, l'ensemble de ses luttes, son dévouement face à plusieurs causes, son Prix Nobel de la paix et son indépendance vis-à-vis des attitudes colonialistes de «Ferry-Tonkin»); par l'extension et la généralisation de la connaissance, il s'agit de favoriser l'accession de chacun à la liberté, donc à la dignité: leitmotiv de l'école républicaine, de l'école de la III^e République, voilà bien l'option qui explique qu'on supporte les ambiguïtés relevées plus haut et annonce bien des désillusions.

Un siècle plus tard, cette quête suscite l'admiration plutôt que l'inquiétude parce que ses conséquences sont immenses comparées à ses contradictions. Les ambitieuses finalités de l'école occidentale vont s'étriquer dans les règlements d'application et s'étioler dans les routines: pourtant les modifications qu'elles engendrent sont capitales et façonnent nos mondes occidentaux. Tous les maîtres ne seront pas Buisson, tous ne seront pas porteurs de ce généreux élan laïque qui laisse loin derrière lui quelques ambiguïtés «scientifiques» et quelques incompatibilités par rapport aux convictions des siècles passés.

Comme à l'accoutumée en matière d'école et de formation, se marient une valeur philosophico-politique (la «liberté») et la référence adulte. Le siècle qui nous sépare du *Dictionnaire* a montré, même aux plus incrédules, que «dresser» fascistes et komsomols est simple. La problématique norme-déviance nous renseignera: les transgressions que l'école permet, ou supporte, lui servent longtemps à renforcer ses propres valeurs. Si cette marge fournit une soupape apaisante aux mauvaises consciences adultes et aux difficultés d'intégration des «enfants à problème», elle témoigne aussi de règles qu'elle renforce en créant autour d'elles un contexte évolutif.

Comment comprendre cette inquiète attirance qu'un siècle plus tard déclenchent les articles du *Dictionnaire* de Buisson? C'est que, en s'immergeant dans les normes de l'époque, on retrouve les éléments qui structurent toujours nos attitudes, en sus de ceux qui vont modeler notre évolution. Chaque détour de page est révélateur. Que dire par exemple de cet idéal si partagé du «juste milieu» (et qui prend une saveur si particulière face à la double conviction d'un milieu inopérant à cause des hérédités mais d'une école formante)? Que penser de cette «liberté» qu'exaltent des exposés ritualisés (utilisation fréquente de la structure thèse/antithèse/synthèse)? Comment appréhender l'idée des différences entre enfants jeunes et plus âgés («Ce délicat et jeune organisme cérébral n'est encore capable que d'un effort bref, léger, non soutenu» [*Etourderie*])? Dans ce contexte normé, s'agit-il d'un trompe-l'œil ou de l'indice qu'est imminent le développement de la perspective génétique, que confirme l'idée que

l'intelligence de l'enfant se développe sur ses perceptions («Pour que l'enfant s'instruise, il faut d'abord que ses sens soient sollicités» [*Intelligence*])?

Les réponses à ces questions sont complexes. Tout comme il est sommaire de caricaturer l'époque en disant du maître que, fort de son «expérience», usant de «récompenses» et «punitions», il norme ses élèves, développe les dimensions autorisées de leur caractère et détourne une nature incontournable... Fût-ce pour leur liberté. Une nuance, une remarque, une tournure, un approfondissement font que toute approche monolithique du *Dictionnaire* est simpliste: or, c'est à partir de tels avatars que se développent les perspectives pédagogiques des sciences humaines et sociales au XX^e siècle. Quelques exemples précis sont révélateurs: en voici quelques-uns, qui devraient susciter l'envie d'en repérer d'autres.

a) L'insistance de la plupart des auteurs sur l'idée de *motivation* est un bon exemple. Pécaut insiste sur «l'effort et le plaisir de la conquête et, pour cela [préconise de] lui faire trouver les choses [à l'enfant], au lieu de les lui livrer toutes prêtes» [*Etourderie*]. «La docilité de la mémoire est en raison directe de l'intérêt», ajoute Marion [*Mémoire*]. Si bien qu'est préconisée une pédagogie de la joie: «La bonne humeur, la joie de vivre est le moteur même du travail, de l'effort intellectuel ou moral (...). L'enfant maussade n'est point heureux (...). En tout cas il faut se persuader qu'il n'y a d'œuvre pédagogique féconde que celle qui, de part et d'autre, est accomplie de bonne humeur» [*Humeur*].

Toutefois, à ces ouvertures succèdent des rétractions. Ici l'on assure que le pédagogue doit avant tout intéresser l'enfant, là qu'il doit le faire obéir; or, ces certitudes se côtoient à quelques lignes d'intervalle: «Des appels réitérés à l'attention ne suffisent point. Le principal moyen de l'obtenir, c'est d'intéresser les esprits, estime Bréal. (...) L'enseignement ne commence que quand tous les enfants ont pris une attitude droite et recueillie.» [*Attention*]... «L'attrait, voilà le talisman infailible contre la distraction. On l'a dit avec raison: l'enfant *distract* est celui qu'on ne distrait pas assez», explique joliment Perez; ... qui peut aussitôt ajouter que l'«idéal de la paresse, [c'est] *ne rien penser*» [*Distrac-tion*].

b) On s'en voudrait, exemple lié au précédent, de ne pas prononcer le mot de *psychanalyse* face à certains développements. Si ceux-ci ne sont pas psychanalytiques, ils annoncent une évolution intéressante, évidemment ancrée dans les normes de l'époque. Pécaut, notamment dans son article sur l'obéissance, mérite d'être relu pour ses préfigurations de notions qui, sans y paraître et sans insistance, deviendront capitales.

- L'élève «vous chérit, dit-il par exemple au maître, dans la mesure où il se sent protégé par vous, protégé et soutenu contre sa propre faiblesse, contre ses passions, ses défauts, ses erreurs, ses fautes». Phrase qu'il est possible d'appréhender en face d'une seule morale normée et du sentiment que le maître n'y est invité qu'à oblativité; mais, aussi, phrase qui sous-entend l'importance des phénomènes identificatoires dans l'éducation.
- Insistant quant au développement moral de l'enfant, il dit que «cette aube de la conscience est brumeuse; le bien n'apparaît tout d'abord à l'enfant que sous la forme concrète de la volonté paternelle ou maternelle». Là réside en filigrane un embryon de la notion de surmoi. En même temps, ce type de

discours se distancie de la conception répandue d'un enfant porteur de la faute originelle. Elle invite à se pencher sur le poids des interdits des parents et sur leur intériorisation.

- Enfin, exemple net, les idées d'ambivalence et de sublimation, elles aussi embryonnaires, surgissent également: «Ce qui seul peut sauver l'homme, dit-il, c'est l'homme lui-même, parce qu'à côté de ses parties basses et mauvaises, il en a d'infiniment nobles». S'il est vrai que la notion d'ambivalence traverse l'humanité (Freud lui-même l'affirme et cite Goethe à ce propos) et que Pécaut n'invente rien, il innove pourtant à propos de l'élève en classe et, surtout, ouvre la voie à de nécessaires explorations...

c) Dictionnaires et encyclopédies s'organisent en une catégorisation des savoirs, règle du jeu gênante lorsque, voulant comprendre le fonctionnement de l'homme, ils découpent celui-ci en tranches et n'en perçoivent plus la totalité (il est désormais courant de dénoncer l'absence de vision *holistique* chez les spécialistes, médecins et psychologues par exemple). Si le *Dictionnaire* de Buisson implique par définition ce saucissonnage, et n'échappe pas au danger évoqué, ses divers collaborateurs le traitent différemment: certains centralisent sur le thème qu'ils traitent toute préoccupation pédagogique utile, travers fréquent chez les enseignants, quand d'autres maintiennent l'être humain au-dessus de ses parties.

Marion y parvient dans un domaine délicat: «Pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre. (...) Ainsi l'éducation nécessairement suppose la mémoire, s'adresse à la mémoire, doit la cultiver et l'enrichir» [*Mémoire*]. Si l'exemple est intéressant dans le cadre de ces présentations sommaires, ce n'est pas parce qu'il nous importerait d'éclairer les liens entre «mémoire et jugement», encore que le XX^e siècle pédagogique aurait gagné à mûrir ce point de vue. C'est parce qu'on propose au maître d'avoir une vision globale de ses élèves. Et c'est parce que le contenu d'un texte s'efface derrière les valeurs de l'époque à laquelle il est lu: celles-ci décident des attitudes du lecteur, non celui-là... Il y a un siècle, cette phrase poussait probablement les maîtres à insister sur la mémorisation; il y a vingt ans, elle évoquait sans doute chez leurs successeurs la crainte d'une «pédagogie de l'entonnoir». Puisse-t-elle maintenant inciter à distancier les contextes...

V Conclusion

Quelque attitude qu'on développe vis-à-vis du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, on reconnaîtra que les conceptions et les convictions socio-politiques qui l'organisent sont particulièrement porteuses et révélatrices de la construction et de l'essor, déjà amorcés lors de sa parution, de l'école laïque, gratuite et obligatoire. Or, cette école est la nôtre ou, mieux, constitue encore rigoureusement son ossature, et un recul d'un siècle montre combien ce levain fut productif.

Comme le rappelle l'épisode neuchâtelois de Buisson, aucun mouvement pédagogique d'envergure n'advient qui ne s'appuie sur les convictions intimes de l'époque à laquelle ses novateurs le lancent. A l'origine, l'histoire de l'école obligatoire déborde le seul impératif économique et s'enracine dans l'émergence des valeurs fortes susceptibles de la créer définitivement. Elles marient, dans une lourde ambiguïté, normalisation et libération (intégration et épanouissement dirait-on de nos jours). Plus tard, ces valeurs dominantes évoluent: en réaction aux époques antérieures, durant lesquelles la personne s'effaçait derrière la norme, le XX^e siècle apparaît comme celui du développement progressif d'une sollicitude toujours plus grande pour l'élève. L'histoire s'est poursuivie et de nouveaux courants ont régulièrement contribué à individualiser les préoccupations pédagogiques. Un peu paradoxalement, cet essor poursuit directement les impulsions d'un Ferdinand Buisson et l'esprit des «libertés» qui colora en France la III^e République. L'influence des milieux éducatifs s'effaçait alors derrière celle de l'hérédité; mais si cette période novatrice fut d'une importance déterminante, c'est précisément parce qu'elle mit en place les structures qui démontrèrent cette influence et qu'il était sans elles difficile d'apercevoir.

La situation a changé. Mais il est à parier que Buisson renforcerait les mouvements (juste passés ou actuels) qui caractérisent nos écoles. Même en pensant aux évolutions les plus nettes par rapport aux valeurs du *Dictionnaire*, on le voit mal hésiter. On sait par exemple combien le parti éducatif relègue de nos jours la variable hérédité derrière la variable milieu: Buisson aurait à cœur d'explorer ce nouvel emplacement d'un jeu possible de liberté. Autre exemple, le développement de la dialectique individu-société ne saurait le laisser indifférent; on voit mal que la combinaison norme sociale-individu, jouée dans le respect du groupe autant que de la personne, ne le tente pas... On imagine même Buisson tourner le dos aux attitudes les plus ancrées dans les esprits il y a un siècle, comme la constante attribution à l'élève de la responsabilité de ses difficultés scolaires, dues à une hérédité imparfaite ou à un mauvais vouloir coupable: on l'imagine prêt à entrer dans cette rééquilibration des responsabilités qui a caractérisé cette dernière décennie, voire dans leur dissolution progressive.

Bref, il nous faut réfléchir encore aux évolutions de valeurs dont nos sociétés sont le siège et aux convictions qui ont cours dans l'école. C'est pour cela que lire et relire nos prédécesseurs, et notamment ceux du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson, est utile: ainsi saisit-on comment ils parvinrent, il y a un siècle, à amorcer une étonnante période de transition, riche autant de potentialités que d'ambiguïtés. Car s'il est vrai que cette période est à bien des égards incomparable à la nôtre, elle l'annonce toutefois d'une manière si précise et en définit si exactement les espaces de liberté qu'elle ne peut que passionner.

Annexe 1: Ferdinand Buisson

Né en 1841 à Paris, Ferdinand Buisson est fondamentalement l'homme d'une politique laïque de la pédagogie et d'un ardent dévouement à cette idée; sa vie entière lui est consacrée, et en voici les principaux épisodes.

De retour en France après un passage à l'Académie de Neuchâtel, sa nomination comme inspecteur primaire à Paris par Jules Simon, en 1871 déclenche les foudres de Mgr Dupanloup: l'évêque d'Orléans dénonce à l'Assemblée Nationale les doctrines laïques prônées par Buisson, son désir d'exclure des écoles tout enseignement religieux, d'histoire sainte notamment, et de lui substituer un enseignement fondé sur la morale laïque. L'attaque est si vive que Buisson renonce à sa fonction d'inspecteur, s'occupant pendant quelques années de la représentation française aux expositions universelles¹.

Mais il retrouve l'Instruction publique, dont il est d'abord nommé, en 1878, inspecteur général. Puis, de 1879 à 1896, il est directeur de l'Enseignement primaire. C'est là que, aux côtés de Jules Ferry, dont il est le principal collaborateur, il élabore les lois qui créent l'enseignement primaire public, laïque et gratuit du XX^e siècle.

Son poids pédagogique est considérable à travers le *Dictionnaire de pédagogie*, dont il dirige la publication, avec l'aide inlassable de James Guillaume, de 1882 à 1887. Ses positions politiques, pédagogiques et méthodologiques influencent largement deux générations au moins d'enseignants, et non des moindres.

Il est docteur ès lettres en 1891 avec une thèse sur Sébastien Castellion² (1515–1563). Cet humaniste qui, devenu protestant, se rendit en 1540 auprès de Calvin à Genève (qui lui confia la direction du Collège en 1541), attire notamment l'attention de Buisson pour les dissensions théologiques qui l'opposent à Calvin et à Théodore de Bèze; son «De haereticis», écrit sous le pseudonyme de Martin Bellus, se présente comme une défense et illustration de la tolérance, qui ne peut que séduire Buisson.

Buisson est chargé en 1896 de la chaire de pédagogie de la Sorbonne (celle que Durkheim transforme ensuite en chaire de sociologie, de «science – au singulier – de l'éducation» si l'on préfère). Parmi ses œuvres, et outre son *Dictionnaire*, déjà mentionné, citons *La religion, la morale et la science* et *La foi laïque*³.

Elu député radical-socialiste de Paris de 1902 à 1914 et de 1919 à 1924, l'histoire retient qu'il s'illustre à la Chambre pour sa défense de la laïcité de l'Etat, de l'enseignement professionnel obligatoire, du droit de vote pour les femmes⁴ et de la représentation proportionnelle en matière électorale.

Militant pour la révision du procès de Dreyfus, il est l'un des fondateurs de la Ligue des droits de l'homme, qu'il préside de 1913 à 1926, et reçoit à ce titre le Prix Nobel de la paix en 1927, conjointement avec L. Quidde (1858–1941), ce pacifiste qui fonde à Munich en 1892 la Ligue pour la paix et qui, député à la Diète bavaroise de 1907 à 1918 puis à l'Assemblée de Weimar en 1919 et 1920, doit s'exiler en Suisse à la suite de son opposition à Hitler.

Ferdinand Buisson meurt en 1932 à Thieuloy-Saint-Antoine, dans l'Oise, âgé de 91 ans⁵.

¹ Vienne en 1873 (F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, 1876, 35 p.) et Philadelphie en 1876 (F. Buisson, *Devoirs d'écoliers américains recueillis à l'Exposition de Philadelphie*, Paris, 1877, 497 p.; F. Buisson & al., *L'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie*, rapport au ministre de l'Instruction publique, Paris, 1878, 680 p.).

² Sébastien Castellion, *sa vie et son œuvre*, Hachette, Paris, 1892, 2 tomes.

³ *La religion, la morale et la science: leur conflit dans l'éducation contemporaine*, Fischbacher, Paris, 1901 (2^e éd.), 266 p. *La foi laïque, extraits de discours et d'écrits (1878–1911)*, Hachette, Paris, 1912, 336 p.

⁴ *Le vote des femmes*, Dunod & Pinat, Paris, 1911, 356 p.

⁵ Outre les références déjà citées et les textes relatifs à l'épisode neuchâtelois (cf. ci-dessous), on consultera ces textes de F. Buisson:

- *Le christianisme libéral*, Cherbuliez, Paris, 1865, 63 p.
- L'article «Religieuse (Instruction)», dans le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson, montre l'importance de ces débats pour la rédaction des textes français de 1882.
- *Le devoir présent de la jeunesse*, Bureaux de «La revue bleue», Paris, 1899, 28 p.
- *Les principes de la Société des Nations, Rapport présenté au Congrès de la Ligue des Droits de l'homme*. Ligue des droits de l'homme et du citoyen, Paris, 1917, 24 p.
- L'organisation de l'enseignement laïque et les lois de 1881-1886, in *La lutte scolaire en France au XIX^e siècle*, Alcan, Paris, 1912, pp. 237-266.
- James Guillaume pédagogue, *La vie ouvrière*, 106, 1914, pp. 212-214.
- Voir également les morceaux choisis par C. Bouglé, *Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson*, Alcan, Paris, 1933.

Annexe 2: L'épisode neuchâtelois

Fuyant un Empire qu'il abhorre, Buisson s'exile en Suisse de 1866 à 1870, où il se prépare à la «résurrection de la République (...) en venant faire l'étude et l'apprentissage de la vie républicaine dans la plus ancienne démocratie de l'Europe» (cité par H. Meylan¹, p. 100). Nommé professeur suppléant de philosophie, littérature comparée, psychologie, logique et pédagogie à l'Académie de Neuchâtel², il y développe de réelles amitiés professionnelles, philosophiques et politiques (celle par exemple de Charles Secrétan), mais sa violente dénonciation de l'enseignement de l'histoire sainte dans les écoles primaires du canton lui vaut de dures inimitiés (celles par exemple de Frédéric Godet ou de Félix Bovet).

Dans sa conférence du 5 décembre 1868, intitulée «*Une réforme urgente dans l'instruction primaire*»³, il dénonce en effet le double danger que l'histoire sainte fait courir aux enfants. Partant du principe que «l'enseignement doit se proposer un double but: la culture de l'intelligence et celle de la conscience morale. [...] faire des hommes, c'est faire à la fois des intelligences éclairées et des consciences droites» (p. 3), il craint que l'histoire sainte ne bloque autant le développement de l'intelligence que celui de la conscience des élèves.

«L'enfant, dit-il, a une peine inouïe à acquérir l'idée d'une nature dirigée par des lois régulières et non par des caprices féeriques» (p. 9). Or, la découverte des causes constituant pour lui l'objet de l'éducation, «à quoi bon s'élever péniblement de degré en degré dans la série des causes secondes [puisqu'] on a tout dit quand on a dit: la volonté de Dieu!» (p. 13). Citant le livre de Vacherot sur *La religion*, («N'oubliez pas en effet que spontanément l'enfant ne réfléchit pas» [p. 206], cité p. 8), il déplore qu'un pays démocratique fasse courir un tel risque à ses enfants.

Mais Buisson craint plus encore que l'enseignement de l'histoire sainte ne paralyse chez l'élève le développement de sa conscience et de son sens moral. Il juge immoraux divers épisodes bibliques et, d'abord, l'existence d'un peuple élu: «Ainsi dans l'histoire sainte ce qu'il faut craindre pour les enfants, bien plus encore que quelques pages indécentes [qu'il vient de mentionner], c'est la théorie générale qui en fait le fond, qui en donne le sens continu, qui en est l'âme. Cette théorie a reçu des théologiens des noms différents, doctrine de la grâce, de l'élection, de la prédestination, du droit divin, etc.» (p. 27). Plus encore que le fait que «toute cette histoire du peuple de Dieu est une boucherie perpétuelle» (p. 42), il est indigné de ce que les violences du peuple élu soient justifiées: «Il est immoral de justifier la guerre et d'en excuser les monstrueuses fureurs aux yeux de nos enfants» (p. 47).

Le milieu social des Hébreux apparaît profondément imparfait à Buisson, qui s'étonne qu'on y prenne «les premières instructions de l'enfance» (p. 52). Les grandes valeurs dont il est le défenseur inconditionnel ne s'y trouvent pas et «la législation mosaïque n'est propre à inspirer aucune notion de liberté dans aucun ordre. Pas de liberté de conscience, sous prétexte que, le peuple étant gouverné par Dieu même, vouloir se soustraire à la moindre prescription du cérémonial, c'est résister à Dieu. (...) Pas de liberté d'examen. Examiner, douter, c'est le crime des crimes. Faire usage de sa raison, c'est le sacrilège même» (pp. 56–57). Si bien qu'«au lieu de les familiariser (les enfants) dès le bas âge avec les idées de droit et de devoir individuel, avec la liberté de conscience et de pensée, on les fait vivre pendant leurs premières années en pleine théocratie» (p. 58).

La critique est âpre et l'on comprend que les conclusions puissent indisposer les autorités religieuses, et les autorités tout court. «En attendant qu'on ait obtenu la séparation de l'Eglise et de l'Etat et la séparation non moins effective de l'Ecole et de l'Eglise» (note p. 64), «qu'on ne donne plus à vos enfants, en guise de première éducation morale et sociale, les exemples qui nous viennent du fond du passé, d'un peuple qui a été grand sans doute, mais que l'humanité a dépassé en le continuant» (p. 64). Bref, le refus final

suggéré à la population est catégorique: «Défiez-vous pour vos enfants de tout ce qui limite l'examen et rétrécit les droits de la raison (...) abolissez l'histoire sainte et mettez à sa place l'histoire de l'humanité!» (p. 66).

Un tel rationalisme heurte de front les croyances neuchâteloises que cette citation de F. Bovet résume bien: «Si c'était notre théologie seulement qu'on attaquerait, nous défendrions notre théologie, mais pour le moment, ce qu'on attaque, c'est quelque chose de plus, c'est notre foi, c'est ce qui fait notre vie» (in H. Meylan, p. 110).

Buisson saisit vite que ce choc résulte de la rencontre cognitif-affectif qu'il a imposée à ses auditeurs et si, plus tard, il se reprochera d'avoir ainsi attaqué les modes de faire cantonaux⁴, il regrette sur le coup d'aller insuffisamment loin. «J'ai voulu faire une réforme, c'était trop peu, trop superficiel. C'est un réveil qu'il faut faire. Attaquer l'orthodoxie, plaisir d'enfant, distraction innocente: attaquer la conscience à travers les couches d'orthodoxie ou de rationalisme indistinctement, voilà le vrai but», écrit-il en mars 1869. «Il faut que le rationalisme ait ses mômiens, et j'en suis, ses méthodistes, ses mystiques, ses héros et ses martyrs spirituels. (...) Faire le bien, j'entends atteindre un grand idéal moral par des mobiles vrais, rationnels et désintéressés, c'est plus difficile que de le faire moitié par sentimentalité, moitié par peur, moitié par discipline, comme c'est le cas dans l'orthodoxie» (in H. Meylan, p. 108)⁵.

¹ H. Meylan, Les débuts de Ferdinand Buisson à Neuchâtel..., *Musée neuchâtelois*, 1973, 2, pp. 100–113.

² Il y est nommé en même temps qu'Alexandre Daguët, qui marque durablement l'histoire romande de la pédagogie. Cf. *Histoire de l'Université de Neuchâtel*, G. Attinger et Université de Neuchâtel, tome II, à paraître.

³ Ferdinand Buisson, *Une réforme urgente dans l'instruction primaire*, conférence donnée à la Société d'utilité publique, à Neuchâtel, le 5 décembre 1868, texte édité en 1868, 66 p.

⁴ Ferdinand Buisson, *Souvenirs (1866–1916)*, Paris, Fischbacher, 1916, 40 p.

⁵ Ces quelques éléments sont loin d'épuiser la présentation de l'épisode neuchâtelois de Ferdinand Buisson et ses répercussions, même locales, même immédiates. Outre les références déjà mentionnées, on consultera (à la Bibliothèque publique ou au Séminaire des sciences de l'éducation de Neuchâtel):

- F. Godet, *La sainteté de l'Ancien Testament*, réponse à M. le professeur Buisson, conférence donnée à Neuchâtel le 10 décembre 1868, Delachaux, Neuchâtel, 1869, 83 p.
- E. Robert-Tissot, *La Bible*, conférence prononcée le 26 décembre 1868 à Neuchâtel, Delachaux, Neuchâtel, 1869.
- F. Bovet, *Examen d'une brochure de Monsieur F. Buisson*, conférence donnée à Neuchâtel le 12 janvier 1869, Delachaux, Neuchâtel, 1869.
- J. Paroz, *La Bible en éducation*, Réponse à la réforme urgente de M. le professeur Buisson, conférence donnée à Neuchâtel le 18 janvier 1869, Delachaux, Neuchâtel, 1869, 61 p.
- *Le protestantisme libéral aux prises avec le protestantisme orthodoxe*, lettres échangées entre Monsieur le ministre Godet et Monsieur le professeur Buisson, Impr. Montandon, Neuchâtel, 1869, 15 p.
- F. Godet, *En réponse à la seconde lettre de Monsieur le professeur Buisson*, Neuchâtel, 8 p.
- F. Buisson, *De l'enseignement de l'histoire sainte dans les écoles primaires*, Cherbuliez, Paris–Genève, 1869, 114 p.

Annexe 3: Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson

C'est «avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs, membres de l'Institut, publicistes (c'est-à-dire écrivains politiques), fonctionnaires de l'Instruction publique, inspecteurs, professeurs et instituteurs de France et de l'étranger» que Ferdinand Buisson entreprend en 1878 son *Dictionnaire*. Il se présente sous la forme de 175 livraisons de 32 pages (deux feuilles d'impression grand in-8) qui, de février 1878 à février 1887, paraissent toutes les trois semaines (au prix de 50 centimes: pour comparaison, l'affranchissement d'une lettre est en moyenne de 5 centimes durant ces années).

Ce travail considérable se présente en deux parties «distinctes et parallèles. La I^{re} partie contient les articles de pédagogie proprement dite, de législation et d'administration, les études historiques, les notices consacrées aux départements et aux provinces ainsi qu'aux pays étrangers, les biographies, etc. La II^e partie forme une sorte d'encyclopédie d'instruction primaire à l'usage des instituteurs et des professeurs d'école normale.»

La deuxième partie, de près de 2500 pages (généralement reliées par la suite en deux épais volumes), constitue une «Encyclopédie pratique de l'enseignement primaire» et comprend:

- 1° Cours complet d'études à l'usage des écoles normales (...)
- 2° Plans d'études et programmes détaillés de l'enseignement primaire (...)
- 3° Recueil méthodique de sujets d'examens (...)
- 4° Choix d'exercices gradués, spécimens de leçons (...).

Aucun travail de cette ampleur, destiné à la formation des enseignants et ayant requis le concours d'environ 200 collaborateurs, n'a jamais été réentrepris, et cette seule caractéristique lui confère déjà une place unique dans le monde de l'édition scolaire. En outre, l'impact qu'il a eu pendant des décennies dans les écoles francophones doit être souligné: là aussi, aucune autre réalisation ne saurait lui être comparée.

Pourtant, la première partie du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson est plus imposante encore que la seconde. Avec ses 3100 pages (généralement reliées par la suite en deux épais volumes), ses quelque 260 collaborateurs et ses 1800 entrées (environ), elle constitue un monument auprès duquel tous les autres travaux de pédagogie restent pâles et modestes. Il n'existe pas de recueil antérieur comparable à celui de Buisson en langue française (on n'en trouve guère qu'en langue allemande) et, quant aux travaux ultérieurs, dictionnaires, encyclopédies et vocabulaires de pédagogie ou de sciences de l'éducation, aucun n'atteint – ni ne prétend atteindre – que ce soit par le volume, par l'étendue de la matière traitée, par son degré de généralité historique et géographique ou par le nombre de ses entrées, celui de Buisson.

L'époque à laquelle l'œuvre est construite lui apporte également un intérêt considérable, et vraiment unique, sur lequel son auteur insiste dès le départ avec à-propos. «N'aura-t-on pas un jour quelque plaisir ou quelque profit, dit-il en février 1887, à retrouver ici, prises sur le vif, les impressions premières de ceux qui assistaient, qui collaboraient à la constitution du nouveau régime?» Et d'ajouter: «Ce dictionnaire n'est pas seulement un livre de renseignements, il est lui-même un document pour l'histoire de ces dix années, c'est-à-dire pour un des moments décisifs dans l'évolution des doctrines et des institutions pédagogiques de notre pays.»

Buisson, toutefois, est bien modeste. Certes, son *Dictionnaire* est écrit lors d'une décennie bien délimitée, mais le fait qu'elle soit décisive pour l'histoire de l'éducation, pour l'histoire de la société et pour l'histoire tout court lui confère une portée bien plus large. Il ne s'agit pas seulement de la France et de dix années de son histoire: l'Europe entière est là, et à bien des égards le monde entier. Et il serait tout aussi inexact de considérer que l'œuvre s'arrête aux années 1880-1890: d'un côté sa documentation historique sans précédent nous permet d'analyser les évolutions éducatives depuis la

Grèce et la Rome antiques, de l'autre on sait qu'elle influence profondément, et directement, les enseignants de langue française pendant une bonne partie du XX^e siècle (Hachette livre un nouveau tirage en 1911, dont le succès est également considérable), jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale environ. D'ailleurs le «plan de l'ouvrage» en situe l'ambition:

Première partie: Encyclopédie théorique et historique de l'instruction primaire

- 1 *Pédagogie générale*. Méthodologie. Didactique. Conditions générales de l'éducation et de l'enseignement. Conditions particulières (matérielles, intellectuelles, morales) de l'enseignement et de l'éducation populaires aux divers degrés. Principes de l'éducation physique, de l'éducation des sens, de l'éducation du sens moral, de l'éducation intellectuelle, de l'éducation esthétique, enfin de l'éducation pédagogique spéciale aux instituteurs et aux institutrices.
- 2 *Histoire de la pédagogie*. Biographie des principaux pédagogues. Exposé des principaux systèmes d'éducation et d'enseignement depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Historique spécial de l'enseignement primaire en France.
- 3 *Législation scolaire comparée*. Lois sur l'enseignement primaire en Europe et aux Etats-Unis. Législation scolaire complète de la France, comprenant le texte ou l'analyse des règlements, arrêtés et circulaires ministérielles. Organisation pédagogique des différents pays.
- 4 *Statistique scolaire comparée*. Résultats généraux pour l'étranger. Statistique détaillée par département pour la France.
- 5 *Bibliographie pédagogique*. Analyse critique des principaux ouvrages de pédagogie publiés dans les différentes langues. Indication des principales publications périodiques se rapportant à l'enseignement primaire et à l'éducation.

Annexe 4: Articles du Dictionnaire de pédagogie utilisés

- Ceux qui mettent l'accent sur le poids de l'hérédité:

Hérédité,	Théodule Ribot
Caractère,	Ferdinand Buisson
Attention,	Michel Bréal
Distraktion,	Bernard Perez
Etourderie,	Elie Pécaut
Humeur,	Elie Pécaut
Volonté,	Gabriel Compayré
Intelligence,	Georges Dumesnil
Mémoire,	Henri Marion

- Ceux qui mettent l'accent sur la dimension normative de l'école:

Autorité,	E. Cuissart
Discipline,	Ferdinand Buisson
Discipline scolaire,	J. Gaillard
Obéissance,	Elie Pécaut
Punitions,	Franck d'Arvert
Récompenses,	Hippolyte Durand

Die philosophische Doktrin der angeborenen Ideen und die schulische Norm seit einem Jahrhundert: das Beispiel des «Dictionnaire de pédagogie» de F. Buisson

Zusammenfassung

Diese Zeilen versuchen aufzuklären, auf welche Art und Weise Schulversagen von den Erziehern im letzten Jahrhundert behandelt wurde. Man wird dabei besser verstehen, weshalb bestimmte spontane Erklärungen das Phänomens noch heute bevorzugt werden. Diese Forschung lehnt sich an die Analyse des «Dictionnaire de pédagogie» et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson an, ein Werk von mehr als 500 Seiten, welches um 1880 (von 1878 bis 1887) erschien, und dessen beträchtlicher Einfluss sich in den Ländern französischer Sprache über fast ein halbes Jahrhundert erstreckte.

The innate and the school norm a century ago: the example of the «Dictionnaire de pédagogie» by F. Buisson

Summary

These lines should show the way school failure was dealt with by educators a century ago. They might help us understand better why «spontaneous explanations» of this phenomenon are still frequently used nowadays. This research has been based on the analysis of the «Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire» by Ferdinand Buisson, a piece of work published during the 1880/s (between 1878 and 1887), which consists of more than 5000 pages and whose considerable influence in French-speaking countries extended over almost half a century.