

# Lecture de l'œuvre pédagogique de Comenius sous la IIIe République

Ioana Ungureanu

## Résumé

---

La réception de l'œuvre didactique de Comenius en France a été marquée par les lectures effectuées au XIXe siècle. Ces lectures, en accord avec les changements en cours, ont entraîné une transformation des idées coméniennes qui, décontextualisées, ont pu être mobilisées en faveur de la pédagogie française. Les idées du pédagogue tchèque ont servi à valider la pédagogie de la IIIe République, considérée comme dernier degré des progrès réalisés en matière d'enseignement. Ce phénomène traduit la volonté d'inscrire la réforme de l'enseignement français de la fin du XIXe siècle dans un mouvement de fond plus ancien, ancré dans le passé, pour la légitimer.

## Mots clés:

---

réception; Comenius; histoire de la pédagogie; XIXe siècle; IIIe République.

## Readings of Comenius' didactic work in France, III<sup>th</sup> Republic

**Abstract:** The reception of the didactic work of Comenius in France was marked by the readings performed in the XIX<sup>th</sup> century. Therefore these readings drew away a transformation of Comenius' ideas that, out of their context, could be mobilised in favour of French pedagogy. The ideas of the Czech teacher were used to approve the pedagogy of the III<sup>th</sup> Republic, considered as the last degree of progress accomplished regarding education. This phenomenon shows the will to inscribe the reform of late XIX<sup>th</sup> century's French education, in a more ancient movement, anchored in the past, in order to justify it.

**Key words:** reception; Comenius; history of pedagogy; XIX<sup>th</sup> century; III<sup>th</sup> Republic

## Leitura da obra pedagógica de Comenius na III<sup>a</sup> República Francesa

**Resumo:** A receção da obra didáctica de Comenius em França foi marcada pelas leituras feitas no século XIX. Essas leituras, de acordo com as atuais mudanças, levaram a uma transformação das ideias de Comenius que, descontextualizadas, puderam ser mobilizadas em prol da pedagogia francesa. As ideias do pedagogo checo serviram para validar a pedagogia da Terceira República, considerada como o último grau do progresso realizado em matéria de ensino. Isso reflete o desejo de colocar a reforma da educação francesa do final do século XIX, num movimento de base mais antigo, enraizado no passado, para a legitimar.

**Palavras-chave:** receção; Comenius; história da educação; século XIX; Terceira República

## Lectura de la obra pedagógica de Comenio bajo la Tercera República

**Resumen:** La recepción de la obra didáctica de Comenius en Francia ha sido marcada por las lecturas efectuadas en el siglo XIX. Con el transcurso del tiempo y los cambios, esas lecturas arrastraron pues una transformación de las ideas comenianas que, fuera de su contexto tradicional, pudieron manifestarse a favor de la pedagogía francesa. Las ideas del pedagogo checo sirvieron para validar la pedagogía de la III<sup>a</sup> República, considerada como el último grado del progreso realizado en materia de enseñanza. Este fenómeno traduce la voluntad de incluir la reforma de la enseñanza francesa, de finales del siglo XIX, en una tradición más antigua, arraigada en el pasado, para legitimarla.

**Palabras Claves:** recepción; Comenius; historia de la pedagogía; siglo XIX; la III<sup>a</sup> República

## 1. Comenius et le XIX<sup>e</sup> siècle

Comenius (1592-1670), né Jan Amos Komensky, est un théologien, philosophe et grammairien morave qui a influencé la pédagogie européenne (Cauly, 1995). Membre du mouvement protestant des Frères Moraves, il est considéré comme avoir introduit l'image dans l'apprentissage avec son ouvrage *Orbis Sensualium Pictus* (1658), et l'un des premiers à proposer aux maîtres de prendre en charge plusieurs enfants simultanément. Ses œuvres pédagogiques les plus connues sont: *Didactica Magna* (1633), *Schola Ludus* (1656), *Janua Linguarum Reserata* (1627), réunies en 1657 dans l'*Opera Didactica Omnia*<sup>1</sup>(ODO), système pédagogique complet qui trace les lignes majeures de l'éducation, de la plus tendre enfance jusqu'à l'âge adulte. Le fondement de ce système est la vision théologique de l'égalité de tout homme devant la Divinité. Selon ce principe, dans l'éducation, tout enfant, qu'il soit riche ou pauvre, devrait faire l'objet des mêmes soins.

Avec l'essor de la pédagogie au XIX<sup>e</sup> siècle en France, cette idée a séduit. Auparavant, c'était l'aspect théologique de son œuvre qui avait retenu l'attention. L'analyse de la réception de l'œuvre pédagogique de Comenius en France fait ressortir une utilisation de ses textes pour légitimer la pédagogie, science naissante. Cet article analyse la manière dont Comenius a été lu dans la pédagogie française du XIX<sup>e</sup> siècle. Nous identifierons les tendances dominantes dans cette lecture qui valide la pédagogie française et ensuite nous analyserons les raisons de ces choix. Notre analyse intègre la théorie jaussienne<sup>2</sup> de la réception sur le rôle du lecteur dans la transmission d'une œuvre et porte sur la manière dont, à travers le processus de réception, Comenius et son œuvre ont été mobilisés en faveur de la pédagogie républicaine. La mobilisation de l'œuvre coménienne s'est fondée sur une lecture sélective qui, par extrapolation, a transformé les idées du pédagogue jusqu'à rencontrer l'idéal pédagogique de la III<sup>e</sup> République.

Nos sources sont des ouvrages à l'usage des aspirantes et aspirants au certificat d'aptitude. Le *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson (DP) y occupe une place à part, car il reflète la pensée éducative dominante de la pédagogie républicaine. Les recherches récentes sur le rôle de cet ouvrage montrent qu'en tant qu'outil de formation pédagogique, il a été l'écrit centralisateur des normes pédagogiques de la III<sup>e</sup> République (Denis & Kahn, 2003 et 2006; Nora, 1984). L'étude des deux versions montre comment la réception de l'œuvre de Comenius a suivi les changements éducatifs successifs de la III<sup>e</sup> République. Cette approche permet de souligner les processus subis par l'œuvre coménienne dans le processus de réception: lecture sélective, décontextualisation, transformation et mobilisation de ses apports au profit de la pédagogie républicaine naissante.

## 2. Un phénomène spécifique à la réception: la lecture sélective

Le phénomène de lecture sélective était pratique courante et n'est pas une spécificité de la III<sup>e</sup> République (Ungureanu, 2012, p.81). À chaque lecture de l'œuvre de Comenius, un choix s'est opéré. Ces lectures partielles soulignent le choix philosophique du lecteur, l'angle de lecture et son contexte historique. Par exemple, Pierre Bayle dans son *Grand dictionnaire historique* (1674) ne présentait de Comenius que la partie théologique de son œuvre. L'apport coménien en matière d'éducation était réduit à un seul ouvrage: *Janua Linguarum Reserata*. De même, lorsqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle Jean-Baptiste Ladvocat écrivait en dilettante son *Dictionnaire historique portatif* (1760), il présentait l'œuvre didactique coménienne de manière très succincte.

Il en était de même au XIX<sup>e</sup> siècle lorsque les pédagogues de la III<sup>e</sup> République lisaient Comenius. Prenons quelques exemples. L'idée selon laquelle l'éducation donnée par la mère au sein de la famille doit être le modèle pour l'éducation dans les salles d'asile, position défendue par Pauline Kergomard, se réclamait de Comenius. L'idée elle-même se retrouve dans l'œuvre coménienne, mais elle a subi des transformations. Le pédagogue souhaitait que l'éducation du petit enfant se réalise en famille, par la mère elle-même, et non dans une institution. Pauline Kergomard a ainsi sélectionné chez Comenius un élément susceptible d'appuyer ses propres idées.

Un autre exemple de lecture sélective se trouve dans le DP, article *Comenius* rédigé par Ferdinand Buisson, Caroline Proglor et Alexandre Daguét. La *Biographie* de Comenius (DP, p.421) est organisée autour des grandes périodes pédagogiques. Comenius y est présenté comme le prototype de l'éducateur qui, après avoir pris ses fonctions éducatives, a été persécuté pour ses convictions. Les actions théologiques et millénaristes du Tchèque n'y figurent pas, bien qu'elles soient la cause de sa persécution, qu'elles aient influencé la construction de la pensée éducative et qu'elles l'aient mis en relation avec le monde savant et politique français de l'époque (Cauly, 1995). Cette lecture use donc d'une sélection utile à l'objectif de l'article. Elle peut conduire à la conclusion erronée que l'unique préoccupation du Tchèque était l'éducation.

Une autre sélection s'est produite lors de la reprise de l'article *Comenius* dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (NDP) en 1911. L'allègement concernait l'*Appréciation générale*. Dans cette nouvelle édition du DP, il fallait élargir le cadre de "l'enseignement universel de l'enfance [à] celui de l'adolescence" (NDP, p.i). Et justement, l'*Appréciation générale* réalisée par Alexandre Daguét en 1887 soulignait le rôle de Comenius dans la pédagogie de l'école primaire. De même, un extrait montrant l'attachement de Comenius à sa religion n'y trouvait

plus sa place, comme le voulait la Loi de Séparation de 1905. Ces deux raisons, l'élargissement de la pédagogie et l'effacement des références religieuses ont déterminé ces nouveaux choix en accord avec les transformations de la pédagogie républicaine. La présentation de plus en plus simplifiée a décontextualisé l'œuvre du pédagogue et l'a rendue prête à la mobilisation en faveur des normes pédagogiques en vigueur.

#### *Une grille pour la lecture sélective: la norme pédagogique de la III<sup>e</sup> République*

Discipline fragile et controversée, la pédagogie, entendue comme la science de l'éducation, a été créée sous la III<sup>e</sup> République (Gautherin, 2002, p.1-3). Elle était la principale ressource permettant de préparer de la même manière l'ensemble des instituteurs. Cette discipline était donc le moyen pratique de réaliser l'égalité. L'école ne devait pas se contenter d'instruire les enfants, mais devait faire leur éducation. La pédagogie devait doter les maîtres de l'enseignement primaire d'une solide culture utilitaire et laïque, distincte de la culture classique des lycées (Dubois, 2004, p. 76). Elle devait donc fournir aux instituteurs les mêmes éléments de méthode dans leur démarche éducative. Les ouvrages de pédagogie, intitulés de manière générale "pédagogie pratique", écrits par des professeurs de philosophie agrégés de l'université<sup>3</sup> constituaient la norme pédagogique. Elle épargnait les tâtonnements aux aspirants au certificat d'aptitude pédagogique comme aux instituteurs, ménageait leurs efforts et les assurait de réussir sans fatigue (Cornot & Gillet, 1899). Les normes pédagogiques répondaient aux difficultés courantes du métier, car elles étaient applicables directement dans la salle de classe.

Le contenu pédagogique présenté dans ces ouvrages abordait les questions de l'organisation pédagogique avec les diverses modes et méthodes d'enseignement. Ils présentent les modes individuel, simultanée, mutuel et mixte, ainsi que les différentes méthodes d'enseignement: socratique, intuitive, de Froebel, récréative, morale, universelle, expositive, naturelle, expérimentale. Quant au choix que l'instituteur devait faire, Gabriel Compayré (1887, p. 255) fixe une ligne directrice: la connaissance du contenu à enseigner et la connaissance approfondie des méthodes intuitive et expérimentale, seules capables de transmettre aux enfants les vérités scientifiques. Cette approche définit la pédagogie de la III<sup>e</sup> République. Malgré l'enseignement des diverses méthodes, les pédagogues français ne sont pas d'accord avec leur multiplication en un "fatras pédagogique" de "nomenclatures aussi vaines que prétentieuses" (Compayré, 1887, p. 255). Après analyse ils ont retenu quatre types de méthodes: analytique, synthétique, intuitive et expérimentale. Ces quatre méthodes pédagogiques trouvent leur point d'appui dans les processus d'apprentissage chez les

élèves. Cependant, pour les deux premières, la méthode analytique et la méthode synthétique, Gabriel Compayré explique la difficulté des théoriciens de la pédagogie à trouver un consensus dans leur définition.

Il retient pour une analyse approfondie les deux autres méthodes pédagogiques: intuitive et expérimentale. Selon lui, on ne peut vraiment parler de méthode intuitive qu'en France. À l'étranger, en Suisse, en Belgique et en Allemagne, cette méthode était confondue avec "l'enseignement par les sens, et spécialement avec l'enseignement par l'aspect" (Compayré, 1887, p. 266). La méthode intuitive française prenait en compte la complexité de l'intuition et y adaptait ses procédés. Selon Ferdinand Buisson, son promoteur, il faut prendre en compte l'intuition sensible, l'intuition intellectuelle et l'intuition morale. Le rôle de cette méthode était de conduire l'enfant à "juger par l'intuition après lui avoir appris à percevoir par l'intuition". Cette méthode était complétée par la méthode expérimentale, "souveraine dans les sciences concrètes et quand il s'agit de la découverte de la réalité" (Compayré, 1887, p. 269-270). Par conséquent, l'éducateur de la III<sup>e</sup> République doit maîtriser en plus de la science qu'il doit transmettre ces deux méthodes qui trouvent le plus facilement le chemin de l'esprit. La pédagogie générale dont parlent Gabriel Compayré et les autres pédagogues français mettait l'accent sur l'intuition et l'expérimentation. Leur rôle était d'assurer un apprentissage facile et efficace.

Dans ces ouvrages français de pédagogie générale, Comenius et son œuvre ont été donnés comme exemple historique. Il était considéré comme le Bacon de l'éducation, le premier à introduire le sens et le jugement dans l'apprentissage avant même Rousseau et Pestalozzi. La pédagogie de la III<sup>e</sup> République devait être une science vraie, inspirée par l'expérience, par la pratique, par l'histoire, et constituer pour tous les instituteurs une philosophie pratique de l'éducation. Les inspirateurs de cette approche, reprise par Gabriel Compayré dans l'histoire de la pédagogie, ont été Victor Cousin (1792-1867) et Frédéric Herbart (1776-1841). L'analyse des exemples historiques servait ainsi de modèle à une pratique éducative efficace. La pédagogie de la III<sup>e</sup> République devenait donc une norme, un modèle validé historiquement et applicable dans la salle de classe. La diffusion de plus en plus large de cette norme pédagogique a été assurée par plusieurs ouvrages<sup>4</sup> reprenant les mêmes idées. Leurs auteurs étaient des inspecteurs, des directeurs d'école normale, professeurs de pédagogie, et des instituteurs en poste.

#### *Lecture de l'œuvre pédagogique de Comenius sous la III<sup>e</sup> République*

La pédagogie de la III<sup>e</sup> République se voulait donc une synthèse française de toutes les connaissances pédagogiques du moment. Une place à part était réservé-

vée à l'histoire de la pédagogie, véritable école d'éducation, qui passait en revue les pédagogues et leurs doctrines. Les jeunes enseignants pouvaient y découvrir des expériences manquées, l'exemple des vertus pédagogiques et des "saines" méthodes pédagogiques (Compayré, 1887, p.3048). Les pratiques étrangères, notamment allemandes, constituaient des exemples à analyser en vue d'établir un modèle valide d'enseignement (Condette, 2005, p.170-171). L'analyse historique soulignait les éléments qui avaient conduit au renouveau pédagogique représenté par l'enseignement intuitif, inductif et actif (Kahn, 2004, p.80). L'éducation de la III<sup>e</sup> République pouvait être vue comme l'expression ultime du progrès pédagogique. Elle réalisait "la transposition dans le champ éducatif des multiples aspirations à la réforme qui préoccupait l'Europe de Lumières" (Chalmel, 2006, p.61). Les pédagogues comme Pestalozzi, Frœbel, Diesterweg, Basedow et Comenius devenaient des modèles d'inspiration. La galerie des pédagogues établie en 1887 dans le DP servait à cette démonstration téléologique.

Ferdinand Buisson a choisi de faire figurer Comenius dans le DP en raison de la manière différente de concevoir l'enfant et l'éducateur. L'enfant était vu comme acteur de sa propre instruction grâce à "la connaissance directe des objets par l'intuition" (DP, p. 424), l'éducateur, quant à lui, disposait de l'art d'enseigner qui n'exige rien d'autre qu'une "judicieuse disposition du temps, des choses et de la méthode" (DP, p. 423). L'étude des "trois grands ouvrages pédagogiques" de Comenius<sup>5</sup> (DP, p. 423) soulignait ces idées pédagogiques et expliquait la pratique enseignante qui en découlait. Ce choix offrait aux instituteurs des repères pratiques ainsi que des informations sur le rôle des idées coméniennes dans l'éducation du peuple et dans la création de l'école primaire et des jardins d'enfants en Allemagne. Le but de cette approche reste toujours pratique. Ce ne sont pas les idées philosophiques de Comenius qui y sont discutées, mais la manière dont elles ont été utiles à l'éducation. De ce point de vue, le pédagogue était présenté comme le "précurseur de la pédagogie moderne et de l'enseignement intuitif" (DP, p. 421), le "véritable prédécesseur de Frœbel" (DP, p. 425), "une remarquable figure de réformateur", "le vrai père de la méthode intuitive" (DP, p. 426). La filiation directe entre la pédagogie de la III<sup>e</sup> République et Comenius était établie. Comme "précurseur" il ouvrait la voie aux pédagogues modernes, comme "prédécesseur" il se transformait en ancêtre plus ou moins lointain, tandis qu'en tant que "père", le "vrai", il est positionné comme la figure ayant engendré directement la pédagogie moderne et la méthode intuitive. Cette présentation pourrait conduire à penser, à tort, que les apports coméniens étaient repris dans les articles abordant les questions concernant la *Pédagogie*<sup>6</sup>, la *Méthode intuitive*<sup>7</sup>, la *Réforme éducative*<sup>8</sup>, ou bien dans les biographies de *Frœbel*<sup>9</sup>, de *Pestalozzi*<sup>10</sup> ou d'*Herbart*<sup>11</sup>. Cependant, il se

trouvait dans d'autres articles<sup>12</sup> dans lesquels il devenait une figure importante qui explicitait et légitimait le choix des normes pédagogiques républicaines.

### **3. Un outil d'analyse pour la lecture sélective: l'anachronisme conceptuel**

L'étude des concepts laisse apparaître certaines différences entre la pédagogie coménienne et ses présentations ultérieures. Une des raisons en est que la distance historique entre les idées éducatives coméniennes élaborées au XVII<sup>e</sup> siècle et leur réception au XIX<sup>e</sup> siècle a permis l'accumulation d'autres concepts construits sur la même base. Plusieurs concepts coexistent ainsi pour une même réalité pédagogique. Cette situation impose une position paradoxale au premier concept et à son auteur. D'un côté, le premier concept est fondamental, car il représente la base d'inspiration des nouvelles approches; de l'autre, ce même concept devient incommode, car l'idée qu'il exprime est trop ancienne et marquée par la période où il a été créé. C'est le cas, par exemple, du concept d'"intuition" de Pestalozzi ou bien de celui d'"enseignement concentrique" d'Octave Gréard. Dans la construction de ces nouveaux concepts, l'approche coménienne a constitué la source d'inspiration. Néanmoins, les idées coméniennes ne peuvent être tenues pour uniques déterminants de ces nouveaux concepts. D'autres facteurs ont eu leur influence: le contexte historique de création, l'état des connaissances en la matière, la personnalité de l'auteur.

Les concepts postérieurs sont préférés, les anciens sont rappelés comme bases historiques. Cependant, en France, plusieurs concepts ultérieurs se trouvant en filiation directe avec les concepts pédagogiques coméniens lui ont été attribués. D'un point de vue sémantique, ce choix pose le problème des strates de significations ultérieures qui ne se retrouvent pas dans les concepts coméniens. Ces derniers sont par conséquent décrits en utilisant exclusivement les niveaux de sens ultérieurs. Pour saisir ce phénomène, nous introduisons la notion d'anachronisme conceptuel, outil d'analyse des significations ultérieures, mais attribuées à Comenius. Cet outil historique ne bénéficie pas d'une définition bien identifiée, malgré son usage assez répandu. L'anachronisme conceptuel ne prend pas en compte la profondeur diachronique du concept qui éclaire le contexte de sa création et son évolution dans l'histoire<sup>13</sup>. L'anachronisme conceptuel décontextualise donc la pédagogie coménienne et, en utilisant le vocabulaire du XIX<sup>e</sup> siècle, la rend prête à la mobilisation en faveur de la pédagogie de la III<sup>e</sup> République.

#### *Mobilisation de la pédagogie de Comenius*

En pédagogie, la mobilisation des concepts semble incontournable. Pour leur action éducative, les pédagogues doivent choisir et appliquer des concepts. Par



exemple, Ferdinand Buisson affirmait que l'ouvrage *Didactica Magna* de Comenius, "par certains côtés, semble fait pour nous" (DP, p.423), car les idées coméniennes étaient applicables à l'éducation sous la III<sup>e</sup> République. Selon lui, dès son époque, Comenius "adjurait les magistrats et les gouvernements de former des écoles publiques pour que tous puissent recevoir un enseignement complet sur toutes choses" (DP, p.423). Le même besoin se faisait sentir pour l'école primaire publique française alors en pleine construction, et Ferdinand Buisson soulignait ces ressemblances. Il utilisait des termes qui ne se retrouvaient pas chez Comenius pour suggérer ce rapprochement.

Il n'était pas le seul. D'autres lecteurs spécialistes tels Alexandre Daguét, Caroline Progler et Gabriel Compayré, ont considéré que plusieurs concepts du XIX<sup>e</sup> siècle se rapprochaient de la pédagogie coménienne, par exemple "école primaire", "école maternelle", "méthode intuitive" et "enseignement concentrique". Néanmoins, ils ne se retrouvaient pas tels quels chez Comenius. Ces concepts étaient donc utilisés de manière anachronique, car ils étaient spécifiques à la pédagogie de l'école primaire républicaine.

L'école publique du peuple de Comenius, *schola vernaculae publicas* (ODO, p.172) devient dans le DP l'école "élémentaire publique", nom français attribué à l'école du peuple. L'école de la mère et l'école du peuple, *materna* et *vernacula*, étaient présentées dans le même ouvrage comme "deux écoles inférieures" (DP, p.424) laissant sous-entendre qu'un cours supérieur pourrait les compléter. À cet égard, pour distinguer les quatre degrés d'études<sup>14</sup>, Comenius recourait aux âges de la vie: *Infantia*, *Pueritia*, *Adolescentia* et *Juventutis* (ODO, p. 165). Le passage entre ces degrés devait se faire pour chacun en fonction de son âge, sans faire appel à une sélection, obligatoire sous la III<sup>e</sup> République pour passer du cours élémentaire au cours supérieur. Chez Comenius, l'accès à l'école latine, absente de l'école publique française, était possible pour tout enfant et s'opérait en fonction de "leur zèle et leur talent [qui les] désigneront ensuite pour la carrière des hautes études" (DP, p.424).

Pour Comenius, le contenu de l'enseignement reprenait les six arts libéraux: la grammaire, la physique, la mathématique, l'éthique, la dialectique et la rhétorique (ODO, p.178). Ces contenus traditionnels étaient différents des "disciplines", au pluriel, mot utilisé par Ferdinand Buisson pour désigner les contenus chez Comenius. Le concept "disciplines" conçu au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles, désignait les matières enseignées (Denis & Kahn, 2003, p.5). Il définissait pour Buisson "l'enseignement complet [...] l'universalité des choses" (DP, p.424), formule se retrouvant également chez Comenius comme l'enseignement universel "*Institutionem in Scholis debere esse universalem*" (ODO, p.44). Dans la *vernacula*, l'école du peuple, Comenius prévoyait l'étude de la

grammaire en s'appuyant sur les notions élémentaires, sous-entendues en utilisant des mots simples et compréhensibles. Ces mots devaient d'abord s'adresser au sens de l'enfant. Leur but était l'apprentissage du latin. Dans l'école primaire de la III<sup>e</sup> République, les contenus étaient enseignés en français et organisés en disciplines, abordant des questions élémentaires.

L'organisation des contenus chez Comenius a inspiré la création d'un autre concept spécifique à la pédagogie de la III<sup>e</sup> République: *l'enseignement concentrique*<sup>15</sup>. Buisson, par exemple, affirmait: "Comenius demande que l'enseignement représente une série de cercles concentriques allant en s'agrandissant de l'école maternelle à l'Université" (DP, p.424). Conçu en 1868 par Octave Gréard, alors inspecteur de l'académie de Paris (Dubois & Bruter, 2002, p.80), ce concept définissait l'organisation pédagogique des écoles du département de la Seine, mise en place par une circulaire du 18 novembre 1871. Ce concept a été introduit de manière généralisée dans toute la France par les instructions du 27 juillet 1882 divisant l'enseignement primaire en trois cours: élémentaire, moyen et supérieur. Ce même règlement prévoyait pour l'école primaire des programmes concentriques afin qu'à la sortie de leurs études les enfants possèdent tous les éléments de base nécessaires tant à leur insertion dans la société qu'à une éventuelle poursuite d'études (Lelièvre & Nique, 1994, p.288). À ce sujet, Comenius affirmait que les connaissances devaient être enseignées de manière différente, en fonction de l'âge de l'enfant (ODO, p.165). Sa vision est approfondie dans la *Didactica Magna*. Dans les deux premières écoles, *materna* et *vernacula*, l'enseignement devait être plutôt général et élémentaire; dans les deux suivantes, l'école latine et l'académie, l'enseignement était plutôt particulier et distinct. Chaque école devait exercer des capacités différentes. La *materna* exerçait les sens, la *vernacula* l'imagination et la mémoire. À l'école latine, on éduquait le jugement et l'intelligence réflexive en étudiant la dialectique, la grammaire et la rhétorique. Les académies devaient cultiver tout ce qui se rapporte à la volonté (Comenius, 1992, p.242). L'inspiration du concept d'enseignement concentrique de la III<sup>e</sup> République est certes coménienne, car il reprend le principe selon lequel le contenu doit être le même à tous les degrés. Néanmoins, l'enseignement concentrique s'appliquait à un contenu bien précis, complètement différent du contenu coménien et exerçait en même temps toutes les capacités des enfants.

Le but de cet enseignement était différent. L'enseignement coménien formait de bons chrétiens par la compréhension de la nature, tandis que l'école primaire républicaine formait de bons citoyens. Chez Comenius, les contenus de l'enseignement ne sont pas séparés selon leur domaine, mais forment un tout expliquant l'environnement de l'enfant, la Création<sup>16</sup>. L'objectif de cette organisation est, d'une part, d'offrir de manière encyclopédique toutes les

connaissances en latin et, d'autre part, de montrer à l'enfant la puissance divine ayant créé ce monde. L'enseignement concentrique de la III<sup>e</sup> République visait les contenus des trois cycles de l'enseignement primaire. Il améliorait les programmes, leur pertinence, leur distribution tout en laissant "intact l'esprit de la méthode" fondée sur le modèle mixte, synthèse française entre le modèle simultané et mutuel (Vial, 1986, p. 75). L'insertion de l'enfant dans la vie et l'efficacité de l'enseignement constituaient la raison de cette organisation. Le Tchèque a été choisi pour offrir une assise supplémentaire à ce concept, car il jouissait d'une place privilégiée dans l'histoire de la pédagogie. Dans tous ces exemples, l'extrapolation a conduit à des anachronismes conceptuels et a facilité la filiation entre les concepts.

La mise en rapport d'équivalence de la méthode intuitive avec le concept coménien d'apprentissage à l'aide des sens constitue un autre cas d'extrapolation. Chez Comenius l'apprentissage à l'aide des sens était un des fondements de sa méthode, laquelle visait "l'enseignement et l'étude faciles" (1992, p. 133). La méthode intuitive représentait une méthode à part entière basée sur l'intuition. Sa définition a été énoncée par Victor Cousin en 1817 et reprise par les pédagogues, en particulier par Ferdinand Buisson.

On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir; cette vue ne lui coûte ni effort ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend pour ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement (Buisson, 1887, p. 1374).

L'intuition n'était pas synonyme de perception par les sens. Selon la méthode intuitive française, toute connaissance vient de l'intuition sur laquelle se fonde la méthode naturelle de classement. L'intuition peut conduire l'homme à acquérir des notions sans faire appel aux cinq sens. À cet égard, Daniel Hameline explique le malentendu répandu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque la méthode intuitive a été confondue avec l'apprentissage par les sens (Hameline, 2006). La méthode intuitive, concept développé par Pestalozzi en lien avec le développement humain, était un modèle central pour la pédagogie républicaine (Soëttard, 2006). Elle a été largement diffusée en France par James Guillaume et Ferdinand Buisson.

Deux aspects de la pédagogie coménienne, différents de la méthode intuitive française, sont à souligner: la méthode pour l'éducation morale et l'usage des sens dans tout apprentissage. Chez Comenius, la méthode pour l'éducation morale supposait de porter d'abord un jugement sur toute chose, afin de distinguer le bien

du mal. Cette distinction, conduite par le maître, était suivie par l'exercice moral. Le jugement moral supposait pour Comenius d'habituer l'enfant "à se laisser guider par sa raison après avoir délibéré" (1992, p.201). Nulle place pour l'intuition morale, outil de la méthode intuitive appliquée à l'éducation morale. Chez Comenius, le bien et le mal étaient déterminés par la religion. Ensuite, l'habitude de la "bonne" conduite morale s'acquerrait à l'aide des exemples et des règles explicites de conduite (1992, p.204). La méthode intuitive du XIX<sup>e</sup> siècle, appliquée à l'éducation morale, ne pouvait pas être inspirée par l'approche coménienne.

Il en va tout autrement pour ce qui est de l'acquisition des connaissances à l'aide de l'intuition sensible. Dans ce cas, ce sont les intuitions sensibles qui sont concernées. Sans prendre en compte la nuance introduite par le concept d'"intuition sensible" par rapport à l'expression "usage des sens", on peut affirmer que la dernière a inspiré le premier. Cependant, il s'agit aussi d'une extrapolation, car l'intuition sensible appréhende uniquement les caractéristiques sensibles des objets, tout comme l'usage des sens, sauf qu'elle apporte un éclairage supplémentaire quant à l'articulation de ces caractéristiques sensibles. Chez Comenius l'apprentissage supposait de présenter à l'enfant les modèles "visibles tangibles" des connaissances à apprendre. À défaut d'accès direct, l'enfant construisait ses représentations à l'aide d'images. Dans l'article *Comenius* du DP, le concept "méthode intuitive" remplaçait celui de "sens", fondamental chez ce pédagogue. Selon le Tchèque il fallait "transmettre en présentant tout aux sens" *tradantur omnia per sens praesentes* (ODO, p. 77). Comenius ne parlait pas de l'intuition ni comme fondement de l'étude ni comme méthode d'enseignement. Sur ce point, il y a des différences notables au niveau conceptuel et pratique entre Pestalozzi et Comenius. Néanmoins, l'idée coménienne de l'usage des sens dans l'apprentissage conduisait au développement ultérieur, au XVIII<sup>e</sup> siècle, du concept pestalozzien d'intuition sensible. D'un point de vue pratique, Pestalozzi laissait à l'enfant la liberté de découvrir les contenus par l'intuition. Chez Comenius, le contenu sélectionné par l'enseignant était réuni dans un ouvrage imprimé et présenté à la vue de l'enfant. Cette extrapolation de l'usage des sens à la méthode intuitive a conduit les pédagogues de la III<sup>e</sup> République à considérer Comenius comme le père de la méthode intuitive. Il se trouvait présenté dans la partie historique concernant cette méthode et se trouvait ainsi mobilisé pour la légitimer.

#### *Conséquences de la lecture sélective pour l'œuvre coménienne*

Au XIX<sup>e</sup> siècle, malgré les présentations partielles des idées coméniennes, les ouvrages de pédagogie générale ont contribué à la consécration du Tchèque. Leur but était de souligner l'existence d'un ancêtre de la pédagogie française en

vue de la légitimer. Dans cette perspective, pour la première fois dans l'histoire de la réception de l'œuvre coménienne en France, la figure de Comenius se transforme en un exemple plus proche d'une grande représentation collective que de l'image réelle de Comenius. Cette figure idéale et idéalisée est le produit d'une lecture sélective déterminée par le contexte historique de l'époque.

Les exemples soulignent qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, la pédagogie coménienne a été présentée à l'aide de concepts spécifiques à cette période, dans le but de correspondre au système d'enseignement primaire et à la méthode officielle de la III<sup>e</sup> République. Ces simplifications et ces rapprochements ont assuré, d'une part, une large visibilité au pédagogue tchèque et, d'autre part, ont apporté une assise historique à la pédagogie française naissante. Ces usages sont autant de preuves de mobilisation de la pédagogie coménienne en faveur de la pédagogie française, qui trouvait ainsi un prédécesseur. D'un point de vue conceptuel, le besoin de filiation pédagogique a accompagné ce mouvement de reprise des idées. Ce processus a transformé, et même parfois détruit, les concepts coméniens afin d'en construire d'autres sur les mêmes bases. Tel est le cas de l'enseignement de "Tout", *Omnia*, qui a été englobé dans l'enseignement élémentaire. Cette situation a desservi la réception de l'œuvre coménienne elle-même au profit des nouveaux concepts et des nouvelles idées. Dans ce mouvement parricide (Houssaye, 2006), la présence de l'anachronisme conceptuel montre que l'œuvre de Comenius continue à constituer un terreau nourrissant pour les nouvelles idées pédagogiques. Ce processus de réinvention assure à la fois une assise conceptuelle à la nouvelle pédagogie ainsi qu'une réception de la pédagogie coménienne, quoique partielle et parfois déformée. Dans ce processus, la nouvelle hiérarchie des concepts pédagogiques a effacé les concepts antérieurs au XIX<sup>e</sup> siècle. Aucune coexistence n'était envisageable pour circonscrire le même champ sémantique déterminant la réalité pédagogique française. Ces nouveaux concepts définissaient la norme éducative de la III<sup>e</sup> République, inscrite dans les lois et portant la charge idéologique du XIX<sup>e</sup> siècle français. Les autres pédagogues devenaient des références historiques, sources d'inspiration pour la réalité pédagogique de la III<sup>e</sup> République.

## Bibliographie et Sources

- Brémond, F. (1904). *Lectures de pédagogie pratique. Préparation au certificat d'aptitude pédagogique et au certificat de fin d'études normales*. Paris: Delagrave.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette et Cie. [DP]
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette. [NDP]
- Carré, I. (1880). *Essai de pédagogie pratique*. Charleville: Jolly et Leroy-Mailfat.

- Cauly, O. (1995). *Comenius*. Paris: Félin.
- Chalmel, L. (2006). Entre France et Allemagne: la présence du philanthropinisme dans le Dictionnaire de pédagogie. In D. Denis & Kahn P. *L'École de la Troisième République en questions* (pp. 53-64). Berne: Peter Lang.
- Comenius, J. A. (1992). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris: Klincksieck.
- Compayré, G. (1881). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Hachette.
- Condette, J. F. (2005). *Histoire de la formation des enseignants en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris: Harmattan.
- Cornot, E. & Gillet, E. (1899). *Le livre du Certificat d'aptitude et des Conférences pédagogiques*. Paris: Nathan.
- Défodon, C., Guillaume, J. & Kergomard, P. (1883). *Lectures pédagogiques à l'usage des Ecoles Normales Primaires. Morceaux choisis*. Paris: Hachette.
- Denis, D. & Kahn, P. (2003). *Le Dictionnaire d'une édition à l'autre. L'école républicaine et la question des savoirs*. Paris: CNRS Editions.
- Dubois, P. & Bruter, A. (2002). *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*. Paris: INRP.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France, 1882-1914*. Bern: Peter Lang.
- Hameline, D. (2006). Les malentendus de la méthode intuitive. In D. Denis & Kahn P. *L'École de la Troisième République en questions* (pp. 75-89). Bern: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies: import-export. *Revue française de pédagogie*, 155, 83-93.
- Kahn, P. (2004). Buisson et la modernité pédagogique. In: L. LOEFFEL. *Ferdinand Buisson. Fondateur de la laïcité, militant de la paix* (pp. 79-87). Amiens: CRDP.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Nathan.
- Nora, P. (2003). Préface. Vingt ans après... Retour sur un "lieu de mémoire". In: D. Denis & Kahn P. *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (pp. VII-IX). Paris: CNRS Editions.
- Paroz, J. (1869). *Histoire universelle de la pédagogie*. Paris: Delagrave.
- Rousselot, P. (1882). *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. Paris: Delagrave.
- Soëtard, M. (2006). La figure tutélaire de Pestalozzi: un pédagogue républicain? In D. Denis & Kahn, P. *L'École de la Troisième République en questions* (pp. 65-74). Berne: Peter Lang.
- Ungureanu, I. (2012). *La réception de l'œuvre pédagogique de Comenius en France, XVII<sup>e</sup> - XIX<sup>e</sup> siècles*. Thèse de doctorat en histoire de l'éducation. Amiens: Université de Picardie Jules Verne.
- Vial, J. (1986). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris: ESF.

### Notas

- <sup>1</sup> Comenius, J. A. (1657). *Opera Didactica Omnia*. Amsterdami: Cunradus. [ODO].
  - <sup>2</sup> Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
  - <sup>3</sup> Carré (1880), Rousselot (1882) et Compayré (1881).
  - <sup>4</sup> Brémond (1904), Buisson (1887), Cornot & Gillet (1899), Defodon, Guillaume & Kergomard (1883) et Vincent & Magé (1887).
  - <sup>5</sup> Didactica Magna; *Janua Linguarum Reserata et Orbis Sensualium Pictus*.
  - <sup>6</sup> DP, p.2238-2240, article signé par Henri Marion; NDP, p.1538-1546, article signé par Émile Durkheim.
  - <sup>7</sup> DP, p.1374-1377; NDP, p. 865-869.
  - <sup>8</sup> Article renvoyant au Protestantisme dans le DP, p.2461-2470; NDP article supprimé.
  - <sup>9</sup> DP, p.1117-1131; NDP, p.691-704.
  - <sup>10</sup> DP, p.2283-2358; NDP, p.1571-1619.
  - <sup>11</sup> DP, p.1252-1256; NDP, p.783-787.
  - <sup>12</sup> Dumarsais, Ernest le Pieux, *Expérience et Méthode expérimentale*, Franke, Hartlib, *Leçon de choses, Histoire de la pédagogie et Protestantisme* (Présent dans le DP, supprimé dans le NDP).
  - <sup>13</sup> Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
  - <sup>14</sup> 1. "L'école au sein de la mère" *Gremium maternum*. 2. "L'école littéraire ludique ou l'école populaire publique" *Ludus Literarius, sive Schola Vernacula publica*, 3. "L'école latine ou Gymnase" *Schola Latina, seu Gymnasium*, 4. "Académie et Voyages" *Academia et Peregrinationes* (ODO, p. 166).
  - <sup>15</sup> Paroz (1869), Compayré (1881) et Buisson (1887).
  - <sup>16</sup> Par exemple dans l'*Orbis Sensualium Pictus* (1647) après l'invitation, l'étude commence avec les leçons sur Dieu, le monde, le ciel, le feu, l'air, l'eau, les nuages, les fruits de la terre, les métaux, les pierres, les arbres, les fruits des arbres, les fleurs, etc.
- Vincent, P. & Magé, E. (1887). *Lettres pédagogiques modèles de rédactions et sujets à traiter à l'usage des aspirantes eu brevet de capacité et au certificat d'aptitude pédagogique*. Paris: Larousse.

**Ioana Ungureanu**

Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France  
CAREF EA 4697, Centre Amiénois de Recherche en Education et  
Formation  
Email: joana\_ungureanu@yahoo.fr

### ADRESSE POSTALE

Le Bas de Vidouville  
50810, Vidouville  
France

Data de submissão: Janeiro 2015  
Data de avaliação: Fevereiro 2015  
Data de publicação: Maio 2015