Une polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914)

A Protestant Polyphony in the Concert of the "Science of Education" (1882-1914)

*Evangelische Mehrstimmigkeit im Konzert der Erziehungswissenschaften
(1882-1914)*

*Una polifonía protestante en el concierto de la "Ciencia de la Educación"
(1882-1914)*

Jacqueline Gautherin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1347>

DOI : 10.4000/histoire-education.1347

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2006

Pagination : 91-110

ISBN : 2-7342-1066-5

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Jacqueline Gautherin, « Une polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 110 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1347> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1347>

UNE POLYPHONIE PROTESTANTE

dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914)

par Jacqueline GAUTHERIN

« Si le catholicisme rêve à tort ou à raison une absolue et parfaite unité dans l'immobilité du dogme, la raison d'être du protestantisme est d'offrir une variété de degrés, une souplesse de formes et une richesse de nuances qui ne sera jamais trop grande pour satisfaire aux exigences d'une pensée sans cesse en progrès, aux anxiétés d'une conscience morale de plus en plus délicate » (1).
Ferdinand Buisson

L'édification d'un enseignement de Science de l'éducation (au singulier) dans les universités françaises pour former les maîtres, aux lendemains des lois Ferry, est l'une des mesures remarquables, quoique marginale et longtemps méconnue, de la politique scolaire de la III^e République (2). Il n'est guère étonnant, quand on se souvient de leur implication dans la réforme et le développement de l'instruction publique, que des protestants aient été parmi ceux qui prirent l'initiative de cette nouvelle discipline, contribuèrent à sa mise en place et participèrent à son élaboration. Mais la petite minorité protestante a-t-elle eu une influence notable sur la pédagogie universitaire et sur la science de l'éducation ? (3) A-t-elle suffi à élaborer un modèle protestant de l'éducation dans les universités françaises ?

(1) Ferdinand Buisson, *Sébastien Castellion. Sa vie et son œuvre (1515-1536). Étude sur les origines du protestantisme libéral français*, Paris, Hachette, 1892, p. XIII.

(2) Pour une étude détaillée, voir Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002.

(3) Par convention typographique, le syntagme de Science de l'éducation désignera la discipline institutionnalisée, celui de science de l'éducation les formes cognitives et les contenus symboliques visant à la connaissance des faits relatifs à l'éducation. De même pour les termes de Pédagogie et de pédagogie, ce dernier désignant ici plus particulièrement une réflexion à visée pratique, au sens où l'entendait Durkheim.

La réponse à cette question n'est pas aussi simple que le laissent croire les polémistes dénonçant le «gouvernement des pédagogues protestants» qui aurait cherché à protestantiser l'école, l'Université et la France ou, symétriquement, les hagiographes célébrant les défenseurs de l'école républicaine, les hérauts de la laïcité, les précurseurs de la pédagogie nouvelle. Ce serait d'abord oublier que, dans une France catholique en voie de sécularisation, l'influence protestante sur les idées et les pratiques éducatives s'exerça de façon bien plus massive par la voie des enseignements et des travaux d'une multitude de catholiques ou d'agnostiques, philosophes néo-kantiens, pédagogues passeurs des doctrines pédagogiques allemandes ou anglo-saxonnes. Ce serait ensuite méconnaître ce qui fait la spécificité du monde protestant et du monde universitaire, à savoir le culte et la culture de la singularité: la «variété de degrés», la «souplesse des formes», la «richesse de nuances» caractéristiques du protestantisme, comme le disaient Buisson et les universitaires qui aspiraient à faire œuvre d'auteurs. Ce serait également réduire à leur seule identité confessionnelle l'identité multiple de ces hommes qui étaient aussi républicains, pour certains radicaux-socialistes ou socialistes, parfois franc-maçons, tous philosophes, souvent normaliens, et membres d'une pluralité de réseaux. Ce serait, enfin, admettre une parfaite cohérence, voire une relation de détermination, entre une conception religieuse et une conception proprement protestante de l'éducation.

Aussi cet article se propose-t-il de s'intéresser, plutôt qu'à un collectif supposé – les protestants –, à des personnes singulières et diverses qui, dans leur activité institutionnelle et académique, semblent avoir mobilisé et réinvesti leurs croyances et leur appartenance confessionnelles.

I. L'ENGAGEMENT DE PROTESTANTS DANS LA FORMATION DE LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION

La part prise par des protestants, qui ne représentaient que 1,6 % de la population française, dans la fondation de l'École de la III^e République est bien connue. Que l'on pense à la réforme de l'Instruction publique, à la formation de ses maîtres, à l'élaboration d'une pédagogie officielle ou à l'administration du ministère, aussitôt surgissent des figures emblématiques: Ferdinand Buisson, directeur de l'Enseignement primaire et cheville ouvrière des lois de 1881 et 1882 établissant la gratuité de l'école primaire publique, l'obligation de l'instruction primaire et la laïcisation des programmes, directeur du

célèbre *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, puis professeur de science de l'éducation à la Sorbonne ; Pauline Kergomard, fondatrice de l'école maternelle ; Félix Pécaut, directeur des études de l'École normale de Fontenay, pour ne citer que quelques noms... Si, jusqu'en 1914, aucun protestant ne fut ministre de l'Instruction publique à l'exception de Waddington, les protestants étaient largement surreprésentés dans l'administration centrale, à la direction des écoles normales supérieures, à celle des lycées de jeunes filles (un quart des directrices) et, dans une moindre mesure, dans le corps des enseignants du secondaire (10 % du corps) et du supérieur, selon Françoise Mayeur (1). Cette présence de protestants est également frappante dans l'institution, au sein des facultés des Lettres, d'un enseignement de Science de l'éducation destiné aux instituteurs, puis aux professeurs de l'enseignement secondaire.

1. L'institution d'une quasi-discipline universitaire

Rappelons, à grands traits, les moments de cette création. En 1882, un mois après la promulgation de la loi Ferry substituant l'instruction civique et morale à l'instruction morale et religieuse, un cours précurseur de pédagogie était ouvert à la faculté des Lettres de Bordeaux, par un vote unanime du conseil municipal, pour « préparer les instituteurs pour l'instruction morale et civique » (2). Cette initiative originale d'une formation universitaire des instituteurs fut prise, avec l'appui de Ferdinand Buisson, par des républicains convaincus dont les plus influents étaient protestants : le maire Albert Brandenbourg, qui avait fait ses études supérieures en Allemagne, et son adjoint à l'instruction publique Henri Barckausen (dont le prédécesseur Louis Liard était réputé proche du protestantisme). Le cours fut confié à l'unique professeur de philosophie de la faculté, Alfred Espinas, qui l'intitula « Psychologie et morale civique ».

En 1883, le ministère de l'Instruction publique créait un cours et une conférence de Science de l'éducation à la Sorbonne puis, en 1884, à Bordeaux, Lyon, Lille, Nancy et Montpellier, facultés dont il

(1) Françoise Mayeur, « Les protestants dans l'Instruction publique », in André Encrevé, Michel Richard (textes réunis par), *Les protestants dans les débuts de la Troisième République : 1871-1885*, Paris, Société de l'histoire du protestantisme français, 1979, pp. 37-48.

(2) Délibérations du Conseil municipal de Bordeaux, séances du 21 mars et du 4 avril 1882, Archives municipales de Bordeaux.

souhaitait faire de grands centres universitaires. Jules Ferry visait explicitement, en instituant un cours de philosophie et de psychologie appliquée à l'éducation – qui suscita bien des réserves, au point qu'il en changea l'intitulé – à « la préparation professionnelle » des maîtres des enseignements primaire et secondaire (1). Par la suite, le ministère, des municipalités, des conseils généraux ou des universités ouvrirent des cours de Science de l'éducation ou de Pédagogie, tous confiés à un agrégé de philosophie, dans 14 facultés des Lettres (sur 16 existantes).

TABLEAU I : Ouverture des cours de Science de l'éducation ou de Pédagogie dans les Facultés des Lettres entre 1883 et 1914.

Date	Faculté	Professeur	Type de cours	Intitulé
1883	Paris	Marion	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
1884	Bordeaux	Espinas	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
	Lyon	Thamin	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
	Montpellier	Dauriac	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
	Nancy	Egger	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
1887	Toulouse	Dumesnil	cours complémentaire ministériel	Science de l'éducation
1887	Douai	Penjon	cours municipal	Pédagogie
1888	Lille	Penjon	cours municipal	Pédagogie
1898	Grenoble	Pérès	conférence universitaire	Science de l'éducation
1899	Dijon	Gérard-Varet	conférence Conseil général	Pédagogie
1903	Besançon	Rayot	cours libre	Pédagogie
1906	Alger	Boucher	conférence complémentaire	Psychologie et morale appliquées à l'éducation
1907	Rennes	Dugas	conférence universitaire	Pédagogie
1910	Caen	Péris	conférence universitaire	Pédagogie

Source : J. Gautherin, *op. cit.*

(1) Archives nationales, AJ¹⁶ 4747.

TABEAU II : Durée et continuité des cours de Science de l'éducation ou de Pédagogie.

	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Alger																																
Besançon																																
Bordeaux																																
Caen																																
Dijon																																
Douai																																
Grenoble																																
Lille																																
Lyon																																
Montpellier																																
Nancy																																
Paris																																
Rennes																																
Toulouse																																

Source : J. Gautherin, *op. cit.*

Mais la Science de l'éducation connut des fortunes diverses selon les facultés. Réduite généralement à une conférence pratique réservée aux élèves-maîtres des écoles normales, où étaient discutés des textes de grands pédagogues ou des comptes rendus de visites sur le terrain, et à un cours magistral ouvert aussi à un auditoire de «gens du monde», elle comprit en outre des enseignements destinés aux candidats à l'agrégation après la réforme de 1902, qui rendit obligatoire la formation pédagogique des professeurs. Mais elle ne constituait pas un cursus universitaire complet et ne conduisait pas à la délivrance d'un diplôme (hormis à Lyon, où fut créé un diplôme d'enseignement supérieur en 1900). S'ajoutant aux enseignements de philosophie, de psychologie ou de sociologie que devaient dispenser les professeurs, elle leur apparaissait comme une tâche supplémentaire et subalterne et ne s'installa durablement que dans les facultés où fut créée une chaire magistrale spécifique (à la Sorbonne en 1887, à Lille en 1899, à Lyon en 1900) ou une chaire incluant réglementairement un enseignement pédagogique (la chaire de Science sociale de Bordeaux, en 1896). Discipline controversée et de faible statut universitaire, suscitant, comme la pédagogie avec laquelle elle avait partie liée, un intérêt limité, voire une franche hostilité, elle ne se stabilisa que là où elle était soutenue par l'engagement de quelques professeurs convaincus qu'une science de l'éducation était possible et légitime – Henri Marion et Ferdinand Buisson à la Sorbonne, Georges Lefèvre à Lille, Charles Chabot à Lyon – ou persuadés que, la Science de l'éducation restant tout entière à créer (comme le disait Émile Durkheim), leur propre discipline pouvait en tenir lieu – Gaston Richard et Émile Durkheim à Bordeaux et Paris. Portées par un projet politique, l'ouverture, l'extension et la continuité des cours de Science de l'éducation nécessitèrent ainsi une activité réglementaire continue, nationale ou locale.

2. Des hommes aux qualités multiples

Les membres de l'administration qui prirent l'initiative de créer cette nouvelle discipline et qui contribuèrent à sa mise en œuvre étaient tous, bien sûr, républicains et ardents défenseurs de la politique scolaire de la III^e République. Nombre d'entre eux étaient protestants, d'origine protestante ou proches du protestantisme : autour de 1884, sans parler de Jules Ferry, soupçonné d'être sous l'influence de sa femme – elle-même d'origine protestante mais agnostique –, on

peut citer Ferdinand Buisson, directeur de l'Enseignement primaire (appuyé officieusement par Félix Pécaut et Jules Steeg), Louis Liard, directeur de l'Enseignement supérieur (d'origine catholique et sympathisant du protestantisme), Auguste Himly, doyen de la Sorbonne (le seul luthérien) ; à la fin de la décennie, Élie Rabier, directeur de l'Enseignement secondaire.

Les trente-trois professeurs chargés, entre 1883 et 1914, d'enseigner la Science de l'éducation étaient tous, eux aussi, d'insoupçonnables républicains qui, pour certains, avaient fait leurs preuves sous l'Empire. Plusieurs affirmaient avoir accepté cette tâche comme un devoir civique. Ils étaient tous agrégés de philosophie et, à l'exception d'Émile Rayot, docteurs. Ces deux qualités de républicain et de philosophe furent les seuls critères décisifs de leur désignation. Certains s'étaient fait connaître par des travaux, un enseignement ou une mission à l'étranger, ou, du moins, un certain intérêt pour l'éducation et la pédagogie (Henri Marion, Lionel Dauriac, Georges Dumesnil, Philippe Penjon, Charles Chabot, Georges Lefèvre, Paul Lapie, Ferdinand Buisson, Émile Durkheim lorsqu'il postula au poste de la Sorbonne), d'autres non : la qualité de pédagogue ou de philosophe de l'éducation n'était pas requise pour enseigner la Science de l'éducation (1).

Mais rien n'indique que la qualité de protestant, fréquemment mentionnée dans leurs dossiers de fonctionnaires, ait joué en leur faveur. Si les recommandations pour l'accès à un poste continuèrent d'être de règle sur toute la période étudiée, les nominations, qu'il avait longtemps suffi de présenter au Conseil de l'Université, durent à partir de la fin du siècle recevoir son agrément (mesure édictée, du

(1) Sept de ces professeurs (soit près d'un tiers de ceux dont on connaît l'appartenance ou l'origine religieuse et près d'un cinquième du total) étaient protestants ou d'origine protestante : Lionel Dauriac (nommé en 1884), Ferdinand Buisson (1896), Gaston Richard (1902), Émile Rayot (1903), Marcel Foucault (1905), Théodore Ruysen (1907) et Abel Rey (1908). Sont catholiques Henri Marion (1883), Victor Egger (1884), Raymond Thamin (1884), Georges Dumesnil (1887), Charles Chabot (1894), Georges Lefèvre (1897), Marcel Mauxion (1898), Antoine-Gérard Varet (1899), Pierre Rouget (1906) et Albert Rivaud (1908). Sont israélites Émile Durkheim (1887-1902), Frédéric Rauh (1893) et Henri Hauser (1906). L'appartenance ou l'origine religieuse de douze professeurs et chargés de cours est inconnue : Alfred Espinas (1884), Philippe Penjon (1888), Souriau (1895), Célestin Bouglé (1901), Paul Lapie (1902), Foissy (1906), Albert Sauvage (1906), Boucher (1907), Ludovic Dugas (1907), Paul Fauconnet (1907), Millot (1907) et Henri Beaudroit (1912).

reste, par le protestant Élie Rabier). L'éventuelle influence protestante sur la constitution de la nouvelle discipline ne pouvait ainsi être que limitée par les contraintes administratives et la prudence politique du monde universitaire.

En outre, la qualité de protestant ne prédisposait évidemment pas à une particulière bienveillance vis-à-vis d'une hypothétique science de l'éducation – dont Émile Faguet, professeur de littérature, fut l'un des critiques les plus ironiques – ou de son enseignement dans les facultés – dont Elme Caro, professeur de philosophie à la Sorbonne, n'était pas plus demandeur que les autres membres du Conseil de sa Faculté. Pour s'en tenir aux professeurs de Science de l'éducation, seul Ferdinand Buisson se fit l'ardent propagateur de cette discipline, tandis que les autres la considéraient comme une application de la philosophie (Lionel Dauriac, Marcel Foucault, Abel Rey et Théodore Ruysen) ou de la psychologie et de la sociologie (Gaston Richard), certains cherchant à s'en dégager pour se consacrer à leur œuvre de sociologue (Gaston Richard), de musicologue (Lionel Dauriac) ou de psycho-physicien (Marcel Foucault). Ces protestants, avant tout spécialistes de disciplines rivales (philosophie, sociologie, psychologie ou pédagogie), acquis à la laïcité de l'Université ou simplement trop peu nombreux, ne constituèrent pas d'espace ou de réseau spécifiquement protestant de discussion et d'élaboration d'un modèle ou d'une conception de l'éducation (dont les documents, les correspondances et les dossiers ne portent pas trace). En somme, ils se distinguaient assez peu des autres universitaires, y compris par les intitulés de leurs cours et publications.

Aussi la thèse d'un groupe de pression constitué et doté d'une stratégie d'intervention dans l'édification institutionnelle de la Science de l'éducation et dans l'élaboration d'un modèle protestant de l'éducation n'est-elle pas crédible. Cependant, à les lire, comment ne pas discerner la marque de la Réforme ? Mais avant de s'intéresser à la science de l'éducation de ces protestants, il est bon de s'interroger sur le protestantisme, bien plus hétérogène qu'on ne le croit, de ces professeurs de Science de l'éducation.

II. UN PETIT MONDE DIVISÉ

1. Un socle commun

Certes, les protestants se réclamaient tous des grands principes de la Réforme : l'homme ne peut rendre gloire qu'à Dieu et non à une puissance terrestre (*solī Deo gloria*) ; il est sauvé par la seule grâce de Dieu et non par ses propres œuvres (*sola gratia*) ; il est justifié par la foi et non par la Loi ni par les œuvres (*sola fide*) ; il ne reconnaît d'autre autorité que celle des Écritures sous l'éclairage de sa conscience et du Saint-Esprit (*sola scriptura*) et chaque chrétien est « prêtre » (sacerdoce universel) ; l'Église est appelée à se réformer sans cesse (*ecclesia reformata semper reformanda*). Tous partageaient une mémoire commune, même s'ils ne descendaient pas de huguenots (c'est le cas, parmi nos pédagogues, de Ferdinand Buisson, dont la mère avait été « régénérée » par un missionnaire méthodiste). L'identité protestante, façonnée par le grand récit de la résistance au catholicisme d'État, revendiquée par les membres des Églises réformées aussi bien que par ceux qui s'en étaient détachés, impliquait un anti-catholicisme politique plus ou moins virulent, un anticléricalisme qui ne pouvait être soupçonné d'être anti-religieux, la volonté de séparer le règne de César et le règne de Dieu. Cela explique l'attrait du protestantisme sur certains intellectuels tout au long du XIX^e siècle (dont témoignent, par exemple, la sympathie affichée d'Edgar Quinet et, plus tard, de Louis Liard, l'enterrement protestant de Taine et de Renan, la conversion de Renouvier) et l'implication de tant de protestants dans les réformes scolaires de la III^e République, notamment dans la laïcisation de l'école publique. L'identité protestante impliquait aussi, au plan politique, une tradition de loyalisme à l'égard des régimes politiques garantissant la liberté religieuse et la liberté de conscience, successivement le Premier Empire, la Monarchie de Juillet et, de façon massive, la République. Enfin, que le protestantisme ait constitué une petite minorité en butte à une haine persistante (1) contribuait à forger ce que l'on appelle parfois un protestantisme sociologique, un sentiment d'appartenance à une communauté dont on ne partageait éventuellement pas ou plus les dogmes et les rites, un sens de la solidarité avec d'autres minorités victimes de la droite catholique, comme on le vit lors de l'affaire Dreyfus.

(1) Jean Baubérot, Valentine Zuber, *Une haine oubliée, l'antiprotestantisme avant le « pacte laïque » (1870-1905)*, Paris, Albin Michel, 2000.

Minoritaires, les protestants avaient, pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu, intérêt à l'universel. Au plan spirituel, ils s'employèrent à universaliser le message évangélique, les libéraux et les libres croyants s'efforçant d'édifier une religion laïque par-delà les Églises et les dogmes particuliers; au plan politique, évangéliques, libéraux et libres penseurs contribuèrent à redéfinir un espace public ne faisant acception ni des origines des individus ni de leurs appartenances communautaires.

2. Des divergences théologiques aux divergences éducatives

Mais ce socle commun était fissuré depuis le milieu du XIX^e siècle et le protestantisme français, fréquemment perçu ou présenté comme uniforme, était divisé par les conflits – consacrés en 1872 par le schisme au sein de l'Église réformée – entre les «évangéliques» et les «libéraux». Leurs débats se cristallisaient principalement sur la question de l'autorité dans l'Église réformée, avec laquelle les libéraux avaient rompu de fait pour créer leur propre organisation. En outre, aux yeux de Paul Stapfer, le protestantisme libéral était une «dilution du christianisme, présentant l'avantage – inappréciable pour les hommes de raison et de sentiment – de réduire au minimum l'irrationnel sans se confondre entièrement dans la philosophie» (1). Parmi les réformateurs de l'instruction publique et les pédagogues et universitaires qui fondèrent la Science de l'éducation, on peut considérer, en dépit ou à cause de leur discrétion sur leurs options théologiques, qu'Élie Rabier, Lionel Dauriac et Gaston Richard étaient évangéliques ou issus de ce courant. Ferdinand Buisson, élevé dans un milieu revivaliste (2), fut un temps diacre d'une chapelle évangélique avant de rompre et de s'engager, avec Félix Pécaut et Jules Steeg, dans une tentative de fondation d'un protestantisme ultra-libéral refusant la plupart des dogmes bibliques. Après son retour de son exil à Neuchâtel et sa nomination comme directeur de l'Enseignement primaire, il devint libre croyant, peut-être libre penseur à certains moments de sa vie, en tout cas détaché de toute Église. Sa thèse, consacrée à Sébastien Castellion, le théologien de la liberté de

(1) Paul Stapfer, *Questions esthétiques et religieuses*, Paris, F. Alcan, 1906, p. 202, cité dans *Revue de métaphysique et de morale*, 1907, II, p. 10.

(2) Le Réveil protestant de la première moitié du XIX^e siècle mettait au premier plan l'expérience individuelle de la foi, de la conversion et du salut.

conscience et de la tolérance condamné et banni par Jean Calvin, témoigne de la conception que Buisson se faisait d'un christianisme libéral versant du côté de la libre croyance : au-delà d'une exigence de liberté critique, elle affirme la liberté contre l'autorité ecclésiastique et le caractère subjectif et spirituel de la foi religieuse contre le caractère « objectif » et temporel du dogme. De la foi subsistent alors la « sensation religieuse » de l'infini et la certitude « qu'il y a quelque chose en moi qui est apparenté avec cet infini, quelque chose qui représente dans l'infiniment petit que je suis l'infiniment grand de l'ordre universel, quelque chose qui est sans doute de la même essence que les lois éternelles de l'univers, puisqu'il les comprend » (1); de la religion subsiste l'esprit religieux, distinct « des divers systèmes religieux qui prétendent l'exprimer » et qui « ne se traduit que par un ensemble d'aspirations, nous poussant toujours vers l'au-delà, vers ce que la science n'atteint pas » (2). La conception de la morale et de la « foi laïque » portera, nous le verrons, cette double marque évangélique et libérale.

Ces désaccords institutionnels et doctrinaux n'empêchèrent pas la constitution d'un réseau exerçant son influence, aux débuts de l'École de la République, pour asseoir le régime républicain, laïciser l'institution scolaire, développer l'instruction publique, faire écho à la pédagogie anglo-saxonne (3) et monter de toutes pièces un dispositif d'enseignement de la Science de l'éducation. Mais ils contribuèrent à faire obstacle à l'élaboration d'une doctrine commune. Les divergences entre les protestants évangéliques et le courant ultra-libéral représenté par Buisson impliquaient, en effet, des conceptions différentes de l'homme, de sa liberté, de l'autorité ou de la morale, donc de l'éducation. Elles se cristallisèrent principalement sur la question de la morale laïque, même si les uns et les autres s'entendaient pour récuser, avec le doyen libéral Paul Stapfer, la « sottie idée » d'une morale indépendante de la religion et tenant par ses propres forces. Quoi de commun, par exemple, entre la conception d'un Buisson et celle d'un Richard ? La première est celle d'une morale fondée sur la religion (« l'âme de la morale »), d'une conscience morale tendue

(1) Ferdinand Buisson, « Leçons de morale », in Célestin Bouglé, *Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson*, pages choisies et préface, Paris, Félix Alcan, 1933, p. 41.

(2) *Ibid.*, pp. 44-45.

(3) Patrick Cabanel, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003.

vers l'infini, vers les trois étoiles que sont « le Bien, le Vrai, le Beau », et animée par « la certitude de l'infiniment grand de l'ordre universel » – corollaire de la conception ultra-libérale, voire libre croyante, de l'esprit religieux affranchi des professions de foi des religions particulières, tendu vers l'au-delà, aspirant « sans cesse vers un plus haut idéal moral » (1). La seconde est à la fois celle d'une morale sociale, fondée sur des principes de justice assurant le concours des volontés et la solidarité, et d'une morale individuelle, fondée sur l'assurance de l'existence d'une « perfection absolue » (2).

Divisés par leurs orientations théologiques, et aussi, nous l'avons vu, par leurs options universitaires, les professeurs protestants de Science de l'éducation ne pouvaient s'accorder sur une conception cohérente de l'éducation, de la morale laïque ou de la pédagogie.

III. MÉLODIES PROTESTANTES

On peut cependant déceler des traits spécifiquement protestants dans leurs conceptions. Dans le cadre de cet article, nous ne retenons que quelques aspects des deux contributions les plus remarquables, par le nombre des publications et par la durée et la continuité des enseignements : celles de Ferdinand Buisson et de Gaston Richard (3).

(1) Ferdinand Buisson, « Leçons de morale », art. cit., pp. 41-47 et *passim*.

(2) Gaston Richard, *La loi morale. Les lois naturelles et les lois sociales*, Paris, Hermann, 1937, pp. 19 et 50-51.

(3) Les publications de Lionel Dauriac portent sur la philosophie et la musicologie, une seule est rapport avec une partie de son enseignement : *Les deux morales, la morale évolutionniste et la morale traditionnelle*, Saint-Denis, impr. Charles Lambert, 1884. Celles d'Émile Rayot, inspecteur d'académie, ne consistent qu'en des précis de morale pratique, de pédagogie et de psychologie appliquée. Celles de Marcel Foucault portent sur la psychologie et la psychophysique exclusivement ; celles de Théodore Ruysen traitent de la philosophie kantienne, la philosophie de la paix et l'internationalisme, hormis un article sur la morale au lycée (repris en tiré à part : *L'enseignement de la morale au lycée*, Paris, A. Colin, 1898) ; celles d'Abel Rey portent sur la psychologie philosophique et la philosophie des sciences, à l'exception de ses leçons de morale : Abel Rey, H. Dubus, *Leçons de morale fondées sur l'histoire des mœurs et des institutions : écoles normales (2^e année, programmes du 4 août 1905) ; écoles primaires supérieures (1^{re}, 2^e, 3^e années)*, Paris, H. Paulin, 1906.

1. Une conception puéro-centriste de l'éducation

Une première caractéristique de la conception de l'éducation de Ferdinand Buisson et de Gaston Richard, partagée par les pédagogues catholiques nourris à la philosophie rousseauiste et kantienne (Henri Marion, Georges Lefèvre, Charles Chabot notamment), est d'être fondée sur l'assurance de la perfectibilité humaine et centrée sur la personne de l'enfant. Ce puéro-centrisme est exemplaire dans les textes de Buisson, même s'il fait figure d'exception, y compris parmi les pédagogues protestants. Il est particulièrement mis en relief par la tension entre les thèses défendues par Buisson et par Durkheim dans l'article «Enfance» des deux éditions – de 1882 et de 1911 – du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*.

Dans la première édition, Buisson définit l'enfance comme «cette période où se fait le développement de l'individu en tant qu'individu seulement», une période de croissance, c'est-à-dire d'équilibre instable : l'enfant croît parce qu'il est incomplet, faible, en manque, imparfait et parce qu'il a en lui «une force de changement, de transformation, ou plutôt de formation», «une force de perfectionnement spontané». L'enfant est «un *devenir*, un commencement d'être, une personne en voie de formation». Aussi Buisson préconise-t-il de définir l'éducation à partir de cette nature enfantine, du besoin qu'ont les facultés enfantines de se «rafraîchir par la nouveauté», de se «réparer par l'oubli», de «s'égayer par la rapidité du mouvement» : il conseille aux instituteurs de ne pas forcer la libre allure du développement enfantin, de ne pas exiger trop d'efforts d'attention, de mémoire, de jugement et de volonté, d'allier le jeu et le travail ; il en appelle à des «transitions insensibles entre le jeu et le travail» et à «une organisation pédagogique qui fera une part très large au premier de tous les plaisirs pour l'enfant, le plaisir de l'activité variée, du mouvement libre, de l'essor sans contrainte» (1).

«Mais, poursuit Durkheim dans l'article de la deuxième édition (co-signé par lui et Buisson et visiblement écrit par deux plumes), il ne faut pas perdre de vue que cette absence de suite et d'équilibre constitue un état qui ne saurait durer et qui doit être dépassé. Il faut que l'enfant apprenne à coordonner ses actes et à les régler ; il faut

(1) Ferdinand Buisson, «Enfance», in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882, pp. 837-838.

[...] qu'il sache se maîtriser, se contenir, se dominer, se faire la loi ; qu'il contracte le goût de la discipline et de l'ordre dans la conduite. [...] une véritable métamorphose est nécessaire. L'état à créer semble être à l'opposé de celui qui nous est donné au point de départ » (1). Ailleurs dans l'article, le texte de la précédente édition a été singulièrement retouché (par Buisson ou Durkheim ?) : atténuées, l'insistance sur l'individu et sur son « perfectionnement spontané », ainsi que la description de la versatilité enfantine ; supprimés, les propos sur la limitation des efforts de l'enfant ; condensées, les considérations sur le libre développement de la nature enfantine ; réduite, la part attribuée à l'activité libre et sans contrainte... Durkheim voit dans l'enfant « une sorte d'anarchiste, ignorant de toute règle, de tout frein, de toute suite », en même temps qu'un « petit traditionaliste, et même un routinier » (2). Parce que l'éducation a une fin sociale qui nécessite régularité et adaptation aux changements, respect de la règle et du devoir.

Les deux versions de cet article font écho aux articles « Éducation » des deux éditions du *Dictionnaire*. Pour Buisson, l'éducation vise à réaliser un idéal de perfection : former l'homme « pour lui-même » et « pour la société », développer toutes ses facultés et, à la suite de Kant, « développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible » (3). Pour Durkheim, l'éducation réalise un idéal qui est déterminé par « la société dans son ensemble » et par « chaque milieu social particulier » : homogénéiser et diversifier les membres de la société (4). Pour Buisson, l'éducation est ordonnée à la « nature » éminemment perfectible de l'homme, pour Durkheim, elle l'est aux besoins et aux nécessités de la société.

(1) Ferdinand Buisson, Émile Durkheim, « Enfance », in F. Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, repris in Émile Durkheim, *Textes*, édition et présentation par Victor Karady, Paris, Éditions de Minuit, 1975, vol. 3, pp. 367-368.

(2) *Ibid.*

(3) Ferdinand Buisson, « Éducation », in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie...*, *op. cit.*, p. 806.

(4) Émile Durkheim, « L'éducation, sa nature et son rôle », *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1993, pp. 363 et suiv. (1^{re} éd. 1922).

2. Un individualisme méthodologique

Ce puéro-centrisme, mesuré chez Richard et radical chez Buisson, est significatif d'une vision – elle aussi ni totalement homogène ni exclusivement protestante – des rapports entre les individus et la société. En témoignent deux débats particulièrement vifs au tournant des ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles.

Une première discussion porte sur le solidarisme, philosophie sociale la plus répandue, sous des formes diverses, parmi les pédagogues universitaires, et sur laquelle Buisson espère, dans la leçon d'ouverture de son cours de 1896, que « s'établira définitivement la science de l'éducation » (1). Cette doctrine, élaborée au sein du parti radical par Léon Bourgeois, prétend résoudre la tension entre individus et société en se situant à égale distance de l'individualisme et du socialisme. À la théorie rousseauiste du contrat social, elle substitue une théorie du *quasi-contrat*. La première présuppose que l'association des volontés individuelles, « sous la suprême direction de la volonté générale », produit « le corps collectif » et que « l'intérêt général », c'est-à-dire « ce qu'il y a de commun dans ces divers intérêts [...] forme le lien social » (2). La seconde présuppose que l'interdépendance, la solidarité naturelle et sociale préexistent aux individus et qu'un quasi-contrat lie ceux-ci à la société : la société et l'État répartissent les bénéfices, mutualisent les risques, remédient aux inégalités, mettent « la justice et la paix dans les rapports sociaux » (3), renforcent la solidarité là où elle faiblit ; inversement, les individus contractent à l'égard de la société une dette dont ils ne peuvent se libérer qu'en accomplissant leurs obligations sociales. La théorie du contrat social se fonde sur un individualisme de principe, celle du quasi-contrat sur un anti-individualisme. Or c'est précisément le premier reproche qu'adressent les protestants (mais aussi les philosophes spiritualistes) à la seconde. D'où le retour de Buisson à Rousseau, à l'idée que « la société doit être une association consciente, voulue, organisée, corrigée, destinée à être précisément le contraire d'une

(1) Ferdinand Buisson, « Leçon d'ouverture du cours de Science de l'éducation à la Sorbonne », *Revue Pédagogique*, 12, 1896, p. 603.

(2) Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social*, II, 1.

(3) *Essai d'une philosophie de la solidarité, conférences et discussions présidées par MM. Léon Bourgeois..., Alfred Croiset...*, Paris, F. Alcan, 1902, p. 50.

solidarité purement naturelle» (1) : pour lui, le solidarisme «convie à perfectionner la société en perfectionnant l'homme, à travailler pour la cité en travaillant pour le citoyen» (2), et non l'inverse. D'où le retour de Richard à Marion (3), à l'idée que la solidarité conduit non pas à réduire mais à étendre la responsabilité personnelle : la «solidarité de fait» se concilie avec «la responsabilité morale de l'agent autonome» (4), car elle n'est possible que si chacun est responsable de sa conduite propre et de sa participation à la vie sociale, que si «à la conscience individuelle se superpose une conscience sociale» (5).

La deuxième controverse porte sur la question du fait social et oppose les sociologues Gaston Richard et Émile Durkheim. Richard, membre de l'équipe de *L'Année sociologique*, succède en 1902 à Durkheim dans la chaire de Pédagogie et Science sociale de Bordeaux, qui devient bientôt, du fait de ses publications, une tribune anti-durkheimienne. Richard reproche à Durkheim son positivisme (considérer les faits sociaux comme des choses, assimiler les lois sociales aux lois naturelles), son sociologisme (prétendre, tout en reconnaissant «ne rien savoir sur la formation et la fin des sociétés», à une compétence exclusive dans tous les domaines) et son déterminisme sociocratique (supposer que la société impose son autorité et ses normes aux individus). Au cours d'un long procès à charge, il lui oppose la conception d'une société formée d'individus autonomes, fondée sur «un accord élémentaire des intelligences» (6) et sur «le concours des volontés» tournées vers des principes enracinés dans la conscience morale (7) : «le développement de la société est inséparable du discernement de ces principes moraux et juridiques», il ne tient pas à une fatalité historique mais à la «liberté inhérente à la conscience morale» (8).

(1) Ferdinand Buisson, «De la solidarité à l'école», *ibid.*, pp.193 sq.

(2) Ferdinand Buisson, «Leçon d'ouverture...», art. cit., p. 603.

(3) Henri Marion, *De la solidarité morale. Essai de psychologie appliquée*, Paris, G. Baillière et C^{ie}, 1880.

(4) Gaston Richard, *La loi morale...*, *op. cit.*, p. 50.

(5) Gaston Richard, *Le socialisme et la science sociale*, Paris, F. Alcan, 1897, p. 198.

(6) *Ibid.*, p. 9.

(7) Gaston Richard, *La loi morale...*, *op. cit.*, p. 50.

(8) *Ibid.*, p. 19.

Cet individualisme méthodologique, qui présuppose que l'association des individus par référence à des principes politiques et moraux est au fondement de l'ordre social, a au moins deux conséquences. La première est théorique et concerne non seulement la conception de la sociologie, mais aussi les contours de la science de l'éducation : face au sociologisme et à la sociocratie solidariste et durkheimienne, Buisson et Richard défendent un mixte de sociologie et de psychologie, le second récusant, bien qu'il soit sociologue, « une nouvelle pédagogie dont la constitution serait exclusivement sociologique » et affirmant que « l'étude de la personnalité humaine sera toujours le fruit de la collaboration du sociologue et du psychologue » (1). La deuxième conséquence concerne la conception de la morale.

3. Un personnalisme moral et une expérience de l'ultime

Léon Bourgeois et Émile Durkheim pensaient avoir trouvé une réponse à la question récurrente, depuis la laïcisation de l'école publique, du fondement de la morale laïque. Sur cette question vivement débattue en raison, notamment, de ses implications pédagogiques, les protestants font encore entendre leur voix et leur différence.

Pour Bourgeois, la solidarité, qui est, au-delà d'un état de fait, un idéal de justice sociale, fonde la morale : le quasi-contrat n'est pas seulement un contrat social qui solidarise des individus interdépendants, c'est aussi, selon l'expression de Laurence Loeffel, « un contrat moral rétroactivement consenti » (2) qui oblige les individus, débiteurs de la société, et les nantis, débiteurs des plus démunis. Cette « révolution morale », selon le mot de Bourgeois, suscita critiques et réserves de la part de théoriciens qui, s'ils admettaient sans réserve l'exigence de la solidarité sociale, récusaient la pure et simple substitution de la morale sociale à la morale personnelle, de l'interdépendance au devoir, du fait au droit, de la justice à la charité, et, parfois, d'un principe immanent à toute transcendance. Dans ce débat, les protestants ne se distinguent pas des solidaristes catholiques par leur

(1) Gaston Richard, *Pédagogie expérimentale*, Paris, O. Doin et fils, 1911, p. 91

(2) Laurence Loeffel, *La question du fondement de la morale laïque sous la III^e République, 1870-1914*, Paris, PUF, 2000, p. 134.

intime certitude du divin, par leur inébranlable conviction que la morale s'enracine dans la conscience et que la conscience morale s'enracine dans la conscience religieuse. Ils s'en distinguent par leur critique insistante de la portée morale de la notion de dette. Pour eux, la conscience morale n'est pas mue par l'attrait d'une rétribution ni par l'obligation d'un remboursement, mais par le sentiment du devoir inconditionné et d'une charité (*agapè*) sans contrepartie. Selon Buisson, « celui-là seul est un homme qui, ne faisant pas de la vie un calcul étroit d'intérêts à brève ou lointaine échéance, se laisse emporter vers un but idéal par un souffle généreux, sans pouvoir dire au juste ce qu'il y gagne, celui qui consent à aimer le bien pour le bien, le beau pour le beau, le vrai pour le vrai, sans avoir au préalable supputé son salaire » (1). Selon Richard, la morale exige la réversibilité de la dette et la justice n'abolit pas la charité (2). Si leur conception de la morale laïque porte une marque protestante, c'est bien celle de l'*agapè*, l'amour gratuit du prochain, et de la justification morale indépendante des œuvres.

En revanche, c'est la question de la transcendance qui est au cœur de la confrontation entre la morale professée par Buisson et celle de Durkheim, et entre celle-ci et celle de Richard. Pour Durkheim, on le sait, la morale est un fait social. On ne peut la déduire de principes métaphysiques, il suffit d'observer « la morale telle qu'elle existe » pour voir « qu'elle consiste en une infinité de règles spéciales, précises et définies, qui fixent la conduite des hommes » (3). Elle se fonde, non pas sur un sacré religieux, mais sur l'intérêt collectif et sur la Société, entité sacralisée, « puissance qui nous fait la loi », « être aimé auquel nous nous donnons ». La conscience morale n'est autre chose que l'intériorisation de la société qui, « tout en nous étant supérieure », « nous pénètre [et] nous attire de cet attrait spécial que nous inspirent les fins morales » (4) : « quand notre conscience parle, c'est la société qui parle en nous » (5). En cela, Durkheim répond implici-

(1) Ferdinand Buisson, *La foi laïque*, extrait d'un cours sur l'éducation de la volonté, 1899, pp. 164-165.

(2) Gaston Richard, *La conscience morale et l'expérience morale*, Paris, Hermann, 1937.

(3) Émile Durkheim, *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1974, p. 21 et suiv. (1^{re} éd. Évreux/Paris, Ch. Hérissey/Félix Alcan, 1925).

(4) *Ibid.*, p. 84.

(5) *Ibid.*, p. 76.

tement à la foi laïque de Buisson. Celui-ci, une fois sorti de son devoir de réserve, ne cesse d'affirmer qu'il n'y a pas de morale sans idéal ; que « toute foi à l'idéal est une forme de la foi en Dieu », qu'on l'appelle Justice, Vérité, Bonté, Raison ou Amour (1) ; que la moralité est celle d'une conscience et d'une volonté autonomes et tendues vers l'idéal infini et divin. Quant à Richard, s'il ne partage pas, on l'a dit, la conception quasi religieuse, marquée par le libéralisme théologique, de Buisson, il ne peut se résoudre à réduire le fait moral à « un simple fait social » (2). Aussi engage-t-il le fer sur la question, chère à Durkheim, de la hiérarchie et de l'incommensurabilité des valeurs. Pour Durkheim, les choses morales, parce qu'elles sont sacrées, « ont une valeur incommensurable avec les autres valeurs humaines », qu'elles soient économiques ou esthétiques (3) : elles tirent leur grandeur « hors de pair » non de Dieu, mais de la Société. Richard reproche tout d'abord à Durkheim de ne pas hiérarchiser les valeurs morales ; il affirme « la primauté des valeurs des raisons de vivre, valeurs supra-sociales plutôt que sociales, sur l'ordre des valeurs qui répondent aux conditions variables de l'existence » (4) : les valeurs que la volonté se donne comme fins sont incommensurables avec celles que la société impose. En outre, il lui reproche de ne pas voir qu'il n'y a pas de valeur sans évaluation, c'est-à-dire sans sujet qui se rapporte à cette valeur (5). Or la tension de la volonté vers la valeur morale, c'est-à-dire vers « une qualité qui échappe à la mesure », vers la perfection (6), « n'est intelligible que si on la rattache à l'existence d'un Être absolument parfait, Pensée absolue et Sagesse éternelle, un Être dont l'idée nous garantit la réalité » (7). Les valeurs morales tirent ainsi leur grandeur incommensurable non de la société mais de Dieu, ou plutôt du rapport entre l'homme et Dieu.

(1) Ferdinand Buisson, « Leçons de morale », art. cit., p. 182.

(2) Gaston Richard, *La loi morale...*, op. cit., p. 20.

(3) Émile Durkheim, *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, 1974, p. 77 (1^{re} éd. Paris, F. Alcan, 1924). Sur cette question, cf. Jacqueline Gautherin, « La science morale d'un point de vue pragmatique », *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 1992, article qui accompagne la publication d'un texte inédit de Durkheim, « L'enseignement de la morale à l'école primaire ».

(4) Gaston Richard, *La loi morale...*, op. cit., p. 51.

(5) Gaston Richard, *La conscience morale...*, op. cit., p. 57

(6) *Ibid*, p. 54.

(7) Gaston Richard, *La loi morale...*, op. cit., p. 51.

Puérocentrisme, individualisme méthodologique, personnalisme moral : les professeurs protestants de Science de l'éducation semblent avoir traduit dans le langage de leur discipline leur doctrine religieuse commune de la liberté, du salut, de la grâce, parfois dans sa variante libérale. Mais leur action serait restée marginale si elle n'avait convergé avec celle de tant d'autres réformateurs et pédagogues. Leur confiance dans l'éducation, dans l'instruction et dans l'école publique était largement partagée au-delà de leurs rangs, leur conception d'une morale de la conscience et du devoir ne différait pas fondamentalement de celle des catholiques ou des agnostiques néo-kantiens, leur volonté de laïcisation de l'école et de la sphère publique rencontrait celle d'autres minoritaires, juifs ou francs-maçons, celle des républicains, des radicaux et des socialistes, leur vision d'une société formée d'individus autonomes et responsables était commune aux multiples tendances du libéralisme politique. La polyphonie protestante devint ainsi presque inaudible dans le concert de la science de l'éducation, alors que celle-ci pouvait sembler se protestantiser à cause du nombre de protestants qui s'y impliquaient et du succès de leurs conceptions.

Jacqueline GAUTHERIN
Université Lyon II