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

**Configurations et figurations d'une
« science de l'éducation » dans le
Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand
Buisson**

Patrick Dubois

IUFM de Bourgogne
UMR Education & Politiques
(INRP-Université Lumière Lyon 2)
patrick.dubois@dijon.iufm.fr

RÉSUMÉ. Au moment même où se mettent en place des cours de sciences de l'éducation dans les Facultés de lettres à la fin du XIXe siècle en France, l'idée même d'une telle « science » fait débat chez les pédagogues républicains : le Dictionnaire de pédagogie de Buisson, monument littéraire de la réforme pédagogique, en apporte le témoignage. Précédant l'institutionnalisation universitaire de la discipline puis, dans le cours de sa publication, accompagnant celle-ci, il en incorpore non seulement des contenus, mais aussi des représentations contrastées de son objet.

MOTS-CLÉS : Science de l'éducation, France, dictionnaire de pédagogie, 3^{ème} République.

Dans l'histoire française de la construction d'un discours savant de pédagogie « libérale » et « républicaine », théorique et pratique, le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1878-1887 et 1911) est un point de passage obligé : par ses dimensions, le nombre et l'autorité de ses auteurs, l'ouverture sans précédent aux réalités scolaires internationales, mais aussi les circonstances de sa publication, contemporaine de l'installation de la République, et ses deux éditions à trente ans d'intervalle. Monument littéraire d'une « science de l'éducation » balbutiante, ce corpus de textes en révèle le caractère passablement éclectique et composite, sur fond d'une commune vision enchantée de la puissance sociale de l'éducation.

On sait que l'ouvrage a été conçu dès 1876 dans le large mouvement d'opinion en faveur d'une refonte de l'instruction populaire en France, après les traumatismes de 1870 et 1871 – la défaite de Sedan et la Commune de Paris. Il a d'abord été mis en vente à partir de février 1878 par livraisons régulières de feuilles d'impression, puis publié en quatre épais volumes de 1880 à 1887. Projeté dans le contexte porteur des grandes expositions scolaires internationales (Vienne, 1873, Philadelphie, 1876) pour figurer parmi les nouveautés du stand Hachette de l'exposition universelle de Paris en 1878, il affichait dès l'origine des ambitions en rupture avec la tradition des manuels de pédagogie des écoles normales et entendait délivrer une culture professionnelle beaucoup plus savante, sur le modèle des grandes encyclopédies allemandes. Grâce au concours de « quelques-uns des hommes les plus compétents en France et à l'étranger », il donnerait à lire tout « un corps de doctrine embrassant la philosophie de l'éducation, l'histoire des institutions, la discussion des méthodes, l'analyse des grands ouvrages » (*Avertissement*, 1876), qui nourrirait les maîtres « de plus hautes inspirations », les équiperait de « vues plus générales », injectant dans leur pratique quotidienne la « lente et sûre infiltration des saines idées ».

Mais à partir de 1879, en pleine publication, le *Dictionnaire* a été emporté dans le tourbillon d'une histoire qui n'était plus seulement éditoriale. L'arrivée au pouvoir des républicains, la nomination de Buisson à la direction de l'enseignement primaire du ministère, aux côtés de Jules Ferry, la préparation des lois scolaires ont bouleversé le projet initial, modifié l'équipe rédactionnelle, dilaté les dimensions de l'ouvrage, soumis les articles aux controverses qui ont accompagné, dans les Chambres comme dans l'opinion, la réforme scolaire, notamment la guérilla bien connue opposant les défenseurs de la culture catholique traditionnelle aux partisans d'une citoyenneté civique républicaine et laïque (Dubois, 2002).

A l'achèvement de la publication, la première partie du *Dictionnaire* (la seconde rappelons-le, se présente comme une encyclopédie des matières d'enseignement à l'usage des maîtres) offre, entre autres contenus, un vaste corpus pédagogique, avec

une centaine d'articles généraux, et cent cinquante articles de pédagogie pratique, qui investissent méticuleusement le détail des procédés didactiques et des divers matériels de la salle de classe, des ardoises aux plumes et encres, des bons points aux projections lumineuses, etc. Or dans ce « traité » pédagogique, dispersé dans l'ouvrage par les aléas de l'ordre orthographique et publié au long de neuf années d'une histoire chaude de la réforme de l'enseignement primaire en France, plusieurs modèles de théorisation de la pédagogie sont repérables : les premières entrées, initialement rédigées principalement par Buisson lui-même, dessinent les contours d'une pédagogie dite "rationnelle" et "libérale" pour l'école primaire, inspirée de la « méthode intuitive » qu'il avait cru voir triompher dans les pays germaniques lors de sa mission à l'exposition de Vienne en 1873 ; à partir de 1881 (lettre E), les Pécaut père et fils, collaborent activement au *Dictionnaire* et introduisent par leurs contributions une théorisation d'un autre ordre, dramatisant les enjeux d'une pédagogie primaire menacée par le positivisme et l'utilitarisme ambiant ; enfin, à partir de 1884 (lettre M), sept longs articles de Marion inscrivent dans l'œuvre les premiers matériaux de la nouvelle science universitaire de l'éducation, qui se met en place au même moment dans plusieurs facultés de lettres : un discours *more scientifico* installé dans les hauteurs de la généralité succède à la pédagogie « intuitive » des premiers articles, comme à celle, « inspirée », des Pécaut, mais aussi dépourvu qu'elles du souci de s'appuyer sur un corpus d'observations instrumentées. En outre, au moment même de leur participation à l'ouvrage, voire au sein de celui-ci, certains de ses principaux auteurs développent des représentations contrastées et même inconciliables de ce que devrait être à leurs yeux un discours de science sur l'éducation.

1. La « science de l'éducation » d'un rédacteur de la première heure, Gabriel Compayré

Antérieures de plusieurs années à l'ouverture des premiers cours universitaires de science de l'éducation, les premières livraisons du *Dictionnaire* sont contemporaines de divers écrits de l'un de ses principaux rédacteurs, le philosophe Gabriel Compayré, qui appellent à la constitution de cette discipline nouvelle.

On sait par les travaux de Jacqueline Gautherin que celui-ci avait pris l'initiative dès 1874, à la Faculté des lettres de Toulouse, dans le cadre administratif des cours de philosophie, d'un enseignement consacré à l'éducation (Gautherin, 2002). Dans son commentaire des *Principes de l'éducation* de Spencer, livré en 1877 à la *Revue philosophique*, comme dans son *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, publiée deux ans plus tard, il appelait de ses vœux la constitution d'une « pédagogie scientifique » ou « science de l'éducation » qui, assurait-il, « compte au premier rang parmi les *desiderata* de notre époque » (Compayré, 1877, p. 169 et 1879, t.1, p.VIII-IX). Elle pouvait désormais être mise en chantier, à condition qu'elle ne méconnût pas les autres sciences, dont elle dérive quasi-analytiquement : la morale, ou science « de la destination de l'homme et du but de son existence » (Compayré, 1879, t.2, p.

437) ; et surtout, la psychologie : « les progrès des deux sciences sont solidaires. Plus on connaîtra l'homme et surtout l'enfant, plus on sera en état de l'élever » (*ibid.*, p. 427).

Cette conviction, Compayré la devait aux philosophes anglais contemporains Spencer et Bain, dont il s'était fait le lecteur assidu et même, du second, le traducteur (Compayré, 1877, p. 184 ; 1879, t.2, p. 428 et 487). Mais leur patronage intellectuel n'était pas sans équivoque. L'un et l'autre appartenaient à la mouvance positiviste et ont été accueillis à bras ouverts, en France, par les philosophes qui revendiquaient l'autonomie de la psychologie expérimentale. Leur chef de file, Théodule Ribot, avait fondé en 1876 la *Revue philosophique*, qui accordait la plus large place aux recherches psychologiques menées indépendamment de toute présupposition spiritualiste.

Or Compayré s'engageait dans la carrière universitaire et sur le terrain pédagogique - comme, quelques années plus tard, son condisciple Marion - en esquissant une posture philosophique de rajeunissement du spiritualisme, à la fois fidèle à ses principes, mais ouverte aux avancées scientifiques du temps. La concurrence positiviste ne pouvait donc être combattue frontalement. Pour autant, l'aspiration de la « science de l'éducation » à un « goût d'universel » (Charbonnel, 1988) ne devait pas la soustraire à la territorialité philosophique. La rhétorique qu'il mobilise pour proclamer l'urgence de sa constitution est significative : certes, les philosophes « n'ont guère encore réussi à organiser la pédagogie, à la construire sur un plan rationnel » ; mais « la pratique de l'éducation est encore moins avancée que les conceptions des philosophes : on y obéit le plus souvent à une routine irréfléchie ou aux vagues inspirations de l'instinct ». Dans ces propos, publiés deux fois (1877, p. 168 ; 1879, t.1, pp.VIII-IX), philosophes et praticiens sont, en apparence, renvoyés dos à dos - cérémonial kantien -, coupables de déficiences en quelque sorte complémentaires, qui justifient l'opinion commune selon laquelle, jusqu'à présent, « l'éducation n'est encore qu'une œuvre de hasard où la méthode scientifique n'a point pénétré ». Mais la symétrie des exclusions est biaisée, puisque la pratique de l'éducation est jugée « encore moins avancée » que la réflexion des philosophes. Cette comparaison quantitative insolite entre des activités totalement hétérogènes vaut ici comme pétition de principe : la constitution d'une pédagogie rationnelle, échappant aux seuls praticiens, ne pourrait être engagée hors du champ philosophique. Que manque-t-il tant, en effet, selon Compayré, aux méthodes en usage ? Elles ne sont pas « coordonnées » ni ne visent « toujours au même but » ; elles forment un « singulier mélange » de « vieilles traditions » et de « surcharges modernes », un « produit composite », et non « l'œuvre simple et forte d'une raison réfléchie » (*ibidem*). Cette déploration aux accents cartésiens, où transparait en filigrane l'aspiration à une rationalité pédagogique sans « mélange », sans arrangement « composite », unifiée autour d'une finalité consciente d'elle-même, signifie-t-elle autre chose que la revendication, exprimée dans les termes les plus classiques, d'une prise en charge philosophique du devenir « scientifique » de la pédagogie ?

2. Représentations disparates de la « science de l'éducation » dans le Dictionnaire de Buisson

L'ouvrage de Buisson est cours de parution lorsque sont engagées par les républicains les diverses réformes instituant la nouvelle discipline universitaire, avec, notamment l'ouverture de cours complémentaires dans les facultés des lettres, dont celui de Marion, à la Sorbonne en 1883 (Gautherin, 2002). Il a compté d'emblée au nombre de ses rédacteurs des acteurs importants de la pédagogie républicaine, tels Compayré, Pécaut, Dumesnil, ou encore Marion lui-même, dont, à partir de 1884, il accueille des contributions contemporaines de son cours de science de l'éducation à la Sorbonne. Mais il contient en outre quelques énoncés faisant référence explicite à la constitution souhaitée d'une « science » pédagogique : quelques lignes de Guillaume, dans la notice qu'il consacre à Fröbel, les articles « *Méthode* » et « *Pédagogie* » de Marion, un paragraphe de l'article « *Précocité* », rédigé par Elie Pécaut, et une allusion de Compayré à l'article « *Histoire de la Pédagogie* ». Si ramassé qu'il soit, ce corpus est significatif du caractère composite de la doctrine pédagogique républicaine, puisqu'il manifeste sur l'idée d'une pédagogie « scientifique » trois positionnements intellectuels distincts : une « scientificité » garantie par le progrès des sciences positives et le retrait des fables métaphysiques ; ou cantonnée aux marges de la sphère « sacrée » à laquelle appartient l'être à éduquer ; ou progressivement édifiée dans le filet protecteur du spiritualisme philosophique.

2.1. L'avenir d'une « science de l'éducation » délivrée de la métaphysique : James Guillaume

Le courant positiviste n'est pas absent du *Dictionnaire*. Le directeur de la *Revue philosophique*, Théodule Ribot, a ainsi signé les articles « *Hérédité* » et « *Mill* ». Mais cette collaboration paraît avoir été limitée à ce qui était indispensable pour que l'œuvre dirigée par Buisson n'apparaisse pas moins ouverte aux diverses écoles philosophiques que la revue de Ribot. Ces articles, en outre, s'ils enveloppent des présuppositions éducatives conformes à l'axiologie positiviste, ne concernent pas explicitement l'identité épistémologique de la nouvelle « science de l'éducation ». Seule une remarque de James Guillaume, secrétaire de la rédaction du dictionnaire, à l'article « *Froebel* », paru en juillet 1882, évoquant l'avenir de cette science, tout entier arrimé au seul développement des sciences positives, exprime un point de vue en affinité avec les convictions positivistes : « La science de l'éducation n'est pas faite : elle s'élabore lentement à mesure que nos connaissances en physiologie, en psychologie, en sociologie deviennent plus étendues et plus certaines. Mais on peut affirmer dès à présent que les matériaux que nous ont légués les divers inventeurs de systèmes n'entreront que pour une faible partie dans la construction de l'édifice définitif » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 1130 B). Car leur temps, ajoute-t-il, qui est aussi celui de la métaphysique, est désormais « passé sans retour » (*ibid.*, 1130 A).

La « science de l'éducation » dont rêve Guillaume n'est donc pas exactement celle qui va se mettre en place dans un certain nombre de facultés des lettres sous la houlette du spiritualisme universitaire, ni donc celle dont l'un de ses porte-parole officiels, Henri Marion, définira les contours théoriques à l'entrée « *Pédagogie* » de l'ouvrage. Cette divergence doctrinale, qui touche à la légitimité du monopole dont bénéficie en France la philosophie spiritualiste en matière de pédagogie théorique, a toutefois peu affecté le contenu de la pédagogie générale du *Dictionnaire*. L'ancien militant de la Fédération jurassienne, secrétaire de la rédaction de l'ouvrage et auteur de très nombreux articles, n'a guère été sollicité pour la rédaction de la doctrine pédagogique de l'ouvrage.

2.2. Une « science naturelle » de l'éducation métaphysiquement bornée : Elie Pécaut

Parmi les contributions importantes de pédagogie théorique, les articles d'Elie Pécaut, fils de Félix, parus à partir de 1882 dans *Dictionnaire* en cours de publication, introduisent une posture intellectuelle singulièrement différente de la précédente, où paraît s'exprimer la tension de deux cultures : la culture scientifique, qui se manifeste dans divers articles où l'auteur, qui a achevé depuis peu ses études médicales, exalte l'étude des sciences à l'école (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 940 B, 1009 B), préconise la propagation de la méthode expérimentale dans les apprentissages et, sur la question de la « science de l'éducation », soutient les efforts qu'accomplit la pédagogie pour tenter « de sortir de l'empirisme et de devenir autant qu'il est possible « science naturelle » (*ibid.*, 2425 B), sur le modèle des sciences physico-chimiques ou physiologiques. Mais, en même temps, la culture spiritualiste du milieu familial – protestant libéral – le conduit à se dresser contre les ambitions scientifiques et matérialistes de son siècle, et à opposer à l'idée de « pédagogie scientifique » dans l'air du temps une « borne infranchissable » imposée par la nature métaphysique de son objet : la « liberté » humaine, qui ne se laisse pas prendre dans les « mailles des formules scientifiques » ; ou encore, l'« obscurité » de l'« âme » et du « monde spirituel », particulièrement celui de l'enfance, pour lequel l'outillage des sciences de la nature est irréductiblement inopérant (*ibid.*)

Accroché à une représentation de la science incompatible avec l'objet intime de l'éducation, Elie Pécaut engage ses théorisations dans un « monde inspiré » où les êtres « échappent aux normes industrielles, à la raison, à la détermination, aux certitudes de la technique » (Boltanski & Thévenot, 1991, p.201), où l'être à éduquer ne semble plus pouvoir se prédiquer dans une langue usuelle, mais impose le passage à un symbolisme d'un autre ordre, fortement métaphorisé : on parlera alors de « sanctuaire », de « vrai foyer de la vie », de « féconde et mystérieuse région de l'être », où les habitudes prennent vie et enfoncent leurs racines » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 2426 B). Dans ce « monde inspiré », les normes et procédures du « monde industriel » sont impuissantes.

2.3. Une « science philosophique » de l'éducation : Marion.

Le philosophe Henri Marion a signé sept articles pour la partie théorique du *Dictionnaire* – « *Mémoire* », « *Méthode* », « *Pédagogie* », « *Philosophie* », « *Psychologie* », « *Raison* », « *Raisonnement* », tous publiés (et probablement rédigés) entre 1884 et 1886, soit postérieurement à l'ouverture de son cours de « science de l'éducation » à la faculté des lettres de Paris en décembre 1883.

Ces articles posent exemplairement les cadres « théorético-rhétoriques » (Charbonnel, 1988) d'une « science de l'éducation » conforme aux attentes des réformateurs républicains de l'Instruction publique, en même temps qu'ils en présentent quelques échantillons, comparables à ceux qui, au même moment, se trouvaient déployés devant les auditeurs du cours hebdomadaire de la Sorbonne. Avec Marion, en effet, la pédagogie théorique ambitionne désormais de se constituer en discours de « science », à la hauteur de la dignité universitaire qui vient de lui être octroyée par l'administration républicaine. Mais « science » en quel sens ? Dans la définition qu'il entend lui donner, Marion doit défendre la légitimité encore fragile - un cours complémentaire imposé à la Faculté des lettres par l'administration centrale du Ministère n'est pas une chaire - d'une position nouvellement acquise dans l'espace des disciplines universitaires : à la fois contre ceux - les praticiens - qui pourraient méconnaître le bien-fondé d'une pédagogie savante pour la préparation des futurs maîtres de l'enseignement primaire, en lieu et place d'un compagnonnage auprès d'ânés expérimentés ; et contre les philosophes positivistes qui, comme Ribot, loin de nier que soit possible une pédagogie rationnelle dépendante d'une psychologie expérimentale, souhaiteraient, pour assurer sa scientificité, rompre avec cet « essayisme à la française » (Hameline, 1999) que le spiritualisme philosophique leur paraît perpétuer, en dépit de ses prétentions académiques.

Aussi les termes qu'utilise Marion pour désigner cette « science de l'éducation » ne sont-ils pas anodins : indifféremment « pédagogie philosophique » ou « philosophie pédagogique ». De même, lorsqu'il y définit l'éducation comme un « art », le propos est banal, en apparence ; stratégique, en réalité. Car c'est la distinguer d'une pratique purement empirique ou routinière, une « pratique sans théorie » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 2239 A), lui reconnaître une rationalité immanente, « un système de principes rationnels et de règles générales » (*ibid.*, 1899 B), mais que les praticiens sont hors d'état de théoriser par eux-mêmes. Et par conséquent, fonder la nécessité d'une « science pédagogique » épistémologiquement distincte de la pratique enseignante elle-même – « Quel art digne de ce nom ne suppose quelque science ? » (*ibid.*, 2238 B) – et ordonnée à la construction du « système des principes rationnels et de règles générales » dont dépend toute conduite méthodique en éducation.

Quant aux prétentions des positivistes à détacher la psychologie et la morale de leur enracinement philosophique, Marion les récuse. Certes, il ne rejette pas – comment le pourrait-il ? – les travaux contemporains de la psychologie

expérimentale, mais il réfute la prétention « chimérique » des matérialistes à tirer parti de ces recherches pour « absorber la psychologie dans la physiologie cérébrale » (Buisson, 1887, 2^{ème} partie, 1761 A). De même, à condition de ne pas réduire la morale, comme l'entend l'école positiviste, à l'« étude des conditions qu'imposent à l'homme sa nature et les nécessités sociales » (*ibid.*, 1^{ère} partie, 2366 A), mais de lui reconnaître son véritable objet, le devoir, « on n'imagine point qu'en devenant une science indépendante, elle puisse cesser d'être une science philosophique » (*ibid.*, 2367 A).

Or ce n'est que dans ces deux « sciences philosophiques » (*ibid.*, 2367 B), la psychologie et la morale, que la pédagogie « scientifique », parce qu'elle est « recherche rationnelle des fins qu'on doit se proposer en élevant les enfants et des moyens les mieux appropriés à ces fins » (*ibid.*, 2238 A), peut puiser les unes et les autres : « De ce simple énoncé des questions les plus générales auxquelles une doctrine de l'éducation doit répondre, ne résulte-t-il pas que les sources de la pédagogie ne peuvent être que dans la science de l'homme, parlons mieux, dans la philosophie la plus haute ? » (*ibid.*, 2239 B).

Mais à revendiquer cette dépendance, Marion ne s'expose-t-il pas à fragiliser ses constructions théoriques, en les installant définitivement sur le sol mouvant des « disputes sans fin » de la métaphysique (Marion, 1883, p.491)? Dans le *Dictionnaire*, comme dans la leçon inaugurale, il écarte l'objection en discriminant deux domaines de scientificité, les « sciences physiques et naturelles » et les « sciences morales ». A l'égal des premières, les secondes ont droit à valoir comme « sciences positives » : elles s'appliquent à un champ phénoménal spécifique, livré par la psychologie, dont elles infèrent des régularités qu'elles ordonnent en « lois, c'est à dire des rapports constants entre les phénomènes » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 2238 B). Mais elles en diffèrent essentiellement par le régime de scientificité dont relèvent leurs énoncés et le degré de certitude qui accompagne leurs résultats, du fait de la particularité de leur objet, l'esprit humain « à travers ses manifestations extérieures » (Marion, 1882, p.11; 2238 B).

Toutefois, ce statut épistémologique de « science morale », qui légitime l'intervention en position éminente dans le champ pédagogique de ces spécialistes des « lois » de la psychologie et de la morale que sont les philosophes universitaires, n'est pas sans ambiguïté. Prenons, à titre d'exemple, l'article « *Mémoire* », au long duquel Marion entend dissiper un « malentendu » de la « pédagogie nouvelle », qui « ne serait pas sans inconvénient dans la pratique ». Fort bien. Ce serait selon lui commettre une « singulière erreur » que de mettre en opposition, sous prétexte de congédier les procédés mnémotechniques de l'« ancienne pédagogie », « la culture de la mémoire » et celle de « l'esprit », de négliger la première, au bénéfice présumé de la seconde. La « pédagogie philosophique », en effet, dont la « recherche des voies et moyens » est l'un des « objets essentiels », tire des « lois psychologiques les plus certaines » l'impératif d'une éducation de la mémoire, et les moyens de celle-ci : au premier chef ce sont « *l'effort* volontaire, l'énergique *attention* » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 1893 B, mis en italique par Marion) qui seront exercés pour la garantir :

« Distrait, on relit cent fois sans la retenir une pièce de vers, qu'on apprendra en quelques minutes d'intense application. C'est ainsi qu'en tout genre d'exercices, les habitudes qu'il s'agit de prendre se contractent plus vite à mesure qu'on donne une attention plus expresse à ce que l'on fait. Voilà ce qu'il faut tâcher de faire entendre aux enfants » (*ibid.*)

Présentées comme « conformes à l'expérience universelle » et déduites « rigoureusement des lois psychologiques les plus certaines », de telles injonctions du philosophe pédagogue, drapées dans leurs atours de « scientificité », ne visent-elles pas en réalité à tenter de conjurer une menace, celle que ferait peser la pédagogie positiviste sur le modèle - ascétique - de formation intellectuelle auquel il est attaché ? Pour Marion en effet, les recommandations de la « pédagogie nouvelle », inspirées de Spencer, qui préconisent la substitution de méthodes attrayantes d'acquisition des connaissances aux exercices de mémoire et d'attention (Spencer, 1908, p.96 ; 1^{ère} éd. frse, 1878), méconnaissent que l'apprentissage des abstractions se construit contre les sens bien plus qu'avec leur complicité, et que « celui qui se livre à un travail intellectuel plus ou moins énergique ou délicat a pour premier besoin d'exclure les sensations qui pourraient le distraire » (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, 1894 A), tels ces « écoliers appliqués » qui, « d'instinct, se bouchent les oreilles et mettent leurs mains autour de leurs yeux » (*ibid.*) pour mieux se concentrer à leur tâche.

Ainsi, en justifiant dans le *Dictionnaire de pédagogie* l'idée d'une pédagogie savante, qui intègre à la fois l'exigence de sa « scientificité », contre ceux qui pourraient se satisfaire de l'idée d'une pédagogie constituée empiriquement et transmise par compagnonnage, et la nécessité de ses liens avec le spiritualisme philosophique, Marion poursuit, sur le terrain de la pédagogie primaire, un combat proprement philosophique, engagé largement ailleurs, notamment au Conseil supérieur, depuis 1880, pour la formulation des nouveaux programmes de philosophie de l'enseignement secondaire, puis dans le cours complémentaire de « science de l'éducation » à la Sorbonne.

*

Ces textes de Marion, rapprochés de ceux de Guillaume ou d'Elie Pécaut, témoignent de la présence parmi les rédacteurs du *Dictionnaire* de perceptions différenciées de la pédagogie et de son avenir « scientifique ». Sans doute, le partage classique entre une pédagogie « libérale » et son envers, la pédagogie « dogmatique » et « routinière », véritable lieu commun de la pensée éducative réformatrice, traverse l'œuvre. Mais la lecture, par les pédagogues français, des ouvrages de Spencer et de Bain et, surtout, à partir de 1883, l'institutionnalisation par le pouvoir politique républicain d'une pédagogie universitaire, ont favorisé l'apparition dans l'ouvrage de l'idée d'une « science » pédagogique, dont la constitution est tantôt souhaitée, tantôt, à l'inverse, appréhendée comme une menace pour la liberté du praticien. Toutefois, quel que soit l'intérêt, sur ce point, des professions de foi positiviste de Guillaume, ou spiritualiste mysticisante d'Elie

Pécaut, ce sont les longs articles de Marion qui, à partir de 1884, imposent dans le *Dictionnaire* l'idée et les premiers contenus d'une pédagogie « savante », métaphysiquement dépendante de présupposés spiritualistes.

En 1911, lors de la réédition du *Dictionnaire*, Emile Durkheim, successeur de Marion (et de Buisson) à la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne, a livré un long article « *Pédagogie* », dans lequel il fait s'effondrer en quelques lignes l'échafaudage de la science de l'éducation spiritualiste des années 1880. Dans le mode de penser binaire où elle s'enfermait, en effet, elle ne pouvait imposer ses prétentions à rompre avec ce qu'elle appelait les « menus procédés » et les « recettes purement empiriques » d'une pratique professionnelle routinière qu'en se prévalant d'un "système de principes rationnels et de règles générales", conformément à la représentation philosophique de la rationalité scientifique (Buisson, 1887, 1^{ère} partie, article "*Méthode*"). Or cassant le raisonnement disjonctif de Marion, Durkheim distingue deux modalités hétérogènes de la pensée théorique : celle à qui seule convient le terme de "science", entièrement ordonnée à l'exigence de production d'énoncés descriptifs des faits éducatifs ; l'autre, qui vise à "diriger l'action", est faite de "sortes de spéculations" de "caractère mixte", à la fois "combinaisons d'idées" et "programmes d'action" (Buisson, 1911, 1540 B) : simple "théorie pratique", dont la validité est toute entière suspendue à celle des "sciences auxquelles elle emprunte ses notions fondamentales" (*ibid.*) : idéalement la "science [sociologique] de l'éducation", et la psychologie, encore balbutiantes ; à défaut, parce que la pédagogie ne peut attendre, à une "culture appropriée" (*ibid.*, 1542 A), où se combinent l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie pour l'étude des fins, et la psychologie, quoiqu'elle soit "encore tout à fait dans l'enfance" (*ibid.*, 1543 A), pour celle des moyens.

Ainsi, avec Durkheim, la pédagogie donne son congé aux "sciences philosophiques" auxquelles Marion la rattachait : c'est l'histoire et la sociologie qui permettent la mise à jour des fins éducatives, et non plus la morale spiritualiste ; parallèlement, une psychologie "infantile" et "collective" réglée sur une méthodologie expérimentale se substitue à la "science" des "facultés de l'âme", d'obéissance métaphysique. Pour autant, il n'a pas imposé ses vues à la direction de la publication. Les articles de Marion ont été repris intégralement dans l'édition de 1911.

Bibliographie

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang.

- Compayré, G. (1877). Les principes de l'éducation d'après Herbert Spencer. *Revue philosophique*, 3, 168-184.
- Compayré G. (1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16^e siècle*. Paris : Hachette.
- Dubois, P. (2002). *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878/1911)*. Berne : Peter Lang.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.
- Hameline, D. (1999), « Pédagogie », *Le pari des sciences de l'éducation* (Hofstetter R. & Schneuwly B.), *Raisons éducatives*, 1998 1/2, Bruxelles : De Boeck Université. 227-241.
- Marion, H. (1882). *Leçons de psychologie*. Paris : A.Colin.
- Marion, H. (1883). Leçon d'ouverture du cours de science de l'éducation faite à la Sorbonne le 6 décembre 1883. *Revue pédagogique*, 12, 481-502.
- Weber, E. (1983). *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale, 1870-1914*. Paris : Fayard.