

Éducation et démocratie. Retour sur le Nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1991)

Education and democracy. A return to Ferdinand Buisson's Nouveau Dictionnaire de pédagogie (1911).

Philippe Savoie



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1335>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1335

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 31 mai 2012

Pagination : 117-126

ISBN : 978-2-7535-1872-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Philippe Savoie, « Éducation et démocratie. Retour sur le Nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1991) », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-1 | 2012, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1335> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1335>

ÉDUCATION ET DÉMOCRATIE RETOUR SUR LE NOUVEAU DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE DE FERDINAND BUISSON (1911)

Philippe Savoie (LARHRA, ENS-Lyon)

Résumé : Le Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié par F. Buisson en 1911, porte l'ambition nouvelle d'un abaissement des barrières qui séparent les ordres scolaires et d'une démocratisation de l'accès aux études prolongées. Il témoigne des contradictions nouvelles de la pensée pédagogique, confrontée à la montée d'approches inspirées des méthodes de la science.

Mots-clés : Ferdinand Buisson, pédagogie, démocratisation, ordres scolaires, histoire

Philippe Savoie

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, cette « cathédrale de l'enseignement primaire » que Pierre Nora (1984) a rangé parmi les lieux de mémoire, est avant tout connu pour sa première édition (Buisson, 1882-1893). La rédaction et la publication de cette édition sont en effet intimement liées à la construction de l'enseignement primaire (Dubois, 2002). Contemporaine de la naissance du Musée pédagogique et de celle des écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud, qui couronnaient l'édifice primaire en formant les professeurs des écoles normales d'instituteurs et des écoles primaires supérieures, elle a précédé puis accompagné l'élaboration des grandes lois républicaines et la construction de cette nouvelle institution scolaire publique que fonda alors la Troisième République, à côté de ce qu'on appelait encore couramment l'Université – c'est-à-dire le système bâti par Napoléon autour des lycées, qui s'étendait aux établissements secondaires municipaux, aux facultés et aux grades qu'elles délivraient, mais laissait très largement l'enseignement primaire élémentaire et ses extensions primaires supérieures et techniques aux collectivités territoriales et à l'initiative locale (Savoie, 2009).

Le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1911), n'est à première vue qu'une nouvelle édition de ce monument, actualisée mais réduite à un seul volume, certes imposant, et plus modestement diffusée. Pourtant, par le contexte où il se place, la perspective dans laquelle il se situe

et l'ouverture internationale que traduit l'évolution de son contenu, ce « nouveau dictionnaire de pédagogie » vieux d'un siècle reste un objet fascinant et passionnant, qui offre à ses lecteurs d'aujourd'hui quelques belles pistes de réflexion.

Remarquons d'abord que ce dictionnaire est produit à un moment important du développement technique et économique mondial, celui de l'explosion de nouvelles technologies et de nouveaux secteurs d'activité qui composent ce que nous appelons la Seconde Révolution industrielle, où s'amorce le règne du pétrole, de l'électricité, de la chimie, de l'automobile, de l'avion, du cinéma qui vont prendre le relais du charbon, de l'acier et de la locomotive. C'est un moment de bouleversement des fondements mêmes de la science : il suffit d'évoquer la figure de Marie Curie, qui reçoit en 1911 son deuxième prix Nobel, celle d'Henri Poincaré, mort en 1912, qui est un des grands scientifiques de son temps, et celle d'Albert Einstein qui a déjà publié son travail sur la relativité restreinte.

On est aussi à l'apogée de la colonisation – aventure dans laquelle la Troisième République s'est engagée résolument –, à un moment marqué par le heurt des impérialismes, la conquête des marchés par tous les moyens, y compris la guerre, la concurrence économique généralisée : en bref une étape belliqueuse de la mondialisation qui va précipiter l'Europe puis tous les continents dans la Première Guerre mondiale. Notons, à cet égard, que le *Nouveau*

Dictionnaire de pédagogie ne prend pas à son compte le souhait d'une éducation tournée vers l'action et la lutte, idée très en vogue au tournant du siècle, à la faveur de ce climat de concurrence et de l'anglomanie de l'époque, qu'on trouve notamment dans l'introduction du rapport général de *l'Enquête sur l'enseignement secondaire* (Ribot, 1899). Le *Nouveau Dictionnaire* s'adresse à un public que ces velléités de refondation de la formation des élites inspirée des *Public Schools* réformées de la fin du XIX^e siècle ne concernent pas directement. Le contexte d'accélération de la mondialisation n'est pas absent du *Nouveau Dictionnaire*, où l'on trouve des articles sur les systèmes éducatifs de tous les pays ou régions du monde. Les empires coloniaux eux-mêmes font l'objet de développements détaillés qui, au-delà des clichés et postures propres à une société en pleine phase colonialiste, témoignent d'une vive curiosité pour les sociétés les plus éloignées du modèle européen.

Toutefois, c'est à un contexte plus national que je me référerai essentiellement ici, étant entendu cependant que les phénomènes évoqués ont pour la plupart des équivalents dans tous les pays comparables : l'évolution de la question de la laïcité, après l'exacerbation de la guerre scolaire qui a abouti en 1905 à la séparation de l'Église et de l'État ; le contexte scolaire de 1911 et l'horizon élargi que fixe Buisson à son entreprise, celui d'une scolarisation des adolescents – et donc la démocratisation des études prolongées, au-delà de la scolarisation élémentaire – ; la montée en puissance, le renouvellement conceptuel de la pensée pédagogique de ce début de XX^e siècle, et son ouverture à ce nouvel horizon ; la rivalité nouvelle entre des légitimités scolaires et culturelles opposées – secondaire et primaire, classique et moderne, humaniste et scientifique, unitaire et encyclopédique – et les enjeux professionnels qui s'y attachent.

Un nouveau dictionnaire pour un nouveau contexte

La première édition du *Buisson* avait été une entreprise tout à fait singulière. Ce premier dictionnaire évoque certains grands textes normatifs conçus dans un cadre institutionnel, comme la *Ratio studiorum* des Jésuites de 1599 (Compère, 1997), la *Conduite des écoles chrétiennes* (1707 ?) de Jean-Baptiste de la Salle (1951) ou le *Traité des études* de Charles Rollin

(1661-1741) (Rollin, 1863), mais qui seraient débités en articles placés par ordre alphabétique. Il comporte deux éléments particulièrement nouveaux et exceptionnels : un véritable cours de pédagogie théorique et d'histoire de la pensée pédagogique et une partie encyclopédique en deux volumes et deux suppléments, sorte de compendium de la culture générale destinée aux futurs instituteurs.

C'est vers 1907 que Buisson s'entend avec l'éditeur Hachette sur le projet d'une nouvelle édition du *Dictionnaire de pédagogie* en vue de laquelle il s'associe de nouveau avec James Guillaume, infatigable cheville ouvrière du premier dictionnaire, et encore auteur d'une quantité de notices non signées (Dubois, 1994). Cette nouvelle publication est expurgée de sa partie encyclopédique, qui a perdu sa raison d'être : il s'agissait, dans la première édition, de doter les écoles normales primaires d'alors d'un instrument documentaire de référence. On est sorti de ces temps héroïques. Peut-être, d'ailleurs, la finalité même de cette partie encyclopédique, qui définissait en quelque sorte une culture proprement primaire, apparaît-elle comme obsolète à un moment où, nous allons le voir, l'horizon de l'enseignement primaire s'ouvre beaucoup plus largement.

La nouvelle publication se présente donc comme une actualisation de la première partie du *Dictionnaire de pédagogie*. Cette réduction permet de ramener l'ouvrage à un seul volume – un volume grand in-octavo de 2 100 pages en petits caractères, toutefois. Renouvelée à hauteur de 40 % de son contenu environ, d'après les calculs de Patrick Dubois, cette édition est plus homogène du point de vue politique. On n'y retrouve pas les contributeurs conservateurs de la première édition, ni ceux qui étaient favorables à l'enseignement congréganiste, comme le recteur Maggiolo, auteur d'une fameuse enquête sur l'évolution de l'alphabétisation depuis le XVII^e siècle, saisie à travers les signatures des registres de mariage. Il est vrai que le contexte dans lequel a été préparé le *Nouveau Dictionnaire* est très tendu. On sort d'une période de plusieurs années d'affrontement ouvert entre la République et ses adversaires, notamment catholiques, qui a commencé avec l'affaire Dreyfus, a gagné le terrain éducatif avec l'éviction de l'enseignement congréganiste entre 1901 et 1904, a débouché sur la loi de séparation de l'Église et de l'État de 1905, qui a déchaîné les passions, et s'achève symbo-

liquement avec la réhabilitation de Dreyfus en 1906. Aux yeux des partisans des lois anticléricales, c'est la démocratie même qui est menacée par les antidreyfusards et par ceux qui déniaient à la République sa légitimité à instruire et éduquer le peuple.

Protestant libéral d'inspiration spiritualiste, Buisson est au premier rang de ces défenseurs intransigeants de la démocratie qui ont viré à l'anticléricalisme. Devenu député radical-socialiste en 1902, après avoir quitté ses fonctions de directeur de l'enseignement primaire en 1896, il a dirigé la commission qui a conçu les mesures d'interdiction de l'enseignement congréganiste (Buisson, 1904). L'hostilité des conservateurs catholiques à l'œuvre de Jules Ferry, qui est aussi largement la sienne, a manifestement contribué à radicaliser sa pensée. Toutefois, le court article « monopole de l'enseignement » qui fait son apparition dans le *Nouveau Dictionnaire* (article non signé et donc attribuable aux éditeurs) adopte une position équilibrée. Sans méconnaître la capacité de l'Église à maintenir son « vaste empire scolaire » malgré l'interdiction des écoles congréganistes, et tout en pointant les dangers qu'il y voit pour l'éducation de toute une partie de la population, cet article rejette l'idée d'un monopole de l'enseignement primaire au nom de l'idéal de liberté et de diversité de la Révolution française : une conception somme toute modérée de la laïcité, en ces temps plutôt passionnés.

Abaisser les barrières des ordres scolaires

Si la question de la laïcité est traitée assez discrètement, l'introduction par du *Nouveau Dictionnaire* met l'accent sur une autre conséquence de l'impératif démocratique : celui de l'ouverture de l'accès aux études prolongées :

« Ce qu'il importe de donner maintenant aux maîtres, c'est un guide pratique et sûr de toutes les connaissances qui leur sont utiles, pour qu'ils orientent convenablement leur enseignement, pour qu'ils connaissent bien l'œuvre à laquelle ils se sont voués et pour qu'ils aient une idée exacte de l'avenir qui les attend.

Plus que jamais, plus qu'il y a trente ans même, notre pays sent qu'il est à la veille de grandes choses. L'école primaire ne lui suffit plus. La démocratie est exigeante pour elle-même ; elle l'est plus que ne l'a jamais été en pareille matière aucune monarchie. Avant même

d'avoir rempli la première partie de son programme, elle entrevoit tout un programme nouveau qui déborde singulièrement l'ancien.

L'enseignement gratuit des petits enfants jusqu'à douze ans n'apparaît plus comme épuisant la tâche et la dette de la société : non moins obligatoire que l'enseignement universel de l'enfance, celui de l'adolescence va s'imposer chez nous comme ailleurs.

D'autre part, la logique de la démocratie veut que l'égalité des enfants devant l'instruction devienne une réalité légale et sociale.

Enfin, l'instruction ne peut plus être envisagée à part et en soi ; il faut qu'elle se rattache, qu'elle se subordonne à une vue nette d'utilité sociale.

Tel est pour demain, sinon pour aujourd'hui, le plan d'éducation nationale qui se prépare, qui s'élabore et qui déjà, sur plus d'un point, émerge de la confusion de tant de débats, plus sociaux encore que scolaires, de toutes parts engagés.

Ici même, nous avons été obligés d'en tenir compte : nous avons dû faire entendre que le temps n'est plus où une définition rigoureuse enfermait l'enseignement primaire dans d'étroites limites et le défendait avec un soin jaloux contre qui tentait de les franchir. Du « primaire » au « secondaire », de l'un et de l'autre au « professionnel » et au « technique », dans toute la variété d'acceptation de ces mots, les voies sont ouvertes, les barrières abaissées ».

Ferdinand Buisson fait partie de ceux qui, avant la Première Guerre mondiale, réclament l'égalité devant l'instruction et imaginent ce qu'on appellera à partir de 1918 l'école unique. Prolonger les études des enfants des classes populaires, garçons et filles, l'enseignement primaire supérieur en pleine extension le fait déjà pour une minorité d'entre eux, et l'enseignement technique, qui est son rival implacable le fait aussi (Chapoulie, 2010). Il s'agit donc de systématiser et de rendre obligatoire ce qui est encore relativement exceptionnel. Mais « l'égalité des enfants devant l'instruction », dont il veut faire « une réalité légale et sociale », lui paraît imposer d'abaisser les barrières entre les divers ordres d'enseignement, de faire sortir l'enseignement primaire de son isolement et de son horizon borné : en un mot, d'aller vers une fusion de cultures scolaires séparées, sinon opposées quant à leurs finalités et à leurs références.

Le contexte de 1911 est infiniment plus favorable à ce projet que celui des années 1880. À l'époque, la

suppression de l'enseignement latin dans les classes élémentaires des lycées et collèges (huitième et septième), en 1880, avait certes levé une des barrières s'opposant à l'accès à ces établissements des élèves issus du primaire. Mais la distance culturelle demeurait immense. Les progrès rapides de l'enseignement secondaire moderne, à partir de cette date, ont rendu le rapprochement moins impensable. La réforme de 1902, qui a refondé l'enseignement secondaire sur les ruines du modèle scolaire humaniste, a placé sur un pied d'égalité certes très théorique, les sections classiques et modernes. En 1911, le modèle secondaire est encore en pleine mutation, sous l'effet notamment de la multiplication des matières et de l'adoption de l'heure de cours comme unité du temps scolaire – qui déstructure l'organisation du temps, entrave le fonctionnement de la pédagogie humaniste et accélère donc le changement pédagogique (Savoie, 2008). Les adversaires du camp classique se présentent volontiers en partisans des « humanités modernes » ou des « humanités scientifiques », formules destinées à revendiquer pour ces matières modernes et scientifiques la légitimité culturelle et la valeur formative dont se prévalaient exclusivement les études classiques. Symétriquement, les classiques se sont rabattus sur l'argument du latin comme gymnastique intellectuelle, argument réduit en miettes en 1885 par Raoul Frary (1885), un des rares véritables latinistes de sa génération. Certains, comme l'historien de la littérature Gustave Lanson, qui renonce à ce que son fils étudie le grec en quatrième et le laisse choisir la section scientifique en seconde (ce qui est le plus incontestable des gages), lient explicitement les enjeux sociaux de l'enseignement moderne – donner à ceux qui n'ont ni le temps ni l'usage d'une éducation en latin la possibilité de faire des études – et son enjeu culturel : fonder la culture sur des bases renouvelées et en prise avec leur temps (Jey, 2010).

La restauration des universités, qui aboutit en 1896, oppose à la légitimité humaniste celle de la science. Le tournant des XIX^e et XX^e siècles est le moment où les universitaires imposent cette légitimité dans la définition des matières et la détermination des programmes du secondaire (Gispert, Hulin, Robic, 2007). D'une certaine manière, le primaire a partie liée avec l'enseignement supérieur, qui, en contestant la supériorité culturelle et intellectuelle des classiques, relativise du même coup l'infériorité supposée des primaires. La question de la pédagogie

est au cœur de ces enjeux symboliques, comme elle est au cœur du *Nouveau Dictionnaire*. Successeur de Buisson dans sa chaire de pédagogie à la Sorbonne, Durkheim s'est élevé contre la prétention du secondaire à échapper à la pédagogie, comme le montre le passage ci-dessous, extrait du premier chapitre de l'ouvrage célèbre qui a été tiré de son cours, en 1938 (donc bien après sa mort), sous le titre *L'évolution pédagogique en France*. Après avoir expliqué les raisons de la création de la chaire qu'il occupe, pointé « le vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale » et lui avoir opposé la nécessité d'une réflexion sur les choses de l'éducation, il en vient au secondaire :

« Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. On dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur, mais que, par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la culture très large qu'il reçoit à l'université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation. En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? » (Durkheim, 1938).

Aussi convaincant soit-il, ce plaidoyer n'aurait pourtant pas eu le même sens quelques décennies auparavant. La routine, l'imitation, la répétition, tout le travail distribué par le maître et destiné à la mémorisation, tout ceci constituait le fond même de la pédagogie humaniste, qui visait, non pas à innover, mais au contraire à perpétuer un modèle jugé indépassable (Compère, Chervel, 1997). La contestation

de l'enseignement classique, de son caractère laborieux et de son inadaptation au siècle, et l'évolution souterraine des méthodes et des exercices dans la deuxième moitié du XIX^e siècle bousculent le conservatisme humaniste. Mais quand, en 1894, sous l'influence de Lavis, une épreuve de nature pédagogique est introduite à l'agrégation d'histoire, c'est en raison de problèmes spécifiques posés par l'enseignement de cette discipline et c'est en contrepartie de l'instauration du diplôme d'études supérieures, qui permet de déléguer aux facultés la formation scientifique des candidats, le concours étant chargé de vérifier qu'ils sont en mesure d'enseigner. Ce dispositif est étendu aux autres agrégations dix ans plus tard (Chervel, 1993). La perpétuation du préjugé anti-pédagogique (à cette époque et, à vrai dire jusqu'aujourd'hui) semble plutôt tenir à des enjeux d'ordre professionnel, que les héritiers de Durkheim (c'est-à-dire les sociologues) analysent aujourd'hui en termes de hiérarchie symbolique des tâches (Chapoulie, 1987 ; Champy, 2009). Tout ce qui relevait de l'éducation, de la surveillance et de l'encadrement du travail des élèves était, au XIX^e siècle, confié à un corps subalterne de répétiteurs, qui n'a d'ailleurs pas disparu au début du XX^e siècle. Toute évolution allant dans le sens d'une assimilation du travail professoral au répétitorat est donc vécue par le corps professoral comme une menace de dégradation (Savoie, 2009). *A fortiori*, lorsqu'il s'agit d'un enseignement dispensé dans les écoles normales primaires.

Mais, pour l'enseignement secondaire de cette époque, le primaire n'est pas qu'un petit frère plus ou moins méprisé. Avant que le projet d'école unique ne le place, dans l'entre-deux-guerres, en concurrence ouverte avec le secondaire pour l'accueil des élèves dont l'âge correspond au premier cycle secondaire, c'est déjà un rival redoutable, dont les écoles primaires supérieures recueillent en masse les élèves que les établissements verraient volontiers rejoindre leur enseignement moderne. Ce succès n'est pas dû qu'à des considérations financières – le primaire est gratuit, le secondaire est encore payant. Il tient pour beaucoup à des raisons de familiarité sociale et de réseaux institutionnels, qui incitent les élèves issus du primaire à y rester plutôt qu'à rejoindre l'enseignement secondaire. Il tient aussi à la souplesse incomparable du primaire supérieur, qui combine enseignement général et formations pratiques en fonction des besoins locaux : une souplesse que le

secondaire spécial fondé par Duruy en 1865 a perdu en se transformant en secondaire moderne, c'est-à-dire, selon ses détracteurs, en une sorte d'enseignement classique sans latin. Sur le terrain des enseignements pratiques, le primaire rencontre d'ailleurs lui-même un rival coriace : c'est l'enseignement technique, rattaché au ministère chargé du commerce et de l'industrie. Entre ces deux prétendants au contrôle des formations industrielles et commerciales, la guerre fait rage, chaque camp se retranchant derrière un discours propre : celui de la formation au métier et de l'employabilité immédiate pour le technique, celui de l'éducation et d'une préparation plus distante de l'univers professionnel, du côté du primaire. À cet égard, lorsque Buisson évoque l'abaissement des barrières, il pointe implicitement une évidente convergence des pratiques, derrière la divergence des discours. Ainsi, le primaire a obtenu en 1906 la possibilité de doter ces écoles primaires supérieures d'ateliers lourdement mécanisés qui lui permettent, localement, de tenir la dragée haute à son rival sur le terrain industriel et de convaincre certaines municipalités de lui confier leur école postélémentaire (Briand, Chapoulie, 1992, p. 175-229 ; Bodé, Savoie, 1995).

Le *Nouveau Dictionnaire* est riche en articles relatifs à la question des enseignements techniques et professionnels (à l'époque, chacun de ces deux qualificatifs renvoie à peu près à ce que signifie l'autre aujourd'hui) qui se tiennent d'ailleurs à une prudente réserve quant à la rivalité des deux institutions. Un des plus intéressants est celui qui est consacré à l'apprentissage par Émile Cohendy, professeur à la faculté de droit de Lyon, dans lequel, outre une analyse développée des causes de la fameuse « crise de l'apprentissage » qui a déjà traversé la deuxième moitié du XIX^e siècle, on trouve un témoignage de la place centrale qu'a pris alors la question des cours professionnels à donner aux apprentis et jeunes salariés, à l'imitation des *Fortbildungsschulen* allemandes. 1911, année de publication du *Nouveau Dictionnaire* est d'ailleurs aussi celle où est créé le certificat de compétence professionnelle, premier nom du CAP, destiné à reconnaître ces compétences à l'échelle du département et en liaison avec le patronat local.

On le voit, l'abaissement souhaité des barrières qui protégeaient l'enseignement primaire semble déboucher sur un déchirement entre des finalités

et des pratiques totalement opposées, des études classiques à la formation des ouvriers. Ce projet n'a véritablement de sens que s'il est conçu comme le souhaiteront les partisans de l'école unique (Mole, 2010; Garnier, 2008), c'est-à-dire doté d'un tronc commun – jusqu'à 14 ans ? C'est sans doute l'objectif immédiat – au-delà duquel les capacités et les goûts de chacun l'orienteront vers des études courtes ou longues, générales ou pratiques. On retrouve ici la question de l'utilité sociale de l'école, des exigences de la démocratie évoquées par Buisson. On a pu reprocher rétrospectivement aux radicaux de la Troisième République et à Buisson au tout premier chef, d'avoir promis l'égalité des chances par l'école à défaut de l'égalité sociale. Il est clair en tout cas qu'on ne peut leur reprocher de n'avoir pas tenu compte de certains des facteurs qui, depuis un demi-siècle qu'il a trouvé une traduction institutionnelle à peu près complète, ont grandement réduit l'effet de ce projet de redistribution des cartes par l'éducation – notamment de ceux qu'on analyse aujourd'hui en termes d'inégalités de capital culturel. À l'époque dont nous parlons, les élèves du secondaire venus de milieux populaires étaient généralement boursiers et internes, ce qui réduisait à peu de chose la question de savoir si leurs parents lisaient des livres et maîtrisaient les codes sociaux voulus. Mais le déclin brutal de l'internat dans les établissements secondaires publics après 1880 est déjà en train de modifier la donne.

Quelle pédagogie ?

Les partisans de l'école unique n'avaient pas non plus pris la mesure d'une conséquence fâcheuse de la mutation de l'enseignement secondaire. Le nouveau cours pédagogique qui commence à s'installer au début du xx^e siècle rejette la vieille pédagogie humaniste, son caractère besogneux, répétitif, fondé sur l'imitation de modèles supposés indépassables. Il lui substitue un idéal fondé sur l'intelligence, la curiosité, l'initiative et l'autonomie de pensée de l'élève. Pour les intelligences moyennes, pour ceux qui n'ont pas acquis dans leur milieu familial une certaine habitude de ce genre d'exercice, une certaine familiarité avec l'esprit du secondaire, c'est un modèle pédagogique redoutable, beaucoup plus exigeant et sélectif que le précédent. Quelques décennies plus tard, ce modèle est en cause dans « la crise de la

relation pédagogique » (Joxe, 1972; Savoie, 2003) qui s'installe, au moment où progresse la démocratisation des études, entre les professeurs et les élèves issus de milieux nouvellement gagnés à la scolarisation secondaire.

Cette difficulté qui semble, avec des modalités différentes, commune aux systèmes éducatifs des pays comparables à la France, explique largement le développement qu'ont connu les sciences de l'éducation, la pédagogie et ces sciences de l'apprendre (*Learning Sciences*) qui placent à nouveau, aujourd'hui, la pensée pédagogique devant le choix entre, d'une part, des approches fondées sur l'observation, l'expérimentation et la conviction de la complexité des mécanismes en jeu et de l'irréductible singularité des cas d'espèces, et, d'autre part, des études se rattachant au paradigme des sciences exactes et empruntant leurs méthodes. Cela nous ramène, pour finir, à la manière dont la pédagogie de l'époque est représentée dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (Kahn, Denis, 2003 et 2006).

Des deux grands courants nouveaux qui redéfinissent les bases théoriques de la pédagogie à cette époque, l'un n'est pas représenté du tout et quasiment passé sous silence : c'est celui de la psychologie expérimentale. Alfred Binet indispose et ses positions théoriques font mauvais ménage avec le spiritualisme qui continue d'inspirer Buisson (Dubois, 1994). L'autre est celui de la sociologie, représenté par Émile Durkheim, auteur des articles « enseignement » et « pédagogie ». Dans celui-ci, il distingue la pédagogie (qui est du domaine de la théorie et non de la pratique) de ce que pourrait être une science de l'éducation :

« Que les choses de l'éducation, considérées d'un certain point de vue, puissent être l'objet d'une discipline qui présente tous les caractères des autres disciplines scientifiques, c'est, tout d'abord, ce qu'il est facile de démontrer.

En effet, pour qu'on puisse appeler science un ensemble d'études, il faut et il suffit qu'elles présentent les caractères suivants :

1° Il faut qu'elles portent sur des faits acquis, réalisés, donnés à l'observation. Une science, en effet, se définit par son objet ; elle suppose par conséquent que cet objet existe, qu'on peut le désigner du doigt, en quelque sorte, marquer la place qu'il occupe dans l'ensemble de la réalité ;

2° Il faut que ces faits présentent entre eux une homogénéité suffisante pour pouvoir être classés dans une même catégorie. S'ils étaient irréductibles les uns aux autres, il y aurait, non pas une science, mais autant de sciences différentes que d'espèces distinctes de choses à étudier. Il arrive bien souvent aux sciences en train de naître et de se constituer d'embrasser assez confusément une pluralité d'objets différents ; c'est le cas, par exemple, de la géographie, de l'anthropologie, etc. Mais ce n'est jamais là qu'une phase transitoire dans le développement des sciences ;

3° Enfin, ces faits, la science les étudie pour les connaître, et seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée ».

Le contraste est frappant entre cet article « Pédagogie » de Durkheim et l'article « Pédagogie (histoire de la) » de Gabriel Compayré, conservé de la première édition, qui le suit et relève de l'histoire des idées pédagogiques. Il l'est tout autant avec les articles de caractère pédagogique écrits ou réécrits par Buisson, et ce contraste révèle la difficulté du *Nouveau Dictionnaire* et de ses promoteurs à intégrer à leur entreprise le changement de paradigme que tend à imposer la prétention des nouveaux venus à déplacer la question pédagogique sur le terrain scientifique.

RÉFÉRENCES

- Bodé, G., Savoie, Ph., (Ed) (1995). *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 66.
- Briand, J.-P., Chapoulie, J.-M., (1992). *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation sous la Troisième République*, Paris: INRP, CNRS et ENS Fontenay-Saint-Cloud.
- Buisson, F., (Ed) (1882-1893). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette (2 parties en 5 volumes et 2 suppléments).
- Buisson, F. (1904). *Rapport fait au nom de la commission de l'enseignement chargée d'examiner le projet de loi relatif à la suppression de l'enseignement congréganiste*, Paris: Impr. de Motteroz
- Buisson, F., (Ed.). (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*, Paris: PUF.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France: deux siècles de politique scolaire*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris: éditions de la MSH.
- Chervel, A. (1993). *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris: INRP-Kimé.
- Compère, M.-M., (Ed) (1997). *Ratio studiorum [version de 1599]*, édition bilingue latin-français, Paris: Belin.
- Compère, M.-M., Chervel, A. (Ed) (1997). *Les humanités classiques*, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 74.
- Dubois, P. (1994). *Le « dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » de Ferdinand Buisson: répertoire biographique des auteurs*, Paris: INRP.
- Dubois, P. (2002). *Le « Dictionnaire » de Ferdinand Buisson: aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. Berne: P. Lang.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique. Des origines à la Renaissance*, Paris: Librairie F. Alcan, p. 7-8.
- Frary, R. (1885). *La question du latin*, Paris, L. Cerf.
- Garnier, B. (2008). *L'Université nouvelle*, Lyon: INRP.
- Gispert, H., Hulin, N., Robic, M.-C. (1997) *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*, Paris: INRP-Vuibert.
- Jey, M. (2010). *Gustave Lanson, professeur de la République (1857-1934)*. volume inédit pour l'HDR, université Paris 4.

- Kahn, P., Denis, D. (Ed) (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris: CNRS.
- Kahn, P., Denis, D. (Ed) (2006). *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang
- La Salle, J.-B. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes*. Édition du manuscrit français 11759 de la Bibliothèque nationale de Paris. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720, par F. Anselme. Paris, Procure générale des Frères des Écoles chrétiennes.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Nora, P. (1984). Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire. In P. Nora (Ed). *Les lieux de mémoire. I. La République* (p. 327-347). Paris, Gallimard, 1984.
- Ribot, A. (1899). Introduction générale. In *Enquête sur l'enseignement secondaire. Tome VI: Rapport général* (p. 1-2). Paris, Chambre des députés.
- Rollin, C. (1863). *Traité des études*, nouv. éd., Paris, F. Didot frères.
- Savoie, Ph. (2003). Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire. In J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale (p. 119-135). Paris: La documentation française.
- Savoie, Ph. (2008). *Tensions et contradictions dans la construction de l'enseignement secondaire français. Établissements, corps enseignant, financement (1802-1914)*. Mémoire principal d'HDR, université Paris 4 [à paraître].
- Savoie, Ph. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant français, *Éducation et sociétés*, n° 23, p. 13-26.
- Savoie, Ph. (2009). L'Université impériale, le corps enseignant et l'institution scolaire publique. Origines et postérité d'une fondation ambiguë. In A. Le Goff (Ed). *Les hommes et les femmes de l'Université. Deux siècles d'archives*. Paris: Archives nationales, direction des archives de France, INRP.