

Les savants pédagogues de l'École normale de l'An III et l'émergence de la didactique

Leçon d'habilitation donnée pour l'obtention de la *venia legendi* en Histoire de l'éducation.
Université de Fribourg, le 3 juin 2003.



Globe du Dauphin (1786)

Ce globe terrestre et céleste, exécuté par le cartographe Mentelle entre 1781 et 1786, avait été commandé par Louis XVI pour l'instruction du Dauphin. Emboîté dans deux calottes hémisphériques –supérieure : l'Ancien Monde ; inférieure : le Nouveau Monde–, le globe terrestre accuse un diamètre de 0,795 m. Ce type de matériel didactique atteste une volonté d'illustrer les théories géophysiques que les Grandes Découvertes avaient maintenant ramenées au domaine de l'observable. Bientôt, les classes allaient être dotées d'un matériel analogue, bien qu'infiniment plus sobre.

In : *L'École Normale de l'AN III. Leçons d'histoire de géographie d'économie politique*. Édition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde (Daniel NORDMAN dir.). Paris Dunod-Librairie du Bicentenaire 1994, hors texte.

Musée national du château de Versailles.
Ph. © Réunion des Musées nationaux.

Coprésence d'archaïsmes et de modernités

Peut-on seulement imaginer des furies tressant en guirlandes les viscères fumantes de leurs victimes éventrées à même le pavé ? La guillotine tranchant vif par fournées ? Et là, à deux pas des places rougies du sang de la Grande Terreur, des normaliens tenant colloque, débattant de la manière d'enseigner aux enfants du peuple que les antipodes n'ont pas la tête en bas ! C'est sans doute ce chevauchement de massacres surannés, d'un nouvel art de la décollation instrumentalisé par le couperet d'une machine rendant la mort égale pour tous et de colloques didactiques tablant sur la raison, qui fait que les leçons de l'éphémère expérience de l'École normale parisienne de l'An III nous interpellent.

Se soucier des voies qui mènent les enfants à la compréhension du monde, c'est placer dans la didactique un espoir d'humanisation, tenter de désacraliser les conduites prodigieuses par une double profanation : celle de la laïcisation des connaissances et celle de la raison, par les méthodes d'appréhension du réel qu'elle commande. Il faut lire les scripts des leçons données à la fin de l'hiver 1795 montrant notamment la préoccupation de l'historien Volney d'arracher les jeunes générations aux «horreurs que nous inventons», horrifié au spectacle d'enfants, à travers toute la France, «lanternant les chats, guillotinant les volailles, imitant les tribunaux révolutionnaires» !.¹

«Pédagogie» // «didactique»

Premier préalable : s'accorder sur une définition de «didactique» et de son alter ego, «pédagogie». Je recours simplement à l'étymologie et pardon de rappeler, ici, quelques prérequis.

«Pédagogie», au sens courant actuel de «ensemble de méthodes mises en œuvre pour l'éducation des jeunes»,² est une acception qui ne recoupe que partiellement les fonds baptismaux étymologiques : tout simplement parce que, à l'origine, un pédagogue n'est pas un maître, c'est plutôt un type, souvent un esclave, qui conduit les élèves (en les poussant devant lui comme les moutons d'un troupeau : *αγειν*) non pas à l'école, il n'y en a pas, mais, justement, jusqu'à un maître.

Certes, il y a «instruire» et «éducation» dans *παιδαγωγειν* et dans *παιδαγωγια*.

En fait, on a baptisé tardivement «pédagogie» ce qui est gestion de la classe, système d'organisation scolaire commode et solide, apparu à la fin du XV^e siècle, alors que la genèse du concept renvoie plutôt à l'idée d'un cadre d'enseignement individualisé, avant l'école médiévale, en tous cas avant la «pédagogie» rationnelle des Temps modernes.³

Associons plutôt «pédagogie» à «didactique», pour avancer. Je me garderais bien d'opposer «pédagogie» à «didactique». Les élèves ont besoin des deux pour apprendre et les maîtres doivent user des deux pour enseigner. Autour de «didactique» cependant, les mots désignent plus directement les acceptions modernes.

Bref, étymologiquement,

- le pédagogue n'est pas un maître, la pédagogie c'est l'éducation et «pédagogiser» instruire ;
- la notion d'apprentissage rôde plutôt autour de la racine «*διδ-*» que de la double racine «*πεδ-*» / «*αγ-*», celles-ci exprimant davantage un rapport d'enseignement, une relation.

¹ *L'École Normale de l'AN III. Leçons d'histoire de géographie d'économie politique*. Édition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde avec introductions et notes (Daniel NORDMAN dir.). Paris Dunod-Librairie du Bicentenaire 1994, p. 93.

² D'après : REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris Le Robert 1992.

³ Selon Gauthier et Tardif en effet, pour ne prendre qu'une référence, à la fin du XV^e siècle, l'acception moderne de pédagogue et de pédagogie naît avec la mise au point de la méthode simultanée dans le contexte socio-éducatif de la «classe». Elle n'émane pas d'une renaissance, elle surgit d'une vraie invention : l'art de gérer de gros effectifs par volées d'âge rangées, enclassées pour un programme annuel commun, placées en même temps devant la même explication, accomplissant en même temps le même exercice, soumises en même temps au même examen ! Voir : *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (GAUTHIER Clermont; TARDIF Maurice, dir.), Montréal-Paris-Casablanca Gaëtan Morin 1996.

L'examen sommaire des mots illustre à quel point l'**acception commune** de «didactique» renvoie aux procédés propres à chaque discipline, en synergie avec les matériaux à enseigner (*audio-oraux* pour les langues, *expérimentaux* pour la physique, *hypothético-déductifs* pour les domaines abstraits, etc.).⁴ Tandis que «pédagogie» renvoie plutôt à la relation enseignant-enseigné(s) et enseignés-enseignés : simultanée, individuelle, mutuelle, interactive, associative, coopérative...).

Dans son **acception scientifique** maintenant (dite aussi moderne), la didactique est essentiellement le domaine des liaisons qui s'établissent dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir à transposer, un maître planificateur de la transposition et des élèves promoteurs de leurs propres conceptions. Dans cette acception, la didactique transcende donc le traitement des vulgates enseignables en posant comme conditions nécessaires à l'apprentissage,

- une réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il enseigne (les questions de transpositions didactiques) ;
- une prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (l'épistémologie de l'élève).⁵

Loin de marquer leur éloignement des savoirs constitués scientifiquement, les disciplines scolaires, par la didactique, sont donc bien des tentatives pour réaliser une transition entre les représentations enfantines et les éléments des sciences. Je voudrais ainsi examiner en fonction de quelle conception de la didactique les savants pédagogues de l'An III pensaient l'enseignement, dans les sciences humaines en particulier.

Comenius, Descartes, Rousseau : les ascendants didactiques de l'An III ?

Second préalable : brosser le tableau de la question didactique aux XVII^e et XVIII^e siècles. Je devrais forcément schématiser à l'extrême.

La préoccupation didactique est bien sûr déjà présente, avant la Révolution, chez les grands auteurs. Trois rappels, simplement, pour s'imprégner des influences qui pèsent, semble-t-il, sur nos pédagogues de l'An III. En effet, savoir si la formation doit précéder l'instruction ou s'il faut attendre l'âge de raison pour analyser sont des préoccupations didactiques qui agitent les meilleurs esprits des Temps modernes.

Comenius, qui intitule *Didactica magna* (1632) son immense réflexion sur l'art d'enseigner, en vertu d'un postulat de l'éducabilité absolu (*omnes, omnia, omnino*) et, voyant les aberrations des écoles de son temps, avec l'espoir «d'obtenir d'heureux résultats». En fonction de l'ordre divin du cosmos –«toute opération de la nature (ne débute-t-elle pas) par les parties les plus intérieures» ?–, le grand humaniste tchèque propose de commencer par former l'intelligence, ensuite la mémoire, puis le langage et les habiletés manuelles. Une didactique rousseauiste avant la lettre, peut-être, soucieuse de doter les jeunes élèves d'outils de pensée sans laisser à l'instruction et à la culture le temps de les confiner dans les préjugés sociaux.⁶

Sinon, Comenius conclut sur le dessein d'une grande didactique plaçant la raison comme moteur du progrès humain, dans un vaste projet d'organisation internationale pour la coexistence pacifique des États : un Collège universel et un Collège des Lumières tout à la fois, en quelque sorte, Nations-Unies et UNESCO.⁷

Et puis, en France, à la même époque, il y a bien sûr **Descartes**, qui investit la tradition didactique, peu après le *Novum Organum* de Bacon (1620), et dans la mesure où le *Discours de la Méthode* (1637)⁸ a des incidences

⁴ D'après : RAYNAL F. ; RIEUNIER A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés (...)*, Paris ESF 2001 (1997).

⁵ RAYNAL F. ; RIEUNIER A., 2001 (1997).

⁶ «Didactica magna», in : *Le nouveau dictionnaire des Œuvres. De tous les temps et de tous les pays*, Paris Robert Laffont 1994, 1857 (Trad. PUF 1952).

Après les fondements théoriques, quatre chapitres de la *Didactica* sont consacrés aux matières à enseigner (cours d'études), aux instruments didactiques (objets, livres, images...), à la géographie et à l'architecture scolaire (emplacement et configuration des locaux...), ainsi qu'aux modalités et à l'environnement pédagogiques (temps réservé à l'enseignement, temps de ce que l'on appellerait les «loisirs», règles d'hygiène...).

⁷ D'après : DENIS Marcelle, *Comenius*, Paris PUF «Pédagogues et pédagogies» 1994.

⁸ *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, paru à Leyde en Hollande.

sur l'art de bien conduire l'instruction des enfants. Qu'on en juge par les fameux «préceptes» que Descartes énonce dans la deuxième partie de son *Discours*.

1. «Ne recevoir aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle.
2. Diviser les difficultés en autant de parties qu'il se pourrait.
3. Conduire par ordre ses pensées, en allant par degrés du simple au composé.
4. Faire des dénombrements si entiers et des revues si générales que je fusse assuré de ne rien omettre».⁹

En plaçant le réel comme critère d'accès à la connaissance (1.) par le biais de l'analyse (2./3.) et de la synthèse (4.), ainsi que par l'exigence de vérification (4.), Descartes pose, en parallèle aux principes de sa démonstration générale, des jalons pour une didactique.

Certes, l'induction cartésienne évoque une forme d'anthropomorphisme (on songe à la progression d'un enfant dont la psychogenèse procéderait linéairement, «du simple au complexe») réductrice d'une attitude scientifique hypothético-déductive large.¹⁰ Toujours est-il que la démarche du *Discours* est intentionnellement didactique, son auteur affichant l'intention

«(d'expliquer) les plus curieuses matières (...) en telle sorte que ceux même qui n'ont point étudié les peuvent entendre.»

Autobiographie intellectuelle, le *Discours* est rédigé de façon à ce que tous, femmes comprises, les plus avancés comme les débutants, y trouvent leur compte, en langue vernaculaire : un souci de transposition didactique et de transmission démocratique de la connaissance, analogue à celui de Comenius, bien fait pour honorer l'esprit de la didactique moderne que l'*Encyclopédie* vulgarisera.¹¹

Et finalement, il y a évidemment **Rousseau** (mais on pourrait citer Locke, considéré comme son précurseur), qui lance au cœur de l'*Émile* (1762) l'idée de «pédagogie négative», contre l'éducation «positive» du siècle. Hormis un développement physique et une découverte spontanée du monde, il conviendrait idéalement d'attendre «l'âge de raison» (dès 15 ans, avec une préparation à l'éducation intellectuelle dès 12 ans) avant de frotter l'enfant à la culture et à la morale –avec lesquelles il devra finalement bien s'accommoder–, si l'on ne veut pas devoir refaire –et avec quelles chances de succès ?– son éducation, une fois «corrompu» par l'inculcation des valeurs traditionnelles.¹²

En affirmant la spécificité de l'enfance et de sa psychologie,¹³ Rousseau propose donc bien une éducation qui retarde la confrontation aux opinions et à la morale toutes faites, où l'éducateur favorise plutôt un développement personnel par des apprentissages centrés sur l'expérience de la nature et non sur des connaissances a priori.¹⁴

Une éducation active, concrète, expérimentale et utilitaire, conduite dans un cadre préceptoral auquel s'ajoute l'isolement à la campagne, on le sait. Il faut aussi qu'elle baigne dans la forte relation affective de l'éducateur avec son unique élève, loin des influences pernicieuses de la société d'ordres, incapable de faire le bonheur de l'homme. Le projet rousseauiste idéal n'est donc pas un projet d'école, bien que l'école et la recherche aient trouvé, ensuite, dans la psychologie des apprentissages que pressent l'auteur de l'*Émile*, un terreau particulièrement favorable.

⁹ Descartes, *Discours de la Méthode*, Nathan «Les Intégrales de philosophie» 1981 (Denis HUISMAN), p. 24.

¹⁰ Voir par exemple, sur l'évolution récente de la recherche en éducation: «Quantitatif, qualitatif et paradoxe» in VAN DER MAREN Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles De Boeck Université / Montréal PUM 1995, pp. 80-110.

¹¹ Ibid., p. 13.

¹² «Émile ou De l'éducation», in : *Le nouveau dictionnaire des Œuvres. De tous les temps et de tous les pays*, Paris Robert Laffont 1994, p. 2187.

¹³ Comme vient encore de le montrer MARTINEAU Stéphane, «Jean-Jacques Rousseau : le Copernic de la pédagogie», in : *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (GAUTHIER Clermont & TARDIF Maurice, dir.), Montréal Paris Casablanca Gaëtan Morin Éditeur 1996, p. 120.

¹⁴ En germe, cela ne tient-il pas de la controverse actuelle entre cognitivistes et constructivistes ? Voir CHARLIER Bernard, *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*, Paris-Bruxelles De Boeck Université 1998 «Pratiques pédagogiques», pp. 22 ss.

Du simple au complexe: un élève peut-il analyser?

La *Didactica magna* suggère donc de former l'intelligence avant de remplir la mémoire, le *cogito* cartésien propose une méthode d'appréhension du réel par décomposition en éléments simples pour une progression vers le complexe, l'*Émile* enjoint d'attendre l'âge de raison avant d'envisager une formation intellectuelle. Ces dimensions didactiques, chez ces trois autorités, constituent de toute évidence, comme postulats essentiels du temps, les postulats implicites des leçons de l'École normale de l'An III.

Pour autant, il ne va pas de soi que ce qui vaut pour l'adulte –passer du simple au complexe– vaille pour l'enfant. Les articles «Analyse», «Synthèse», «Méthode», «Éléments de sciences»... de l'*Encyclopédie* illustrent d'ailleurs bien la grande controverse qui agite le siècle.¹⁵

- D'un côté, il y a les partisans de la méthode inductive empirique (partir de ce qui est accessible aux sens, en allant du particulier au général) qui reportent l'acquisition des règles de la logique. Ce sont des cartésiens, même si Descartes diverge sur la question de la perception sensorielle, pour lui source de confusion, et de l'âge.
- De l'autre, il y a ceux qui préfèrent descendre des généralités aux cas particuliers, par une méthode déductive: ils estiment la «logique grammaticale» adaptée aux débutants, indispensable même dans la mesure où elle va leur faire «voir la raison de tout». ¹⁶ On pourrait trouver les adeptes de Comenius de ce côté, par exemple.

Il reste que la question des capacités cognitives de l'enfant, en particulier, est donc bien posée, au XVIII^e siècle: les éléments que comprennent les enfants sont-ils ou non des éléments de science? C'est un enjeu crucial de la didactique, car si la démarche scientifique est le propre de l'adulte, à quel âge acquiert-on les facultés de raisonnement analytique? On sait que l'entrée dans «l'âge adulte» varie ethnologiquement, socialement, culturellement... Rousseau le fixe entre 12 et 15 ans, ce qui correspond sans doute au stade d'accès aux opérations logiques, formelles, que la psychologie génétique de Piaget situe entre 11 et 14 ans. Pour les humanités classiques, telles que les conçoivent les Jésuites par exemple, c'est au terme de la classe de rhétorique, après six ans de collège, vers 16 ans au XVII^e siècle, mais plutôt vers 18 ans au XX^e siècle, avec l'acquisition des capacités au raisonnement, lors de l'entrée en classe de philosophie, si l'on suit la *Ratio studiorum*.

Ces questions ont des incidences considérables: si l'on attend l'acquisition des opérations formelles, on ralentit la progression des plans d'études ou on conçoit des programmes d'attente centrés sur la mémorisation et la culture scolaires; si l'on attend pas, de combien de temps faut-il devancer l'acquisition pour la préparer, voire l'accélérer?¹⁷ C'est à peu près cela que le géographe Mentelle ou l'historien Volney, par exemple, examineront dans leurs leçons.

Faire «du sommet la base»: les savants-instituteurs de l'École normale de l'An III

Le renouvellement du personnel éducatif après le départ des Jésuites et les revendications de plans d'études modernes posent en France, dès les années 1770, un problème particulièrement épineux à résoudre : celui de la formation des enseignants. Dans un premier temps, le roi décide de former au collège Louis-le-Grand à Paris les maîtres dont la monarchie a besoin. C'est en France une première «école normale» de l'État qui n'en porte pas encore le nom.

¹⁵ D'après l'article «Descartes» cité in: *La didactique en questions*, CORNU Laurence; VERGNIOUX Alain, Paris Hachette Éducation et CNDP 1992, chap. I «Genèse des questions didactiques», p. 23.

¹⁶ *La didactique en questions*, op. cit., p. 25.

¹⁷ Voir: «L'alternative de Zazzo: l'enseignement devra choisir entre deux voies» in: VANHULST Guillaume, *Notions d'invariance et redescription de l'évolution de quantités physiques. Essai d'intégration de différents courants de recherches*. Thèses Lettre, «Dossiers de recherches de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg» no 5, pp. 231-232.

La Convention charge en 1792 les «instituteurs»¹⁸ d'«instituer» le savoir en fonction d'un cadre général, d'une norme inculquée au cours d'une formation initiale délivrée au sein d'une «école normale», centralisée à Paris, afin que chacun puisse s'affranchir de l'ignorance.¹⁹

Suite aux revendications d'uniformisation de l'instruction formulées par les cahiers de doléances, l'idée du Comité d'instruction publique est de faire du «sommet» la base chargée d'initier à l'art d'enseigner, en quatre mois de conférences et de débats à Paris, les «normaliens», lesquels vont ensuite à leur tour former les instituteurs des nouvelles écoles primaires et écoles centrales de la République.²⁰ Il s'agit de rompre le cercle «vicieux et fatal» de l'impossibilité d'envisager *ex nihilo* une formation initiale de formateurs.

Conformément aux exigences des Lumières, les Écoles de l'An III (Cours des poudres et salpêtres, École de Mars, École des Travaux publics et École Normale)²¹ sont chargées, en vertu du décret de la Convention d'automne 1794, de diffuser les savoirs issus des courants les plus novateurs de la pensée tout en satisfaisant aux impératifs de la levée en masse. Pour l'École normale, la sélection géographique et égalitaire des élèves (choisis par les administrations de district) se fait à raison de un pour 20'000 habitants, soit 1'400 élèves au total, convoqués à Paris pour un enseignement de masse assuré par quinze des plus grands savants,²² république d'hommes de lettres et de science promus au rang de «premiers maîtres d'école du peuple». Parmi eux, les mathématiciens Lagrange et Laplace, le géomètre Monge, le chimiste Berthollet, le moraliste Bernardin de Saint-Pierre...

Jeunes (27.5% seulement dépassent la quarantaine), de sensibilité politique thermidorienne, la plupart des 1'400 élèves présents exercent ou ont exercé la profession d'enseignant. Nombre d'entre eux sont ex-ecclésiastiques, 30% issus des administrations locales, 10% indiqués comme médecins, propriétaires ou cultivateurs.²³

Le cartographe Mentelle : comment enseigner que les peuples antipodes n'ont pas la tête en bas ?

Treize matières composent le programme des cours (en fait, seul le cours d'agriculture ne sera pas dispensé). Théoriquement improvisées, les leçons de 45 minutes (183 au total, durant les quatre mois de l'expérience) sont publiées dans le *Journal sténographique* de l'École normale et distribuées aux élèves dans les quatre jours suivant la fin de chaque cours. Les élèves ont ainsi tout loisir de préparer les questions qu'ils peuvent ensuite poser lors des conférences de chaque décade où ils ont l'occasion de dialoguer avec leurs professeurs.²⁴

¹⁸ Par la loi du 30 décembre 1792, le mot «instituteur» –utilisé par Rousseau dans l'*Émile* en 1762*– apparaît donc pour la première fois dans un texte officiel français. Il désigne «les personnes chargées de l'enseignement» dans les écoles primaires. Le terme remonte à une conception de la Renaissance, reprise encore par les encyclopédistes, où «institution» signifie «éducation». Ainsi, *L'institution de la religion chrétienne* de Calvin, 1536 en latin, 1541 en français; ou «De l'institution des enfants» dans les *Essais* de Montaigne. C'est le second sens que *Le petit Robert* accorde à «institution»: 1532 (vieux) «Action d'instruire et de former par l'éducation». Au XVII^e siècle, une «institution» est donc un établissement privé d'éducation et d'instruction.

*«Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien.» ROUSSEAU J.-J., *La nouvelle Héloïse* (1761), cité in NIQUE Christian; LELIÈVRE Claude, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris Éditions Retz «Référence pédagogiques» 1990, p. 102).

¹⁹ On reprend en fait la dénomination utilisée à Vienne, dès 1774, lorsque Felbiger, à la requête de Marie-Thérèse, ouvre la première *Normalschule* –jusqu'ici *Lehrerseminar*, type d'établissement répandu dans toute l'Allemagne depuis 1750–, à la fois modèle pour les écoles et écoles professionnelle pour les futurs maîtres.

²⁰ GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Paris Presses Universitaires du Septentrion 2001, p. 221.

²¹ MOUSSY Hugues, «Les Écoles de l'An III», in *Universalia* 1995, Paris Encyclopaedia Universalis Éditeur 1995, pp. 370-372.

²² GREVET René, *op. cit.*, p. 220.

²³ *Ibid.*, p. 221.

²⁴ *Ibid.*, p. 222.

Les cours passent pour avoir un très haut niveau scientifique. Maints élèves éprouvent d'ailleurs de la difficulté à les suivre. Le Montagnard Gilbert, par exemple, ou même Daunou,²⁵ chargé d'un rapport, reprochent à la plupart des professeurs d'entretenir leur auditoire des découvertes récentes dans leur discipline plutôt que de la manière d'enseigner de tels apports.²⁶ En fait, les préoccupations didactiques sont loin d'être absentes. Toujours est-il que les élèves sont extrêmement assidus. Il est vrai que la plupart ont voyagé durant des semaines et que participer à l'aventure d'une grande école à l'occasion de l'unique séjour parisien de toute leur vie, au contact des meilleurs esprits de la Nation, constitue une motivation sans pareille.

Certes les normaliens ne pourront ouvrir, faute de moyens, les écoles normales promises par la Convention pour hâter la formation des instituteurs de la République. Les observateurs voient d'ailleurs là, surtout, un échec dans l'entreprise originale de l'École normale de l'An III, tandis qu'elle contribua à la formation d'une sociabilité et d'une mentalité «normale» républicaine durable.

Je voudrais donc évoquer maintenant un épisode révélateur des questions de transposition didactique et de la façon dont tentaient de les résoudre nos prédécesseurs de la période révolutionnaire : je veux parler de la discussion conduite par le cartographe Edme Mentelle (1730-1815) –dont Brissot dira qu'il a rendu la science «plus agréable à apprendre»²⁷– et ses normaliens, quand on leur soumet le problème des hommes à la tête «en bas», problème lié à la représentation que se font les enfants du globe terrestre.²⁸

Je vais directement aux conclusions auxquelles on parvient en parcourant les scripts des débats. Pour les uns (ceux qui auraient pressenti les stades de la psychogenèse piagétienne ?), il est nécessaire de commencer par la géographie descriptive locale et donc d'attendre que l'élève ait acquis les capacités d'appréhender les lois de l'attraction universelle. Pour les autres (les précurseurs, alors, d'une psychogenèse spiralaire?), on peut –et Mentelle se range de leur côté– apporter aux jeunes élèves des approximations compréhensibles (la mouche sur la pomme, par exemple, ou l'aimant agissant sur la limaille). Il s'agit d'aborder par des représentations qui ont du sens pour les élèves et par des démarches qui sont à leur portée les savoirs conceptuels qu'ils maîtriseront plus tard.

Toutefois, à l'objection formulée que de telles approches sont réductrices, qu'«on donne à l'enfant un idée fausse», Mentelle reconnaît que si l'on ne trouve rien de «juste», alors il est tout de même préférable d'attendre, de faire preuve de «beaucoup de patience», en vertu du principe rappelé par l'élève Lebrun «que le meilleur est de reculer la solution, parce qu'il vaut mieux que l'enfant n'apprenne pas, que de mal apprendre.»²⁹

Bien sûr, on ne considère plus aujourd'hui une «fausse conception» comme une erreur à éviter. Dans le paradigme constructiviste par exemple, on cherche même à faire émerger les conceptions alternatives pour en faire le terreau de la démarche scientifique, vers une véracité, par la remédiation métacognitive ou la situation-problème.

Cela dit, on mesure déjà, à cette simple évocation, la modernité relative, sinon l'audace, de la posture enseignante des normaliens géographes qui tablent sur un rapport pressenti entre l'âge des élèves et leur capacité au raisonnement dans l'abstrait. Penser l'enseignement d'une discipline en renonçant à l'usage de matrices disciplinaires simplistes traduit tout de même une attention portée à la qualité de la transposition didactique, surtout quand on sait qu'en 1867 encore, et pour ne prendre qu'un exemple, la conférence pédagogique don-

²⁵ Le célèbre historien ex-oratorien rallié à la Révolution, conventionnel.

²⁶ GREVET René, *op. cit.*, p. 224.

²⁷ *L'École Normale de l'AN III*, *op. cit.*, p. 142.

²⁸ Je ne signalerai de Mentelle qu'un seul trait : sa volonté de poursuivre l'idéal de démocratisation de l'instruction élémentaire, repris du *Discours de la méthode* par le courant moderne des Lumières, en particulier lorsqu'il affirme solennellement aux premiers normaliens de l'An III : «Je dois parler à tous les enfants de la République» ! *L'École Normale de l'AN III. Leçons d'histoire de géographie d'économie politique*. Édition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde avec introductions et notes (Daniel NORDMAN dir.). Paris Dunod-Librairie du Bicentenaire 1994, p. 205.

²⁹ *Ibid.*, Deuxième débat, Mentelle, pp. 200-207.

née aux instituteurs accourus à l'Exposition universelle de Paris, réduisait toujours la géographie physique à une «description des œuvres de Dieu»!³⁰

On voit déjà qu'au sortir du siècle des Lumières, le souci de vérité est bien perçu comme tributaire de l'écart entre les capacités des enfants et les exigences de la science. Et la tentative de l'An III pour sortir de l'impasse, pour franchir le pas entre représentation enfantine et raison adulte, est donc de préconiser une vérité provisoire en attendant l'exactitude scientifique, tout en évitant les idées fausses ! A-t-on pour autant résolu la question didactique ?

L'historien Volney : la didactique pour «rectifier le jugement» ?

Le moraliste et orientaliste Constantin-François Chasseboeuf, dit Volney (1757-1820),³¹ fait forte impression par les leçons qu'il prodigue de janvier à mars 1795. Tous les témoignages concordent, ses leçons passent pour les plus marquantes de l'École normale. On leur confère un véritable pouvoir didactique, celui de faire triompher la raison sur les passions, de «rectifier le jugement»³² («corriger les erreurs», serait-on tenté de dire aujourd'hui). Si tel est bien le cœur du projet didactique de Volney, il portera sur d'autres domaines, encore faut-il pour cela passer par un travail sur les représentations spontanées.

En d'autres termes, la didactique scolaire peut-elle convertir des mentalités archaïques, influencer sur le cours de l'histoire en raisonnant les fanatismes qui commandent violences, guerres, massacres... ? Car, ou bien les leçons de l'École normale de Paris, en formant un cadre national d'instituteurs chargé d'instituer les nouvelles normes républicaines formeront les enfants du peuple aux valeurs civiles, à la «rectification du jugement», et l'humanité rêvée par la *Didactica magna* peut-être se réalisera, ou bien elles n'y parviendront pas et l'histoire se chargera bien de le montrer.

Nous quittons ici le domaine des notions disciplinaires *stricto sensu*, celui sur lequel portait le débat conduit par Mentelle en géographie, par exemple, pour le terrain des conceptions et en particulier des préjugés, domaine critique des sciences humaines.

Un historien critique³³

Volney commence par parcourir l'Orient et revient rasséréné de l'expérience abrasive de tant de certitudes envolées. Il tire de son expérience une méthode d'observation et d'analyse consistant à «voir par soi-même les objets, pour en saisir les rapports, en lier le système». Pour cela, il étudie la langue du pays afin de pouvoir converser avec l'ensemble de la population. Il rejette tout ce qui n'est pas confirmé par plusieurs témoignages dignes de confiance.³⁴

Alors, si l'Orient n'est pas ce qu'on nous en dit, qu'en est-il des autres objets de nos programmes d'études ? Armé de sa méthode, Volney s'en prend désormais aux démonstrations les plus solides de son époque : la théorie des climats avancée dans *l'Esprit des lois*, des articles de *l'Histoire naturelle*... La rigueur de sa critique l'enhardit : il s'en prend aux erreurs de traduction de la Bible (pour cela il apprend l'hébreu et court

³⁰ «L'enseignement de la géographie. Conférences pédagogiques faites aux instituteurs venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1867», cité in: GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II- Les méthodes d'enseignement*. Paris Nathan 1984, p. 190.

³¹ Probablement la contraction évocatrice de Voltaire et de Ferney.

³² In : JORBERT Barthélémy, «Leçons d'histoire de Volney», in : *L'École Normale de l'AN III. Leçons d'histoire de géographie d'économie politique, op. cit.*, p. 26. Jobert signale la synthèse de Jean Gaulmier comme la plus complète sur Volney et la source essentielle de toute recherche sur sa vie : GAULMIER Jean, *L'idéologue Volney, 1757-1820, contribution à l'histoire de l'orientalisme en France*, Beyrouth 1951 (reprint Genève-Paris 1980). Pour la bibliographie essentielle, voir la note 1. de l'article de Jobert.

³³ Constituant convaincu, anti-jacobin (il sera incarcéré sans conséquences), Volney participe à Brumaire. En dépit des sollicitations de l'Empereur, il campera fermement sur ses positions libérales : contre le Concordat, contre le Consulat à vie, puis contre la Réaction de 1815. Il mourra sans avoir renié ses principes.

³⁴ *Ibid.*, p. 29.

chercher un imprimeur à Amsterdam !), il s'en prend aux collègues qui ont idéalisé les Grecs de l'Iliade (des Grecs qu'il compare, de retour d'un voyage en Amérique, à des Iroquois, prenant le contre-pied des explications hagiographiques)...

Finalement, il s'en prend aux *Confessions* ! Passe encore de corriger Montesquieu, Buffon, les exégètes, les anciens Jésuites... ! Mais toucher au «bon Jean-Jacques», montrer qu'on ne l'aime pas, c'est aller contre le sentiment de nombreux normaliens qui ont érigé l'auteur de l'*Émile* en philosophe et en pédagogue absolu ! Si Volney n'aime pas Rousseau à ce point,³⁵ c'est parce qu'il est persuadé que son influence sur Robespierre en fait l'inspirateur direct des excès du jacobinisme et donc de la Terreur, explique Barthélémy Jobert.³⁶ Et puis, Volney n'apprécie guère que l'auteur des *Rêveries d'un promeneur solitaire* fasse appel au cœur plus qu'à l'intelligence. En cartésien, méfiant de tout ce qui touche aux élans, aux attitudes irrationnelles, Volney établit une relation de cause à effet entre l'«intolérance persécutrice» des Montagnards et leur admiration pour Rousseau dont le culte est à son comble en 1794, avec les transferts de ses cendres au Panthéon.

Faire du sentiment de la nature une cause des massacres dionysiaques de la Grande Terreur... laissons cela ! Il fallait simplement signaler l'entêtement de Volney, en pleine Révolution, à percer ce qui pourrait fonder la violence sacrée dont il est le témoin, car ce qui compte, vu à distance, c'est bien sa volonté de proposer une didactique de l'histoire susceptible de contribuer à l'apaisement des mœurs.

³⁵ On sait en revanche qu'il doit aimer Voltaire, puisque son pseudonyme serait une contraction de Voltaire et de Ferney !

³⁶ *Ibid.*, p. 35. Jobert se base ici sur une édition remaniée de 1800 des cours donnés par Volney à l'École normale de l'An III.

Faut-il enseigner l'histoire aux enfants ?³⁷

En réalité, Volney fait dans ses six leçons, avant tout, un cours d'épistémologie historique, mais sans négliger pour autant les considérations de portée didactique que lui demande d'ailleurs de développer le décret de la Convention : à la fin de sa troisième leçon et surtout dans sa quatrième leçon (sur six, plus un débat),³⁸ l'orientaliste expose la place que l'histoire doit tenir dans les programmes.

Premièrement, constatant l'inadéquation du système d'enseignement de l'histoire hérité de l'Ancien Régime, Volney propose tout simplement de le bannir des écoles primaires, les enfants n'ayant pas la capacité d'apprécier une instruction fondée sur des auteurs inaccessibles à leur entendement :

« Il est bien évident que les écoles primaires étant composées d'enfants dont l'intelligence n'est pas encore développée, qui n'ont aucune idée, aucun moyen de juger des faits de l'ordre social, (l'enseignement de l'histoire) ne leur convient point ; qu'il n'est propre qu'à leur donner des préjugés, des idées fausses ou erronées, qu'à en faire des babillards ou des perroquets, ainsi que l'a trop prouvé, depuis deux siècles, le système vicieux de l'éducation dans toute l'Europe. Qu'entendions-nous dans notre jeunesse à cette Histoire de Tite-Live, à ces Commentaires de César, à ces Annales de Tacite que l'on nous forçait d'expliquer ? »

Troisième leçon, 3 ventôse (21 février)

Deuxièmement, au primaire, il propose donc de réduire l'enseignement de l'histoire que reçoivent l'immense majorité de ceux qui travailleront de leurs mains à quelques récits édifiants. D'autant plus qu'une inculcation magistrale les engoncera dans les préjugés pour toute l'existence.

« (...) (L'étude de l'histoire) devrait être bannie des écoles primaires, avec d'autant plus de raison que la très grande majorité des citoyens y est destinée aux métiers (...) dont la pratique absorbant tout son temps, lui fera oublier et lui rendra nécessairement inutile toute notion purement savante et spéculative ; j'ajoute qu'obligée de croire sur parole et sur autorité magistrale, elle y pourrait contracter des erreurs et des préjugés, dont l'influence s'étendrait sur toute la vie. Il ne s'agit pas de savoir beaucoup mais de savoir bien, car le demi-savoir est un savoir faux, cent fois pire que l'ignorance.

Ce qu'on peut se permettre d'histoire avec les enfants, et j'entends ce nom à tous les hommes simples et sans instruction, doit se réduire à (...) des préceptes, tirés des faits et des exemples, (...) des anecdotes et des récits d'actions vertueuses, surtout si l'on en use sobrement ; car l'abondance est indigeste et, pour le dire en passant, un vice majeur de l'éducation française est de vouloir trop dire et trop faire.»

Quatrième leçon, 13 ventôse (3 mars)

Troisièmement, persuadé de l'incapacité des enfants à raisonner dans l'abstrait et donc à entrer (au sens où l'entendent les taxinomies contemporaines des opérations intellectuelles) dans l'évaluation des champs historiques abstraits, Volney opte pour reporter l'enseignement de l'histoire aux programmes des nouvelles écoles centrales qui viennent de prendre le relais des collèges, mais un enseignement qui canaliserait la prédilection des jeunes pour les récits épiques.

« Dans le second degré de l'instruction, l'esprit des jeunes gens, plus développé, devient plus capable de recevoir celle qui naît de l'histoire.

Cependant, si vous vous rappelez les impressions de notre jeune âge, vous vous ressouviendrez que (...) nous préférons ordinairement les aventures des guerriers (...) à la vie paisible des législateurs et des philosophes ; ce qui m'amène à deux réflexions : l'une, que l'étude de l'histoire ne devient que très tardive-

³⁷ D'après l'édition critique du script des troisième et quatrième leçons, in : *L'École Normale de l'AN III. Leçons d'histoire de géographie d'économie politique*, op. cit., en particulier les pp. 82-83, 91-97.

³⁸ L'unique débat tenu durant le cours d'histoire intervient sur des questions liées à l'épistémologie de l'histoire, après la troisième leçon.

ment utile aux jeunes gens (...) ; l'autre, que ne les touchant que par le côté moral, et surtout par celui des passions, il serait dangereux de les y livrer d'eux-mêmes et sans guide.»

Quatrième leçon, 13 ventôse (3 mars)

La profession de foi didactique de Volney tient d'abord d'un plaidoyer pour une sorte de sainte ignorance, dans laquelle il conviendrait d'entretenir tout citoyen «enfant» (c'est-à-dire, quelque soit son âge, qui reste sans instruction). Elle tient aussi d'une morale civique dont on chargerait les instituteurs de propager les normes, en particulier par l'enseignement de l'histoire, à la mince élite des jeunes gens de la Nation appelés à fréquenter les écoles centrales.

Le «parti le plus sage», selon Volney, est donc bien de patienter, comme le préconise son collègue Mentelle pour les concepts de géographie, que les jeunes gens eussent déjà un jugement à eux, libre des influences magistrales, pour les introduire à la lecture de l'histoire.

Cette forme de programmation disciplinaire consistant à repousser la confrontation à la culture historique tient-elle de la «pédagogie négative» de Rousseau émise au cœur de l'*Émile* ? Ce n'est pas certain, j'y reviendrai, même si pour l'instant on peut observer qu'il table sur

«L'esprit neuf (des jeunes gens qui) n'en serait que plus propre à saisir des points de vues nouveaux, et à ne point fléchir devant les préjugés qu'inspire une éducation routinière» ?

Autre aspect important du «plan d'études» que propose Volney, c'est de construire la capacité au jugement sur une période propédeutique. D'abord,

«Des notions préliminaires dans les sciences exactes (mathématiques, physique, l'état du ciel et du globe terrestre) (...) afin de «(munir) l'esprit (des jeunes gens) de moyens et de termes de comparaison, pour juger des faits qui leur seront racontés».

Puis l'histoire, de façon à ce

«Qu'ils eussent l'esprit ouvert à l'observation ; et je ne doute pas que le spectacle varié de tous les contrastes de l'histoire ne redressât leurs idées en les étendant. (...) C'est pour n'avoir vu que son clocher, qu'on est intolérant.»

Cette programmation plaçant les disciplines réputées concrètes comme préparatoire à une discipline d'appel réputée abstraite, ne diffère en fait de la *ratio studiorum* des collèges, sur ce point, que dans le choix de la discipline de référence : l'histoire, comme science sociale capable de modeler le jugement, pour Volney ; la philosophie, comme «mère de toutes les sciences», placée en fin de cursus, avant théologie, pour les jésuites.

La didactique seulement au secondaire

Sinon, en ce qui concerne les approches prévues au secondaire, pour les programmes des écoles centrales, Volney propose de suivre la méthode analytique fondée sur l'axiome qu'il faut, pour appréhender le réel, partir du singulier et aller à l'universel, conception d'essence cartésienne privilégiant l'induction et qui fera floress dans les plans d'études du XIX^e siècle : «procéder du connu à l'inconnu, et du voisin à l'éloigné», précise-t-il.

Par ailleurs, Volney suggère ici ce qui peut être apparenté au second volet de l'acception moderne de «didactique», au sens que j'ai rappelé en introduction de prise en compte des représentations spontanées pour les confronter à celles des autres et à celles des sciences établies, afin de les corriger, de les «rectifier» ou de les «redresser» comme il le dit lui-même :

«(Voir) beaucoup d'hommes, (comparer) beaucoup d'opinions, (...) par une histoire de temps et de pays bien connus, et possibles à vérifier. (...) Je ne doute pas que le spectacle varié de toutes les contradictions de l'histoire ne redressât leurs idées en les étendant.»

Mais voilà, sachant d'expérience qu'un tel plan d'études est dévoreur de temps, il propose le maintien d'un système scolaire élitiste.

«(L'histoire) ne peut convenir qu'à un petit nombre d'hommes qui (...) pourraient y consacrer tout (leur) temps et toutes (leurs) facultés (...). (Finalement) qu'importe au laboureur (...) qu'il ait existé (...) un empire d'Assyrie ? »³⁹

Bref, la didactique de Volney prône l'induction cartésienne et le travail sur les concepts (le développement de l'esprit critique, en quelque sorte), mais à l'usage exclusif d'une mince élite de loisir. Le report de l'histoire au secondaire apparaît dès lors sous un autre jour : ici, ce sont moins les principes épistémologiques de la «pédagogie négative» (que Rousseau n'envisage d'ailleurs guère dans une perspective ségrégative), mais plutôt les fortes contingences économiques et sociales du temps que Volney, finalement, prend en compte pour sa programmation duale. En libéral (il jouera bientôt un rôle actif lors des journées de Brumaire), il n'envisage pas une vulgarisation de la formation à l'esprit critique qui est toujours un dessein (d'ailleurs est-il accompli ?) des plans contemporains.

Volney trahi par Lavisse !

Reste la question de l'impact de la didactique civique sur les attitudes. Témoins des atrocités de la Révolution, Volney a clairement mis en garde :

«Il est à craindre que l'âge présent ne se trompe en prenant une (histoire) qui ne tend qu'à exalter les passions au lieu de les modérer. (...)

Et tel est le danger qu'en effet je trouve à l'histoire, d'offrir presque éternellement des scènes de folie, de vice et de crime, et par conséquent des modèles et des encouragements aux écarts les plus monstrueux.»

Mais il est sans doute loin d'imaginer un retour des horreurs de son temps, lorsqu'il enjoint les «instituteurs de la nation» à ne pas se servir des récits de l'histoire-bataille pour «exalter les courages» d'une jeunesse portée à l'enthousiasme, stigmatisant les effets de

«Cette moderne doctrine (...) qui ne prêche que mœurs et vertus guerrières, (...) qui appelle patriotisme une haine farouche de toute autre nation.»⁴⁰

Forte des légitimités révolutionnaires, l'école se fait messianique. Et lorsqu'elle devient gratuite, que son caractère «obligatoire» s'étend, on sait qu'elle ne réussira guère à s'affranchir des incitations à la «Revanche», tant redoutées par Volney. Il incombe à l'enseignement de l'histoire, préconise Lavisse dans les programmes de 1887, «le devoir glorieux de faire aimer et de faire comprendre la patrie», fustigeant le «faux patriotisme» qui conduit «(à) la résignation aux hontes subies».⁴¹

Faut-il s'étonner, dès lors, qu'on ait collé à l'école la responsabilité du «désastre» de Sedan, et que la «victoire» ait été attribuée au mérite de «l'instituteur prussien»?⁴² Si la didactique peut inciter à la guerre, en quelque sorte, pourquoi ne parviendrait-elle pas aussi à pousser à son contraire ?

L'éternel espoir de la didactique

La logique formelle qui conduit à commander la violence, ces équations victimaires qui légitiment les exactions de masse, ni les conditions économiques, ni l'instruction traditionnelle, comme on pourrait le croire spontanément, ne sont responsables de leurs terrifiants effets, pas plus qu'elles ne parviennent, en se dévelop-

³⁹ L'École Normale de l'AN III. *Leçons d'histoire de géographie d'économie politique*, op. cit., pp. 94-97.

⁴⁰ JOBERT Barthélémy, «Leçons d'histoire de Volney» in: *L'École Normale de l'An III*, op. cit., p. 51.

⁴¹ LAVISSE Ernest, *La Première Année d'Histoire de France, leçons, récits, réflexions*. Paris A. Colin, Programme de 1887, cité in: GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II- Les méthodes d'enseignement*. Paris Nathan 1984, pp. 143-144.

⁴² Voir notamment: *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (FURET François; OZOUF Jacques). Paris Les Éd. de Minuit 1977, t. I, p. 10.

pant, à en éradiquer les conduites. Corbin l'a bien montré pour le Périgord de 1870⁴³ et nous savons que l'Europe la plus civilisée y a succombé, jusqu'au cœur du XX^e siècle.

J'y verrais plutôt un signe que la didactique comme procédé de traitement des représentations pénètre difficilement les systèmes scolaires. La mise à plat des conceptions magiques qui font agir en fonction d'habitus à l'intérieur des sociétés, leur examen en confrontation aux explications que proposent les sciences, devraient aboutir à l'éradication progressive des pensées spontanées, jusqu'à l'apaisement démocratique.

Volney et ses collègues des sciences humaines se sont avant tout préoccupés de transmettre aux formateurs d'instituteurs de la République des contenus de savoirs académiques, l'état des sciences récemment renouvelé par le siècle des Lumières, tâche essentielle dans le contexte du renouveau épistémologique inhérent à la crise de l'Ancien Régime. Et c'est sans doute pourquoi ils ont relégué au second plan les conditions de leur appropriation par les élèves, même s'ils se sont posés la question du report de l'induction cartésienne à l'âge de raison en la résolvant dans une forme d'élitisme libéral.

Volney s'est donc bien rendu compte qu'un défaut de didactique pouvait expliquer les funestes effets des conceptions archaïques. Mais voilà, comment installer une didactique de la «rectification du jugement», pour toute une nation, en cinq leçons ?

Et nous, de combien de leçons disposons-nous ? N'avons-nous pas l'impression, après ce bref retour à l'An III, que nos didactiques se posent les mêmes questions, par exemple autour du fameux «développement de l'esprit critique» de nos plans contemporains, et éprouvent toujours les mêmes difficultés à les résoudre ?

⁴³ CORBIN Alain, *Le village des cannibales*, Paris Aubier «Collection historique» 1990.