

L'AINSI NOMMÉ PÉDAGOGUE

FRANÇOIS JACQUET-FRANCILLON

Qu'un pédagogue qui paraît ici ou ailleurs, on a fait depuis des lustres une assez piètre réputation. La rumeur, venue des XVII^e et XVIII^e siècles, est confirmée au XIX^e par les dictionnaires de Littré ou de Larousse : ce nom est souvent pris en mauvaise part.

Cette répugnance vise avant tout le “pédagogisme”, d’après un terme assez ancien lui aussi - il arrive par exemple en 1808 sous la plume d’un sous-préfet de Napoléon qui n’est autre que le philosophe Maine de Biran, assez soucieux néanmoins d’instruire les enfants pauvres en sa ville de Bergerac pour leur promettre la “plus belle des méthodes”, celle de Pestalozzi.

Et quand le mot “pédagogie” trouve, en particulier dans le livre de Maeder, *Manuel de l’instituteur primaire ou principes généraux de pédagogie* (1833), son sens moderne, proche de l’expression “science de l’éducation”, qui est récente en France (mais plus précoce en Allemagne), il est bientôt couvert du même opprobre.

Si bien qu’à la fin du siècle, certains auteurs relèvent et regrettent la connotation dérisoire que l’usage attache à ce mot dans notre pays. C’est le cas d’Henri Marion, philosophe et psychologue, lorsqu’il présente le *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l’occasion de l’exposition universelle de 1889*

(1890) ; ou bien encore de Michel Bréal, grammairien et professeur au collège de France, qui explique dans ses *Quelques mots sur l'instruction publique* (1872) : “Nous voyons bien quelle est la pensée de ceux qui trouvent la pédagogie chose si ridicule. Ils croient voir quelque magister vieilli dans sa chaire, se distillant la cervelle sur des vétilles”.

A notre époque, depuis les *Propos sur l'éducation*, d'Alain (textes rassemblés en 1932), jusqu'à la diatribe de Jean-Claude Milner, *De l'école* (1984), un tribunal philosophique énonce deux chefs d'accusation : premièrement, ceux qui enseignent n'aiment pas la pédagogie (jugement sur la fonction) ; et secondement, ils l'aiment d'autant moins, qu'elle porte sur la forme et non sur le contenu de l'enseignement (jugement sur la compétence)¹.

Notons que cette dernière assertion fut enregistrée dans les années 1951-1954 par une campagne qu'il n'est pas malséant de dire “stalinienne” contre l'éducation nouvelle d'abord, et plus encore contre Freinet, lequel, militant de longue date, dut se débarquer bientôt du navire communiste français². *La Nouvelle Critique* ou *L'école et la Nation* ne cessent pas en effet de nous démontrer que pour Freinet, l'important “n'est pas tant ce qu'on enseigne que la façon de l'enseigner”, pas la science et la raison mais la technique et les procédés. Une tendance que Georges Snyders, Roger Garaudy ou Georges Cogniot qualifient d’“étroit praticisme”, destiné, voici la pointe mortelle, à ouvrir l'école française aux influences anglo-saxonnes³.

Si cela rappelle quelques saillies républicaines actuelles, anti-américanisme inclus, on ne se privera pas du menu plaisir de la comparaison, pourvu, bien entendu, qu'on ne cède pas à la perfide tentation de l'amalgame.

A cette tradition si clairement anti-pédagogique au total, beaucoup de réponses ont été faites. Aussi me contenterai-je, en contrepoint plutôt qu'en contradiction, de rassembler quelques faits, un minimum de faits historiques, pour savoir simplement *qui*, bon gré mal gré, a été ainsi nommé pédagogue, et *depuis quand et pour quel office* des personnes ou des catégories ont revendiqué ce statut ou obtenu ce titre.

-
- 1 J.-C. Milner, *De l'école*, Seuil, 1984, p. 75 : “parmi ceux qui aiment enseigner, le font souvent et avec succès, beaucoup affirment très haut qu'ils ne croient pas à la pédagogie ; certains même avouent leur haine et leur dégoût à l'égard de ce qui se propose sous ce nom (...). A l'inverse, parmi ceux qui vantent la pédagogie, déplorent qu'on n'en fasse pas une discipline reine, proclament en définir leur compétence majeure, beaucoup n'ont jamais enseigné, beaucoup n'enseignent plus, beaucoup avouent ne pas aimer enseigner, beaucoup enseignent mal”. Voir aussi p. 78.
 - 2 Voir avant tout J. Testanière, “Le P.C.F. et la pédagogie Freinet (1950-1954)”, in P. Clanché, J. Testanière (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, P.U. de Bordeaux, 1989.
 - 3 G. Cogniot, dans un texte intitulé “D'une libre critique de l'éducation moderne”, *La Nouvelle critique*, n° 37 et 38, juin 1951.

ORIGINE DE LA CLASSE

Pour connaître les premières d'entre elles, nul besoin de consulter l'étymologie ou de chercher les calendes grecques : les pédagogues estampillés surgissent plus prosaïquement dans la phase du développement de l'école primaire du peuple par l'Etat, sous le règne de Louis-Philippe, après la fameuse loi Guizot de 1833 ; et ils sont requis, en gros, pour instituer une structure essentielle mais encore labile, celle de la *classe moderne*, qui promeut dans ce contexte un certain type et un certain degré d'efficacité.

Rappelons que la classe *homogène* – dirions-nous aujourd'hui – repose sur un double fondement : d'une part une unité sociale, le groupe des élèves que le maître dirige comme s'ils ne faisaient qu'un même si leur nombre est très grand ; d'autre part une unité intellectuelle, la "division" ou le "cours" avec les connaissances qu'on fera bientôt correspondre à un âge donné des enfants (de nos jours, lire à six ans, au Cours préparatoire ; philosopher à dix-huit, en classe Terminale, etc.).

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle se pratique résiduellement le "mode d'enseignement individuel" : des élèves très divers en âge et en niveau viennent tour à tour auprès du maître qui les interroge, les exerce, les tance, et les renvoie ensuite à leur occupation, s'il en ont une, dans un milieu confus et dissipé. Par contre, avec le "mode simultané" ils vont suivre les leçons et effectuer les exercices de concert, au même rythme d'acquisition. Ceci suppose des règles de toutes sortes : pour le groupe, une discipline que le magister contrôle jusque dans les détails physiques des postures et des mouvements (on se souvient des analyses de Foucault dans *Surveiller et punir*), et pour la "division", des programmes et une progression justifiée ; et puis d'autres règles imposent des supports matériels, d'abord des livres identiques, et surtout le tableau noir, qui occupe un large pan de mur derrière l'estrade et la chaire, pour attirer à lui tous les regards et presque toutes les pensées.

Ce cadre banal paraît éternel, mais il fut construit au prix d'un effort ancestral qui s'amorce à la fin du XVII^e siècle avec Jean-Baptiste de La Salle et les Frères des écoles chrétiennes (sans doute inspirés par les jésuites et les collèges), et qui s'achève entre 1830 et 1880, après bien des tentatives et des hypothèses, des oppositions et des conflits, comme celui entre l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, qui a duré une trentaine d'années à peu près.

L'ORGANISATION EN DIVISIONS

Tel a donc été le rôle historique des pédagogues dont nous parlons. A partir de l'idée et de la pratique lassalliennes des trois "divisions" (ou classes), ils ont construit le système que nous connaissons et au-dessus duquel s'élève l'énorme édifice administratif qui transforme ce choix en nécessité quasi naturelle.

Qui furent-ils? Des directeurs et professeurs d'école normale, des professeurs

des écoles primaires supérieures, des inspecteurs départementaux (souvent issus de l'enseignement secondaire), quelques inspecteurs généraux, et puis diverses catégories non professionnelles de notables locaux réunis dans les comités de surveillance ou mobilisés dans des associations volontaires, laïques ou non. Bon nombre d'entre eux sont cités par le *Dictionnaire de pédagogie*, de Ferdinand Buisson (1882-1887), qui est comme le tableau d'honneur où s'inscrit en lettres d'or la mention de leur existence et de leur travail, l'un comme "vrai pédagogue", l'autre comme "pédagogue distingué", le troisième comme "pédagogue éminent", etc. Si l'on observe leur intervention sur le registre majeur des "modes d'enseignement" (non le registre annexe des "méthodes", qui régleme la présentation et l'exposition des contenus dans les "branches d'enseignement"), on rencontre alors ceux qui les premiers ont expérimenté un schéma d'organisation des écoles ou des classes en trois divisions.

Par exemple ce directeur d'école normale de Melun, Charbonneau, qui publie en 1853 une série d'articles sur ce sujet et qui laissera en 1862 un *Cours théorique et pratique de pédagogie*.

Ensuite un inspecteur d'académie du Loiret, Villemereux, qui met au point en 1854 une "distribution du travail et du temps", c'est-à-dire un emploi du temps ayant valeur de canevas, qu'on appelle à l'origine un "journal de classe" et qui décrit la complexité des activités quand il faut diriger tous les cours à la fois – problème ô combien crucial. Ce guide, premier du genre, a été diffusé par l'inspecteur Pinet sous l'intitulé *De l'organisation pédagogique des écoles d'après M. Villemereux* (1863, 3e éd.).

Plus connu est l'Inspecteur général Rapet, d'abord directeur de l'Ecole normale de Périgueux où il a été nommé par Guizot en 1833, qui publie en 1843 le *Cours éducatif de langue maternelle*, du Père Girard, et qui a surtout composé en 1859 un *Plan d'étude pour les écoles primaires. Emploi du temps et répartition de l'enseignement* (s.d.).

Mais celui qui mène à leur terme les efforts précédents, juste avant la Troisième République, c'est Octave . Universitaire, admis à l'Ecole normale supérieure en 1849 où il est condisciple de Taine, Gréard entre à l'inspection académique de Paris en 1864, et il est nommé en 1866, sous le ministère Duruy, inspecteur et directeur de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine. C'est là que, pendant quatre ans, il impulse une "organisation pédagogique" qui fait date : il officialise en 1868 le système des trois divisions, il impose la terminologie des trois "cours" (élémentaire, moyen et supérieur), puis les programmes correspondant, assortis d'un "système d'éphémérides" pour gérer les leçons et les exercices quotidiens, hebdomadaires, ou mensuels⁴.

4 Voir M. P. Bourgain, *Gréard, un moraliste éducateur*, Paris, 1907, p. 63. On doit aussi à Gréard l'organisation du certificat d'études primaires, mais aussi, entre autres, une réforme des études classiques en 1902, car sa longue carrière se continua comme recteur en 1879, etc.

LES DÉBUTS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Un second groupe de pédagogues, à peine décalé dans la chronologie de l'école primaire, est celui qui a tâché cette fois de scolariser ces enfants laissés pour compte soit dans les asiles soit au fond des classes, qu'on appelle d'abord les idiots et les arriérés, puis les anormaux, et enfin, plus proches de nous, les débilés, ou les inadaptés.

Ce mouvement a créé le secteur de l'enseignement dit aujourd'hui "spécial", ou "spécialisé", et son origine tient dans l'œuvre du fameux docteur Itard, qui tenta au tout début du XIX^e siècle de civiliser son sauvage de l'Aveyron, Victor, à l'Institut des sourds et muets (fondé avant la Révolution par l'abbé Sicard).

Mais la figure dominante est ici Edouard Séguin, en qui Georges, le fondateur de la psychiatrie infantile, verra un "pédagogue de génie". Après avoir étudié un peu de droit et de médecine, Séguin rencontra Itard et il effectua ses premières tentatives en direction des idiots. Sur cette base il publia en 1842 *Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots*. Puis il se trouva posté à l'hôpital Bicêtre auprès d'enfants considérés incurables mais dont il démontra au contraire les progrès visibles grâce à une démarche appropriée (contre l'opinion d'Esquirol d'ailleurs, qui était comme on sait, avec Pinel, à l'origine des conceptions modernes de la folie et du traitement de la folie à la fin du XVIII^e siècle). Un autre de ses ouvrages, *Traitement moral, hygiène et d'éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, de 1846, comportant une vision de ce qu'on appelle déjà le "développement" des facultés humaines, est une œuvre essentielle, qui servira l'inspiration de plusieurs générations de médecins et d'éducateurs à partir de cette époque⁵.

L'un de ceux-ci fut le Dr. Bourneville, qui reprit en 1879 le service des "enfants idiots épileptiques et arriérés" à Bicêtre et y fit appliquer à nouveau les méthodes de Séguin. Un texte qui consigne ses observations est un article de 1884 dans la *Revue infantile*, "Considérations sommaires sur le traitement médico-pédagogique de l'idiotie" (il dirigera aussi la *Revue internationale de pédagogie comparative*). Mais en plus de cela, Bourneville faisait une carrière politique - élu député du V^e arrondissement de Paris de 1883 à 1889 - et il mena une campagne longue et tenace pour tenter de faire ouvrir, dans tous les départements français, des établissements spéciaux, des "asiles-écoles" ou, à défaut, des sections spéciales attenantes aux écoles, si bien qu'on lui octroya une construction neuve de 460 lits, qui sera terminée en 1892.

Cependant, et c'est un fait historique remarquable, Bourneville ne fera pas prévaloir ses vues dans la commission interministérielle que le ministre de l'Instruction publique, Léon Bourgeois, installe en 1904 dans le contexte des lois laïques pour examiner la scolarisation des anormaux des deux sexes, aveugles, sourds-muets, arriérés, etc. Dans cette commission, qui aboutira en 1909 à la

5 Séguin a émigré en 1850 aux États-Unis, où il est beaucoup plus connu qu'en France.

création des classes de perfectionnement, une autre orientation va en effet l'emporter, représentée par Alfred Binet. Ce dernier, qui est de formation médicale mais n'a jamais exercé, dirige alors le laboratoire de psychologie de la Sorbonne et préside la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant, qu'il a fondée quelques années auparavant avec F. Buisson.

Binet adresse à Bourneville, aux médecins et aux hôpitaux le reproche fondamental de ne pas atteindre au minimum de "rendement" qui se juge à l'insertion professionnelle des sujets. Et plus généralement, il pose deux questions nouvelles.

D'une part, s'intéressant non plus aux enfants qui croupissent dans les asiles mais pourraient être soumis à un traitement "moral" parce qu'il sont les moins atteints, il regarde, à l'autre pôle de la pathologie pourrait-on dire, les "anormaux d'école", ceux qui demeurent dans les classes sans profiter d'un enseignement qui n'a pu s'adapter à eux⁶.

D'autre part, au lieu de considérer des enfants mis à l'écart par les aléas de l'existence et de leur appliquer des nosologies médicales (idiots, imbeciles, arriérés, instables, pervers, etc.), il observe les normaux que rien ne désigne *a priori*, tous les enfants des écoles, et il effectue un tri *parmi eux*. Ainsi parvient-il, à l'aide de critères strictement pédagogiques et psychologiques, à évaluer le degré d'éducabilité des sujets et à rendre visibles des anomalies inaperçues sans cela. C'est alors que s'impose logiquement la terminologie non plus des "enfants anormaux" mais des "écoliers anormaux", qui sont des nouveaux venus dans ce champ de préoccupation.

En réalité, Binet, avec Théodore Simon, un psychiatre, mettra en œuvre un examen à double détente, d'abord pédagogique, avec des questions repérant le degré d'instruction, et ensuite psychologique, avec des épreuves types d'"intelligence" : c'est la fameuse "échelle métrique", présentée comme une suite d'étapes qui sont autant d'« âges mentaux ». On connaît la fortune planétaire de ces tests quand un autre psychologue, Stern, aura l'idée, après la mort -prématurée- de Binet, en 1911, de faire le rapport de l'âge mental sur l'âge réel pour obtenir le célèbre quotient intellectuel (QI).

Monte le discours de la "pédagogie expérimentale" ou "pédagogie scientifique" (Binet fonde en 1907 avec Simon un laboratoire-école de pédagogie, installé du reste dans un établissement primaire), qui assoit le règne de la psychologie scolaire, assortie d'une place congrue pour les médecins.

Ceci montre en tout cas que la conscience de l'anormalité scolaire n'est pas un effet mécanique de l'obligation d'instruction, vingt ans après qu'elle ait été ins-

6 Sur ces questions, voir les études de Y. Pélicier et G. Thuillier, "Pour une histoire de l'éducation des enfants idiots en France (1830-1914)", in *Revue historique*, n° 529, janvier-mars 1979 ; ainsi que M. Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, A. Colin, 1990 ; et N. Lefaucheur, *Dissociation familiale et délinquance juvénile, les avatars scientifiques d'une représentation sociale*, Association Marie Lambert, Rapport pour la Caisse Nationale d'Allocations familiales, mars 1989.

taurée, mais au contraire que cette conscience a été apportée de l'extérieur aux instituteurs et aux professeurs, par les pédagogues de cette époque. Ce problème d'histoire a été solutionné il y a peu par Monique Vial⁷.

RÔLE SOCIAL ET CULTUREL DU PÉDAGOGUE

Que peut-on déduire maintenant de ces constats pour ce qui concerne le rôle social et culturel du pédagogue ?

D'abord que sa spécialité, ce n'est pas la forme mais les *normes*, et ce n'est pas d'abord l'enseignement mais la *scolarisation*.

A cela il faut immédiatement ajouter que les normes qu'il formule et qu'il institue sont déductibles de la scolarisation élémentaire universelle, conformément à l'idéal moderne d'une instruction que la société offre à tout être intelligent, dans la perspective de son amélioration individuelle et du progrès collectif.

Même si les normes ne se décrètent pas toujours (nous ne savons plus, par exemple, quand et comment s'est imposée la norme qui prescrit que la lecture, l'écriture et le calcul seront enseignés simultanément et non plus successivement), on doit au pédagogue la promotion de la *scolarité normale*, qui intègre le peuple ordinaire et tous les enfants quelles que soient leurs particularités mentales.

De là peuvent se comprendre certaines propriétés de ce nom et de cette nomination de "pédagogue", par delà son discours et l'inlassable exposition de protocoles, de procédés et de procédures justifiées par toutes sortes de nécessités - scientifiques, techniques ou morales.

1. Appartiennent d'abord aux pédagogues, on l'a vu, les règles de composition des cycles, des durées et des rythmes, d'après lesquelles l'élève passera par trois cours successifs, ou plus, il restera dans chacun une année, ou deux, il commencera à 6 ans, ou 7, finira à 12, ou 13, et ainsi de suite.

La temporalité réglée implique que chaque "division" et son contenu défini soit un moment solidaire des autres c'est-à-dire un niveau dans une progression ; et à l'intérieur d'un niveau, il y aura bien sûr des degrés. A ces conditions, l'ascension de degré en degré, l'élévation de niveau en niveau est exigible sans interruption : plus question d'une présence aléatoire en classe, d'une fréquentation épisodique l'hiver et l'été, au gré des intempéries, des récoltes ou de la garde du bétail.

L'attention du pédagogue se porte par conséquent sur les programmes des matières dans les divisions, et il se consacre à la rédaction de manuels, son chef-d'œuvre artisan en quelque sorte. Le manuel a bien un aspect logique, il manifeste un ordre de présentation des notions qui annonce parfois une "méthode" (du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général, etc. - ou l'inverse à chaque fois). Mais dominant surtout les repères chronologiques

7 M. Vial, *op. cit.*

qui *planifient* l'acquisition de l'élève : par exemple si l'on adopte la soi-disant méthode globale d'apprentissage de la lecture au Cours préparatoire, on sait qu'"il faut" commencer en novembre l'analyse des mots en syllabes, qu'on "doit" maîtriser la combinatoire en février, etc. (les verbes performatifs saturent naturellement le discours pédagogique comme discours normatif).

2. Dès que le *temps réglementaire* de la scolarité universelle devient ainsi *une durée normale d'apprentissage*, il suggère la possibilité de mesurer les variations individuelles - un service dont se charge la pédagogie scientifique.

Une anecdote saisissante, rapportée par Binet lui-même dans *Les idées modernes sur les enfants* (1909), fera voir la nouveauté de l'entreprise. Le psychologue souhaite un jour dans une classe qu'on lui désigne l'élève le plus intelligent. Or le garçon aussitôt appelé entre tous les autres avait 12 ans tandis que la moyenne du groupe était de 10 ans, et Binet protesta en assurant que, si l'on tenait compte de cet âge, on apercevrait non pas "le plus intelligent de quarante enfants" mais, tout bonnement, "un arriéré"⁸. On imagine la stupeur des intéressés...

Paradoxe provocateur ? Certainement pas. Non seulement la psychologie renseigne un anormal qui s'ignorait, mais ce faisant elle désavoue l'ancienne culture professionnelle qui ne demandait à l'élève que de savoir ses leçons. Désormais, les leçons doivent être récitées et comprises au bon moment, à l'heure juste : car la *durée normale* de la scolarité dépend d'un développement *normal* de l'enfant, si bien que ses connaissances dépendent à leur tour de ses facultés.

Partant, la durée personnelle de l'acquisition, d'un côté révèle bien une particularité de niveau scolaire ou d'âge mental, par laquelle l'individu sera identifié et en laquelle il devra se reconnaître ; mais d'un autre côté elle ne définit qu'une variation dans un *continuum*, un simple écart par rapport à la norme qui est une moyenne (critère aussi simple qu'essentiel selon Binet⁹). Et un tel écart, plus ou moins grand, plus ou moins provisoire, ne situe jamais personne dans une zone d'étrangeté ou d'altérité indéchiffrable. Il y a bien des anormaux mais pas de monstres ; et il n'y aura pas davantage de ségrégation, comme il n'y aura pas de pédagogie spéciale dans les classes spéciales.

3. Puisque la durée normale fournit une règle de hiérarchisation des différences, puisqu'elle trace une ligne par rapport à laquelle toutes ces différences et tous les élèves différents peuvent comparés les uns avec les autres¹⁰, elle construit une situation simplement démocratique.

8 A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, 1978, p. 18-19.

9 Voir A. Binet et Th. Simon, *Les enfants anormaux*, Paris, 1907, p. 6 : "Anormal : tout sujet qui se sépare assez nettement de la moyenne pour constituer une anomalie psychopathologique...". Sur ces questions il faut se reporter à l'ouvrage classique de G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, PUF, 1^{re} éd. 1966.

10 Sur cette vision de la norme comme instauration d'une commune mesure, voir F. Ewald, *L'Etat providence*, Grasset, 1986, pp. 406 et 584 ; ainsi que "Michel Foucault et la norme", in M. Foucault, *Lire l'œuvre*, dir. L. Giard, éd. Jérôme Millon, 1992.

Est démocratique le fait que, sur la base de la durée normale d'apprentissage, qui est comme une condition de droit, la possession d'une capacité formelle identique en tout sujet, sur cette base donc, toutes les différences peuvent *librement* et *volontairement* jouer, s'affirmer, s'épanouir, quitte à ce qu'on soutienne les élèves situés trop ou très en dessous de la moyenne et qui n'auraient pas assez fait usage de ce droit.

La démocratie individualiste des pédagogues anime donc une visée non pas égalitaire mais *méritocratique* - qu'on rebaptise parfois "élitisme républicain" pour oublier qu'il s'agit d'une aspiration typiquement libérale, suivant la conception qui, depuis le XIX^e siècle, oppose la hiérarchie d'Ancien Régime, fondée sur le privilège, et la hiérarchie moderne, fondée sur le mérite. Ainsi la technologie psychologique réalise la proposition juridique de la constitution politique : elle distribue les places sociales non plus en fonction de la naissance, mais à partir du talent.

4. Les normes de la scolarité universelle s'appuient au total sur une valeur-principe qui n'est autre que l'écolier standard, l'enfant dont l'apprentissage a le temps pour substance et qui n'acquiert de connaissances qu'en accomplissant des performances – le plus vite et le plus tôt seront le mieux. Cette figure normative s'incarne un jour au pôle glorieux, le prix du concours général ou le cacique de l'Ecole Normale, et le lendemain au pôle infâme, l'élève ou le "jeune" qui subit "l'échec scolaire" (concept inconnu avant que la scolarité universelle ne s'étende à l'enseignement secondaire).

Mais en réalité, la problématisation et la valorisation de l'enfance sont le fondement à la fois des normes et de la critique des normes. C'est pourquoi, dès que les normes de la scolarité universelle sont entrées en vigueur, elles ont été battues en brèche, contestées au nom d'une autre enfance, d'une nouvelle psychologie, d'une nouvelle conception de l'apprendre et du connaître. Ceci caractérise les principaux courants de "l'éducation nouvelle" et les "grands pédagogues" de notre siècle, surtout quand il s'agit de médecins reconvertis à l'éducation des enfants normaux, comme Decroly et Montessori (cette dernière recopia ligne à ligne l'ouvrage majeur de Séguin lors d'un séjour en France), ou bien d'instituteurs voués aux classes de perfectionnement, comme Fernand Oury, héritier quant à lui de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse.

On notera surtout que, dans ce contexte, l'élève est de toute manière mis "au centre" de l'éducation et de l'école : et tel est probablement le grief majeur adressé aux pédagogues, d'assurer la domination sans partage des valeurs de l'enfance, et par conséquent de préparer l'empire de la psychologie en lieu et place de la politique.

François JACQUET-FRANCILLON
*Responsable du département Philosophie
de l'éducation et pédagogie - INRP*

