

---

**Symposium « Science(s) de l'éducation et République face à face. Théorisations contrastées d'une discipline indisciplinée (fin du 19e- 20e) »**

**Des instituteurs critiques en science de l'éducation dans les années 1900**

**Frédéric Mole**

*UMR Éducation et politiques INRP-LYON II  
Institut National de Recherche Pédagogique  
19 allée de Fontenay  
F-69007 LYON  
[frederic.mole@inrp.fr](mailto:frederic.mole@inrp.fr)*

---

*RÉSUMÉ.* En France, au sein de leurs amicales et de leurs premiers syndicats, certains instituteurs cherchent à articuler leur critique sociale et politique de l'institution scolaire à une analyse professionnelle et pédagogique. Désireux de concevoir une école véritablement émancipatrice, ils sont conduits à rechercher les instruments empiriques et scientifiques à partir desquels ils pourraient redéfinir programmes, méthodes et pratiques. Leurs stratégies témoignent de différentes formes de rapprochements – marqués d'enthousiasme mais aussi de défiance – avec la science de l'éducation et les expériences pédagogiques nouvelles de l'époque. Ce travail vise à identifier des exemples de réseaux et d'influences mais aussi à repérer certaines tensions caractéristiques du positionnement à la fois professionnel et politique de ceux qui se sont vus, à leur manière, des acteurs de la science de l'éducation en train de se faire.

*MOTS-CLÉS :* Instituteurs, pédagogie, psychologie expérimentale, réforme, syndicalisme, IIIe République.

---

### 1. Du corporatif au pédagogique

L'essor des débats pédagogiques chez les instituteurs a d'abord été rendu possible par le développement des associations professionnelles, des congrès et de la presse corporative et pédagogique. Les instituteurs développent une culture critique de l'institution scolaire à mesure que cette vie associative gagne en indépendance. Au sein des amicales d'abord (dès la fin du XIXe siècle), encore très contrôlées, puis des syndicats à partir de 1903, certes minoritaires mais dont les principaux militants restent les véritables animateurs des amicales – qu'ils regardent parfois comme de « grands corps sans âme »<sup>1</sup>. Une frange d'intellectuels critiques des questions scolaires (militants et/ou chroniqueurs) se forme progressivement parmi les instituteurs. Ferdinand Buisson avait certes occasionnellement ouvert, dès avant 1900, les colonnes du *Manuel général de l'instruction primaire* aux instituteurs, et Émile Devinat<sup>2</sup> celles de *L'École nouvelle*. Mais c'est la *Revue de l'enseignement primaire*, dont l'orientation socialiste devient très nette au tournant du siècle, qui se fera l'écho de leur vie corporative et pédagogique (suivie à la fin de la décennie par *L'École rénovée* puis *L'École émancipée*). Elle sollicite notamment la collaboration de Henri Murgier<sup>3</sup>, fondateur du mouvement amicaliste, bientôt syndicaliste, futur membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Dès 1900, le prolifique Murgier crée les rubriques intitulées « La Pédagogie de l'avenir »<sup>4</sup> et le « Mouvement pédagogique ». Dans la présentation de la première rubrique, il interroge la légitimité scientifique de la pédagogie universitaire : « La science de l'éducation n'a plus, de nos jours, à son service ces pédagogues éminents, ces profonds penseurs qui, à d'autres époques, ont tracé des voies nouvelles à l'enseignement populaire » ; la « pédagogie en chambre » – ou plutôt la « pédagogie en chaire »<sup>5</sup> – qui joua un rôle fondateur est désormais « dépassée ». Murgier réclame et prédit un changement d'attitude professionnelle de l'instituteur. Les œuvres solitaires ne correspondent plus aux besoins d'un corps d'instituteurs qui commence à prendre conscience de ses responsabilités professionnelles et sociales : « Ce n'est plus un homme, fût-il un génie supérieur, qui travaille actuellement au

---

<sup>1</sup> M.-T. Laurin, « L'organisation amicale », *Bulletin trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain*, Lyon, A. Storck et Cie Imprimeurs-Éditeurs, juillet 1903, p. 119.

<sup>2</sup> Directeur de l'École normale d'Auteuil, directeur de la revue *L'École nouvelle*, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Amicaliste mais antisindicaliste, il intervient dans de nombreux débats pédagogiques de l'époque, notamment comme participant invité aux congrès des amicales.

<sup>3</sup> Henri Murgier signe également : *Bûcheron*, *La Ramée*, *Le Sapeur* (l'usage des pseudonymes est alors fréquent). Sur son rôle dans la *Revue de l'enseignement primaire*, voir Laurence Ruimy, *Recherches sur la Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur 1890-1914*, *Cahiers du Centre fédéral* (FEN-UNSA), Paris, Centre fédéral de le FEN, n°13, 1994, 190 p.

<sup>4</sup> *Revue de l'enseignement primaire*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 30 septembre 1900, p. 10.

<sup>5</sup> En italique dans le texte.

progrès de l'enseignement, mais une armée innombrable de praticiens qui, dans l'obscur labeur journalier, cherchent sans cesse et trouvent souvent une amélioration par-ci, une innovation par-là ». La « pédagogie idéale », qui partirait d'une « conception exacte des facultés de l'enfant » et se dirigerait sûrement « vers un but nettement entrevu », ne saurait en effet être découverte « d'un seul coup et en un jour ». Mais s'il est vrai que « de la pratique jaillissent des théories nouvelles », les « efforts isolés » d'« artisans » n'ayant que peu d'occasions d'échanges et de confrontations sont malheureusement « perdus pour la masse des instituteurs ». S'ils étaient autorisés à s'exprimer sur les questions pédagogiques, estime Murgier, les instituteurs se montreraient capables d'une « œuvre collective »<sup>6</sup>. Et la pensée théorique, nullement discréditée, gagnerait en puissance si ses acteurs reconnus (philosophes, psychologues ou pédagogues...) allaient à la rencontre du pouvoir de critique et d'invention des praticiens.

## 2. Presse libre et autonomie professionnelle

La revendication d'une autonomie pédagogique, intimement liée à celle d'une indépendance corporative, et la participation à l'élaboration de formes pédagogiques nouvelles supposent aussi, aux yeux des militants, le développement d'une presse indépendante, seule susceptible de contribuer à libérer à la fois la parole et l'initiative des instituteurs. En 1908, la création de *L'École rénovée* par Francisco Ferrer est annoncée comme une rupture décisive avec la presse pédagogique existante qui, « placée sous la dépendance des grands éditeurs parisiens et d'accord, presque entièrement, avec les idées officieuses, sinon officielles, en matière d'enseignement », paraît incapable de donner aux instituteurs « l'esprit de libre critique et d'initiative qui leur fait tant défaut ». Même la *Revue de l'enseignement primaire*, du fait de son manque d'indépendance éditoriale, ne trouve pas grâce aux yeux des syndicalistes révolutionnaires. Non sans emphase, ceux-ci parient sur une liberté de parole des instituteurs par elle-même porteuse de ruptures et d'innovations pédagogiques : « Les profanes vont pénétrer dans le sanctuaire pédagogique ; la philosophie spiritualiste est battue en brèche [...]. L'enseignement abstrait, la théologie laïque ont vu leurs meilleures heures ; les dogmes sociaux, religieux, patriotiques vont être mis en doute ». Un élan critique qui, prévient M.-T. Laurin, fera « tressaillir d'épouvante les directeurs patentés de la pédagogie officielle », ces « bureaucrates, inertes et sans esprit de transformation »<sup>7</sup>.

L'une des questions qu'il faudrait se poser ici est celle de savoir pourquoi les instituteurs syndicalistes, dont les préconisations pédagogiques parfois rejoignent, réaffirment ou prolongent celles du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson, sont si peu enclins à s'y référer. D'autant que, comme on

---

<sup>6</sup> Henri Murgier, « La vieille, la jeune... (pédagogie) », *Revue de l'enseignement primaire*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 20 octobre 1901, p. 43.

<sup>7</sup> M.-T. Laurin, « Les instituteurs français et leurs revendications actuelles », *L'École rénovée*, 15 juillet 1908, p. 121-123.

pourrait le montrer, Ferdinand Buisson est alors probablement la seule figure institutionnelle qui demeure éminemment respectable aux yeux des instituteurs syndicalistes, même révolutionnaires.

La revendication d'une autonomie pédagogique est liée à la manière avec laquelle les instituteurs conçoivent la mission libératrice de l'école. Le Manifeste des instituteurs syndicalistes<sup>8</sup> de 1905 affirme que l'enseignement n'est pas conféré « au nom de l'État » mais « au nom de la vérité ». S'inspirant de Condorcet et de l'idée d'une institution scolaire aussi indépendante que possible de toute autorité politique, Pierre Dufrenne, l'un des principaux rédacteurs du Manifeste, élabore une « théorie du pouvoir institutif »<sup>9</sup> qui prévoit de n'accorder qu'une fonction technique à la tutelle de l'État et de déléguer aux « services autonomes », par exemple aux instituteurs, le soin d'assurer les « fonctions progressivement socialisées »<sup>10</sup>, en particulier la définition, pour l'école, des programmes et des méthodes. À partir et au-delà de la question corporative, il s'agit donc bien de revendiquer une autre légitimité professionnelle<sup>11</sup> et de rendre possibles des innovations pédagogiques. Certes instrument de lutte corporative, le syndicat est d'abord présenté par *L'Émancipation de l'instituteur* du Maine-et-Loire « comme un merveilleux outil de perfectionnement professionnel »<sup>12</sup>. Pour Gabriel Persigout, instituteur de la Gironde, le corporatif et le pédagogique sont indissociables : les instituteurs ne peuvent fonder leur dignité professionnelle que sur une « technique incessamment renouvelée » et le « Pouvoir Institutif » ne pourra « s'organiser en corps autonome [...] que du jour où la pédagogie sera devenue scientifique, c'est-à-dire basée sur la connaissance positive des lois physiologiques et mentales de

---

<sup>8</sup> Voir M.-T. Laurin, *Les Instituteurs et le Syndicalisme*, Paris, Rivière, 1908, p. 52-57.

<sup>9</sup> Pierre Dufrenne, « Défense et explication du Manifeste des Instituteurs syndicalistes. Théorie du pouvoir institutif », *Revue de l'enseignement primaire*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 11 février 1906, p. 164-166.

<sup>10</sup> *Manifeste des instituteurs syndicalistes* (voir note 8). *Le Temps* accuse alors les syndicalistes de chercher à former un « Gouvernement des instituteurs ». Ferdinand Buisson compose avec les différents protagonistes de la polémique, condamne l'outrance du mot d'ordre « l'école aux instituteurs » lancé par certains, mais tranche en faveur du syndicalisme en approuvant ce retour à Condorcet et la « théorie du pouvoir institutif » de Pierre Dufrenne. Voir Ferdinand Buisson, « La crise scolaire », *Revue bleue (Revue politique et littéraire)*, 9 mai 1908, p. 585.

<sup>11</sup> Ferdinand Buisson reconnaît la légitimité d'un tel mouvement revendicatif : « Ces instituteurs à qui l'on demandait de faire des hommes libres ont vite pris l'habitude de parler et d'agir eux-mêmes en hommes libres : ne fallait-il pas s'y attendre ? » (« La crise scolaire », *Revue bleue (Revue politique et littéraire)*, 9 mai 1908, p. 580) ; le propos fait écho à l'épigramme du périodique syndical *L'Émancipation de l'instituteur* : « Sois un homme si tu veux faire des hommes. »

<sup>12</sup> Le Conseil syndical, « À nos jeunes camarades », *L'Émancipation de l'instituteur, Bulletin mensuel du Syndicat des institutrices et des instituteurs de Maine-et-Loire*, janvier 1911, p. 43.

l'être »<sup>13</sup>. La science est ainsi placée au fondement d'une légitimité à la fois pédagogique et politique. Et le syndicalisme est considéré comme la première condition d'un perfectionnement professionnel : « L'intérêt des instituteurs est dans la poursuite et la réalisation d'une indépendance professionnelle de plus en plus complète »<sup>14</sup>.

Cette exigence d'autonomie se traduit à divers échelons de l'institution. Au Congrès des amicales de 1905, à Lille, les syndicalistes dénoncent le « régime monarchique » qui leur paraît caractériser alors le pouvoir du directeur d'école sur ses adjoints et demandent la création, dans chaque école, d'un « Conseil des maîtres ». Question corporative certes, mais question pédagogique encore, puisqu'il s'agit d'assurer les conditions d'une réflexion collective sur l'organisation de l'école et de l'enseignement. Le Congrès des amicales de 1907, à Clermont-Ferrand, précise en effet qu'il s'agirait, « par le moyen de la libre discussion et de la libre entente », de rechercher « le perfectionnement continu de l'action individuelle de chaque maître et la coordination des efforts de tous ». Ce congrès réclame en outre la création d'un « Conseil d'études pédagogiques » à l'échelon communal, afin d'assurer une « collaboration étroite entre les instituteurs et l'administration », ainsi qu'un rôle accru des instituteurs dans les conseils départementaux. Des revendications qui ne restent pas toutes lettres mortes puisque le Conseil des maîtres est créé l'année suivante, sous le ministère de Gaston Doumergue. Prenant acte d'un vœu « souvent formulé » dans leurs congrès, le ministre de l'instruction publique reconnaît que les instituteurs ne doivent pas être réduits « à une obéissance étroite » et qu'on ne saurait borner « leur activité à enseigner suivant des méthodes et des principes acceptés sans discussion et sans foi et imposés d'autorité ». La circulaire préconise de favoriser, dans chaque école, des « discussions » qui, en combinant « les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres », fourniront aux maîtres l'occasion de « faire preuve de recherches et d'initiatives personnelles », et même de « produire des idées nouvelles ». Un tel dispositif est toutefois mis en œuvre sous l'autorité du directeur et le ministre précise qu'il entend éviter d'« ouvrir la voie à des divisions qui conduiraient à une véritable anarchie scolaire »<sup>15</sup>.

### 3. Stratégies militantes et obstacles politiques

Se voulant directement acteurs de la construction d'une pédagogie scientifique, certains instituteurs syndicalistes développent des stratégies au-delà de la seule sphère amicaliste et syndicaliste ; ils essaient d'établir des liens avec les

---

<sup>13</sup> Gabriel Persigout, « Préliminaire à tout programme », rapport cité dans *Allègement et Adaptation des programmes*, Rapport préalable au Congrès de Nancy (9-12 août 1909), par Mme et M. Bertrand, Fédération des Amicales d'Institutrices et d'Instituteurs de France et des Colonies, Nancy, 1909, p. 19-20.

<sup>14</sup> M.-T. Laurin, « Les préoccupations actuelles des instituteurs », *Pages libres*, 4 novembre 1905.

<sup>15</sup> Circulaire du 15 janvier 1908.

représentants et les instances de la science de l'éducation, se rapprochent des fondateurs d'écoles libertaires ou cherchent parfois à accéder à telle ou telle position institutionnelle (corps d'inspection, écoles annexes des Écoles normales). En 1905, Louis Roussel, co-rédacteur du Manifeste des instituteurs syndicalistes, bientôt président de la Fédération des Amicales, plus tard dirigeant du SNI, est secrétaire général de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (SLEPE) où il travaille notamment avec Roger Cousinet. Rappelant le vœu d'Alfred Binet de faire de la Société une « coopérative scientifique », Roussel incite les instituteurs à participer à ses travaux, leur propose de reprendre dans leurs classes certaines expériences indiquées dans le bulletin de la Société afin de les « compléter ». Il précise que leur rôle ne devrait pas se réduire à la seule mise en œuvre d'enquêtes ou à l'application de tests : « je voudrais, précise-t-il, que lorsque l'un de nous a observé quelque chose d'intéressant, ou se trouve en face d'une difficulté d'ordre psychologique ou pédagogique, il fit appel au Comité de notre société ; nous lirions ces communications en séance, nous les discuterions, nous les publierions, ou bien nous les renverrions à des Commissions »<sup>16</sup>.

On voit s'esquisser, ici ou là, la figure du militant pédagogique. Gabriel Persigout, par exemple, propose la création d'une commission pédagogique dans chaque section syndicale et d'un Comité pédagogique fédéral. Il participe au premier Congrès international de pédologie qui se tient en 1911 à Bruxelles et en rend compte dans *L'École émancipée*, revue syndicale et pédagogique créée en 1910. Le cas de M.-T. Laurin (pseudonyme de Marius Tortillet), instituteur syndicaliste de l'Ain, est particulièrement intéressant. Collaborateur de très nombreuses revues (en particulier *Pages libres*, le *Mouvement socialiste*, la *Revue de l'enseignement primaire*, *L'École rénovée*, *L'École émancipée*...), il se rend à Genève en 1911 pour y rencontrer Édouard Claparède. Laurin rapporte que Claparède et lui-même déplorent « le manque complet de rapports entre les professeurs de l'enseignement supérieur et les instituteurs, entre les savants et les praticiens » et conclut que « la rénovation de l'éducation devra se faire avec la collaboration des instituteurs syndicalistes et des savants pédagogues et psychologues »<sup>17</sup>. En 1913, un an après la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Claparède est invité à prononcer une conférence à la Fête annuelle de l'Amicale primaire de l'Ain sur « La psychologie de l'enfance et son utilité pédagogique »<sup>18</sup>. Durant la même période, Laurin visite des écoles nouvelles dont, à plusieurs reprises, l'École Ferrer, ouverte à Lausanne depuis 1910, se lie avec son fondateur, le libertaire Jean Wintsch, et rend compte périodiquement de cette

---

<sup>16</sup> Louis Roussel, « Compte-rendu des travaux de la société pendant l'année 1905-1906 », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, Paris, Félix Alcan, n°34, octobre-novembre-décembre 1906, p. 6.

<sup>17</sup> M.-T. Laurin, « Au pays de Pestalozzi », *Revue de l'enseignement primaire*, 4 juin 1911, p. 422-424.

<sup>18</sup> Édouard Claparède « La psychologie de l'enfance et son utilité pédagogique », *Bulletin de l'Autonome de l'Ain*, Bourg, Imprimerie du Courrier de l'Ain, octobre 1913, p. 167-171.

expérience pédagogique dans la *Revue de l'enseignement primaire* et *L'École émancipée*.

Les contradictions politiques auxquelles donne lieu ce mouvement d'une frange de syndicalistes militants pour la reconnaissance de leur vocation et de leur légitimité pédagogiques peuvent être illustrées par une affaire en apparence mineure et d'enjeu strictement local, mais en réalité très significative. Elle concerne justement cet acteur majeur de la période que fut M.-T. Laurin (Marius Tortillet). Après avoir envisagé un temps le concours d'inspecteur primaire, Tortillet essaie de se rapprocher de la formation des maîtres et se porte à plusieurs reprises candidat au poste de l'école annexe de l'École normale d'instituteurs de Bourg-en-Bresse. La candidature d'un tel syndicaliste embarrasse. En 1913, « L'affaire Tortillet » remonte jusqu'au directeur de l'enseignement primaire Amédée Gasquet. Celui-ci s'informe et reçoit les témoignages de Charles Chabot, professeur titulaire de la chaire de Science de l'éducation à Lyon, qui « fait grand cas » de Marius Tortillet (lequel poursuit des études depuis trois ans sous sa direction) et de Ferdinand Buisson, qui « le considère comme un esprit des plus distingués »<sup>19</sup>. Mais l'inspecteur d'académie, rappelant la réprimande dont l'instituteur avait été l'objet l'année précédente pour avoir protesté contre la dissolution des syndicats<sup>20</sup>, décide – bien que les instituteurs réprimandés aient été depuis amnistiés – de s'opposer à cette nomination : « Ce n'est pas à une époque où l'on constate chaque jour chez les instituteurs les progrès de l'esprit d'insubordination qu'il convient de donner pour guide à nos normaliens un maître aussi peu respectueux de la discipline et de la hiérarchie »<sup>21</sup>. Même si, en 1918, le rapport de l'inspecteur primaire évoque « un maître d'élite, d'une vie intellectuelle exemplaire », Marius Tortillet n'obtiendra jamais cette reconnaissance institutionnelle.

Combien de cas semblables à l'époque ? Il est encore difficile de le savoir aujourd'hui. Cette affaire, au-delà de son caractère anecdotique, montre qu'avant la Première Guerre mondiale – et avant Freinet – des enseignants du primaire étendent leurs références pédagogiques, tissent des liens entre eux ainsi qu'avec d'autres acteurs de l'éducation et multiplient les stratégies visant à opérer des transformations sur les pratiques d'enseignement. Au sein même du syndicalisme révolutionnaire, les instituteurs qui se pensent eux-mêmes comme des acteurs de la science de l'éducation en train de se faire ne renoncent pas à chercher à conquérir

---

<sup>19</sup> Lettre d'Amédée Gasquet, directeur de l'enseignement primaire, à l'inspecteur d'académie de l'Ain, 15 octobre 1913. Voir le dossier professionnel de Marius Tortillet (n°124), Archives départementales de l'Ain.

<sup>20</sup> Une dissolution consécutive à l'affaire dite du « sou du soldat » déclenchée par le Congrès de Chambéry de 1912. Voir François Bernard, Louis Bouët, Maurice Dommanget, Gilbert Serret, *Le Syndicalisme dans l'enseignement - Histoire de la Fédération de l'enseignement des origines à l'unification de 1935*, Grenoble, IEP, Imprimerie du CRDP, 1968, p. 186-243.

<sup>21</sup> Lettre de l'inspecteur d'académie de l'Ain à Amédée Gasquet, directeur de l'enseignement primaire (brouillon, non daté). Voir le dossier professionnel de Marius Tortillet (op.cit.).

des positions institutionnelles qui attesteraient leur légitimité pédagogique. Les instituteurs ne pensent d'ailleurs pas que leurs analyses soient vouées à la marginalité. La crise scolaire n'a pas été vue par les seuls syndicalistes révolutionnaires, estime Laurin : « Tous les esprits clairvoyants proclament la faillite de l'école laïque qui devait tout régénérer et qui n'a réussi qu'à substituer aux principes d'un enseignement cléricale ceux d'un enseignement anticlérical avec les mêmes méthodes d'autorité et le même système d'inculquer les vérités toutes faites ». Mais face à l'inertie conservatrice de l'institution, seul le syndicalisme – que Laurin définit comme « la vie mouvante, l'adaptation continuelle aux besoins qui changent, et l'incessant rajeunissement de la pensée » – lui paraît en mesure de proposer une « nouvelle philosophie de l'enseignement »<sup>22</sup>.

#### 4. Ardeurs militantes et inertie des « masses enseignantes » ?

Jusqu'à quel point la responsabilité et l'initiative pédagogiques peuvent-elles s'exercer dans le sens d'une véritable rénovation pédagogique ? Dès 1905, à propos d'une critique des programmes, qu'ils considèrent comme inactuels et inadaptés, les syndicalistes cherchent à tirer toutes les conséquences du principe de la liberté pédagogique de l'instituteur<sup>23</sup>. Alors que « l'esprit du temps a changé, les mœurs politiques et sociales se sont modifiées, les programmes n'ont pas bougé ; et ils sont restés aussi abstraits, aussi peu appropriés aux besoins des élèves ». Mais on rappelle une fois encore que « la rénovation ne viendra pas d'en haut » – car « l'administration ne connaît pas les faits concrets » – et que la responsabilité de conduire une révolution pédagogique susceptible d'accomplir l'idéal laïque incombe aux instituteurs. La réponse proposée par Laurin consiste à affirmer que « les instituteurs peuvent déjà, s'ils le veulent bien, posséder une sorte d'autonomie ; ils peuvent débarrasser les programmes d'une partie des scories qui les encombrant et rendre le plus concret possible leur enseignement »<sup>24</sup>.

Mais les militants connaissent quelques déceptions. Louis Roussel, par exemple, déplore la faible participation des instituteurs aux travaux de la SLEPE et dresse un tableau peu flatteur de la corporation : « Leur parler des facultés de l'enfant, des lois de leur développement, c'est leur parler d'une chose étrangère à leur métier. Instruisez, leur a-t-on dit, et ils instruisent sans plus. La méconnaissance de la nature enfantine reste ainsi complète [...]. Nous en sommes encore dans les masses enseignantes, à cette conception moyen-âgeuse, l'enfant considéré comme un être pervers qu'il faut dresser, qu'il faut instruire de gré ou de force. Elle persiste, cette conception, jusque dans les sphères les plus éclairées de la nation, puisque aussi bien

---

<sup>22</sup> M.-T. Laurin, « Les instituteurs français et leurs revendications actuelles », *L'École rénovée*, 15 juillet 1908.

<sup>23</sup> Sur ces questions, voir mon article « L'autre école des premiers instituteurs syndicalistes ». *Le Télémaque (Philosophie, Éducation, Société)*, n°28, p. 67-83.

<sup>24</sup> M.-T. Laurin, « Les préoccupations actuelles des instituteurs », *Pages libres*, 4 novembre 1905.



il vous a été donné, comme à moi, de lire un projet de loi qui affirme l'*indolence naturelle* et l'*esprit d'insubordination* des enfants »<sup>25</sup>.

### 5. La science de l'enfant et les risques de la mesure

Les institutrices syndicalistes s'intéressent en effet en particulier à ce que la psychologie expérimentale pourrait apporter à une nouvelle lecture des rapports pédagogiques et des pratiques d'enseignement. Ils aspirent à mieux connaître l'enfant et l'élève (les deux termes sont souvent employés l'un pour l'autre). Non seulement pour mettre à nu la « plaie sociale » – la comparaison des mensurations des enfants selon leur origine sociale devrait cependant tendre à confirmer, d'après Roussel, qu'il existe aussi deux classes sociales « au point de vue physiologique » – mais surtout afin d'établir, à l'école, un « régime meilleur »<sup>26</sup> prenant en compte les caractéristiques particulières des élèves. Déjà en 1905, au Congrès de Lille, à l'occasion d'un grand débat sur la coéducation des sexes, des syndicalistes avaient demandé la création dans chaque département d'un Institut pédagogique lié aux Écoles normales qui répertorierait « tous les travaux résumant les découvertes des sciences pures ou appliquées qui concernent l'enseignement primaire »<sup>27</sup>. En 1909, des rapports préparatoires au Congrès de Nancy témoignent des liens qu'entretiennent certains syndicalistes, en particulier Gabriel Persigout, avec la « Société belge de pédotechnie » fondée par Decroly en 1906. La pédagogie traditionnelle « tout empirique et approximative » devrait laisser place à une pédagogie scientifique nommée « pédologie » ou « pédotechnie » qui permettrait d'étudier scientifiquement la nature de l'enfant. Cette introduction de la mesure en pédagogie devrait permettre, remarque Pierre Dufrenne, une « adaptation minutieuse » de l'enseignement : il s'agirait de « mesurer au plus juste le degré de chaque faculté dans chaque enfant et d'adapter ensuite à chacun de ces degrés l'ensemble du programme ». Une science de l'enfant à partir de laquelle il serait possible de fonder une démarche pédagogique permettant de donner « un rôle actif » à l'élève, de l'habituer à la « réflexion » et la « recherche personnelle »<sup>28</sup>. Se référant à Claparède, Roussel annonce que cette « adaptation de l'école à la nature de l'enfant » réclamera de la part du maître une « investigation mentale de l'élève

<sup>25</sup> « Compte-rendu des travaux de la société 1907-1908 », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, Paris, Félix Alcan, n° 50, oct-nov-déc 1908, p. 7. En italique dans le texte. Je n'ai pas encore retrouvé ce projet de loi.

<sup>26</sup> Louis Roussel, « L'hygiène scolaire », *Revue de l'enseignement primaire*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 29 septembre 1907, p. 11.

<sup>27</sup> François Bernard, « Rapport sur la coéducation des sexes », *Bulletin de l'Union pédagogique du Rhône*, Lyon, n°85, juin 1905, p. 11-17. Voir mon article : « 1905 : la 'coéducation des sexes' en débats », *Clio (Histoire, Femmes et Sociétés)*, n°18, « Coéducation-mixité », novembre 2003, p. 43-63.

<sup>28</sup> Cité dans *Allègement et Adaptation des programmes*, Rapport préalable au Congrès de Nancy (9-12 août 1909), par Mme et M. Bertrand, Fédération des Amicales d'Institutrices et d'Institutrices de France et des Colonies, Nancy, 1909, p. 19-20.

par la méthode des tests » : il lui faudra « *sérier* les enfants en catégories présentant les mêmes caractères, susceptibles d'une même éducation » et faire correspondre à ces catégories des « programmes, méthodes, emploi du temps appropriés »<sup>29</sup>.

La confiance en la psychologie expérimentale comme outil d'une pédagogie scientifique paraît sans réserve. Cette première lecture doit être pourtant fortement nuancée. M.-T. Laurin admet avoir eu, avant la lecture du livre de Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, une « certaine prévention » contre les essais « tentés par tant de pédagogues en chambre ». Mais il reconnaît qu'une « pédagogie scientifique peut être d'un sérieux secours à l'éducateur moderne ». Les investigations scientifiques en la matière ayant pour principal intérêt, selon lui, de révéler l'insuffisance de la préparation théorique des instituteurs et de « ce que renferme de littéraire, de vague cette psychologie officielle et empirique » dont ils avaient reçu quelques rudiments. Laurin juge nécessaire, « pour un éducateur digne de ce nom, une forte culture philosophique et des connaissances psychologiques précises ». Pourtant, un certain embarras est perceptible. Si Laurin tient pour très important « un examen constant et rationnel de la valeur physique, intellectuelle et morale de chaque enfant », il entend simplement par là qu'on peut « noter, aussi souvent qu'on en aura l'occasion, les particularités relatives à chacun d'eux », réhabilitant donc un empirisme que par ailleurs il avait paru contester. Les tests sont donc implicitement mis en cause. Il avertit que l'instituteur « ne doit pas transformer son école en laboratoire et prendre ses élèves pour des sujets d'étude et d'expérimentation »<sup>30</sup>. Les syndicalistes hésitent donc sur les conditions d'une articulation entre la théorie et la pratique : pas de pédagogie en chambre, mais pas non plus de classe transformée en laboratoire...

Durant cette période où il suit les cours de Charles Chabot à l'Université de Lyon, Laurin constate que la « science de l'éducation reste des plus rudimentaires ». De ce constat, Laurin tire au moins une règle de prudence : « Avec nos faibles moyens d'investigation, si nous essayons, même avec circonspection, d'établir des diagnostics sur la valeur intellectuelle et morale de nos enfants, nous nous exposons à commettre de graves erreurs ». Laurin redoute probablement le classement des intelligences et ses effets sociaux. La connaissance de l'enfant est certes nécessaire à la rénovation pédagogique mais à la condition d'être soumise à la circonspection du maître : « Je n'ai pas une défiance systématique pour ces gens de laboratoire, je ne dédaigne pas leurs savants avis. Mais ils ne m'en imposent pas »<sup>31</sup>. L'instituteur doit être l'égal du savant. Si, en 1907, Laurin estimait que « la pédagogie et la psychologie empiriques sont insuffisantes, et sont bien désuètes à côté de la science

---

<sup>29</sup> Louis Roussel, « Adaptation de l'école à la nature de l'enfant », *Bulletin du Syndicat des instituteurs et institutrices de la Seine*, octobre 1909, p. 1. En italique dans le texte.

<sup>30</sup> M.-T. Laurin, « La psychologie expérimentale », *Revue de l'enseignement primaire*, 12 mars 1911.

<sup>31</sup> M.-T. Laurin, « Pour l'étude de l'enfant », *Revue de l'enseignement primaire*, 28 avril 1912.

actuelle »<sup>32</sup> il semble redouter quelques années plus tard une psychologie expérimentale dont les applications pourraient s'avérer contraire à l'idéal d'émancipation intellectuelle et mais aussi sociale que vise le syndicalisme. La crainte, chez M.-T. Laurin, d'un effet pervers de la psychologie expérimentale est aussi probablement tributaire de la position de Charles Chabot et elle renvoie indirectement à un différend entre Binet et Chabot.

Membre de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Charles Chabot conduit des recherches notamment sur l'attention et la fatigue intellectuelle en collaboration avec des instituteurs qu'il accompagne dans la conduite d'enquêtes par questionnaires. L'amicale départementale des instituteurs – l'Union pédagogique du Rhône – publie dans son bulletin certaines de ces enquêtes. En 1910, l'année même où il fonde la filiale lyonnaise de la SLEPE, Chabot porte, après dix ans d'enquêtes, un regard critique sur les ambitions et les limites de la psychologie expérimentale dans un article important, « L'école sur mesure », publié dans la *Revue pédagogique*<sup>33</sup>. Il prend acte de ce que cette science promet, à partir des « mesures de l'esprit comme du corps », de déterminer les conditions d'une éducation adaptée à chaque enfant, *sur mesure*. Une connaissance rationnelle de l'enfant permettrait donc de surmonter cet effet pervers de l'enseignement collectif qui consiste à imposer « une commune mesure aux plus diverses formes d'esprit et de caractère ». Pour envisager une « science exacte de l'enfant », il faut cependant postuler que « les faits psychologiques sont des quantités mesurables » et donc supposer résolue « la formidable complexité des causes, contingentes ou non, de perturbation ». Chabot reconnaît que si les différences qualitatives entre les individus pouvaient être scientifiquement connues, on pourrait « transformer par une véritable révolution toute la pédagogie »<sup>34</sup>. Mais parce que « le laboratoire ne donne qu'une idée fragmentaire, fragmentée de l'enfant »<sup>35</sup>, Chabot choisit de s'appuyer sur les observations effectuées par les instituteurs dans le cadre vivant de la classe et de se tenir ainsi délibérément à l'écart d'une approche trop rigide de l'enfance, exclusivement fondée sur la mesure. Puisque « l'originalité de chaque être est aussi bien une différence de qualité », une école sur mesure ne devrait pas être une école assujettie à la mesure. En choisissant d'accorder une place au regard des maîtres dans les dispositifs expérimentaux et en décidant d'assumer ainsi l'irruption du qualitatif dans l'observation – ce que ne manque pas de déplorer Alfred Binet qui, très tôt, juge contestable la légitimité scientifique des travaux de Chabot précisément quant aux conditions dans lesquelles l'expérimentation y est déléguée aux instituteurs dans les classes<sup>36</sup> –, Chabot fait d'une certaine manière écho à la critique

---

<sup>32</sup> M.-T. Laurin, « La crise de l'enseignement primaire », *Le Mouvement socialiste*, 15 août et 15 septembre 1907.

<sup>33</sup> Charles Chabot, « L'école sur mesure », *Revue pédagogique*, n° 7, 15 juillet 1910.

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang, 2002.

<sup>36</sup> Voir Jacqueline Gautherin, *op. cit.*, p. 176-183.

antipositiviste que Raymond Thamin avait opposée au scientisme en éducation<sup>37</sup> et prolonge ce qu'on peut considérer comme la marque lyonnaise du cours universitaire de science de l'éducation. On voit ainsi que des réticences qui s'étaient d'abord exprimées dans un cadre intellectuel et politique spiritualiste se trouvent reformulées et retraduites dans le cadre du syndicalisme.

Les conclusions de l'article de Chabot sont de nature à susciter l'approbation des enseignants. Puisque chaque enfant n'est pas seulement « plus ou moins intelligent que tel autre », mais qu'il l'est « autrement », « le bon maître devra connaître aussi précisément que possible chacun de ses élèves sans l'enfermer dans une équation : il devra être de plus en plus savant mais aussi de plus en plus artiste ». Une formule qui révèle probablement – mais en positif – un certain échec auquel Chabot aurait été confronté dans sa démarche strictement scientifique. Quand Chabot fait l'éloge des *Idées modernes sur les enfants* et en recommande la lecture aux instituteurs, il précise que, « maniées par un savant comme M. Binet », les mesures deviennent des classifications « précises » et « précieuses ». Mais mises entre toutes les mains, qu'en serait-il ? Car, s'inquiète-t-il, « qui dira les limites d'un esprit, d'un esprit d'enfant, [...] dont la plasticité est merveilleuse et dont les ressources profondes sont encore inconnues ? »<sup>38</sup>. Reste à savoir si ce sont les réticences des instituteurs qui l'ont d'abord amené à relativiser les possibles apports, au plan pédagogique, de la psychologie expérimentale, ou bien si c'est d'abord Chabot lui-même qui a contribué à la prise de conscience, chez les instituteurs, de ses possibles effets pervers.

## 6. Conclusion

On peut penser que les instituteurs critiques avaient mis dans le développement d'une « science de l'enfant » (et dans celui d'une science de l'éducation en général) des espérances qui n'étaient pas partagées par l'ensemble de la corporation. En revanche, leurs réserves face aux éventuelles conséquences de certains usages de cette science sont probablement représentatives du sentiment général, la majorité des instituteurs se montrant rétifs à une trop grande emprise de la science sur l'exercice de leur profession. Au nom de la liberté pédagogique, ces instituteurs avaient voulu contribuer à l'essor de la science de l'éducation. Ils auront également été attentifs à en repérer certaines limites au nom du même principe.

---

<sup>37</sup> Sur Raymond Thamin, prédécesseur de Charles Chabot à l'Université de Lyon, voir mon article « Raymond Thamin, un spiritualiste en science de l'éducation (1857-1933) ». In *Les sciences de l'éducation à Lyon. L'ISPEF, 60 ans d'histoire et plus...* (A.-D. Robert et F. Mole eds.). Lyon : Université Lumière-Lyon II, p. 4-6.

<sup>38</sup> Charles Chabot, « L'école sur mesure », *op. cit.*