



HAL
open science

Penser et représenter la nature à l'école primaire française entre 1870 et le début des années vingt

Pierre Dasi

► **To cite this version:**

Pierre Dasi. Penser et représenter la nature à l'école primaire française entre 1870 et le début des années vingt. Education. Normandie Université, 2018. Français. NNT : 2018NORMC031 . tel-04350161

HAL Id: tel-04350161

<https://theses.hal.science/tel-04350161>

Submitted on 18 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

**Penser et représenter la nature à l'école primaire française entre
1870 et le début des années vingt**

**Présentée et soutenue par
Pierre DASI**

**Thèse soutenue publiquement le 11/12/2018
devant le jury composé de**

M. JEAN-PIERRE CHEVALIER	Professeur émérite, Université de Cergy Pontoise	Rapporteur du jury
Mme DOMINIQUE OTTAVI	Professeur des universités, Université Paris 10 Paris-Nanterre	Rapporteur du jury
Mme BRIGITTE FRELAT-KAHN	Professeur émérite, Université Amiens Picardie Jules Verne	Président du jury
M. PHILIPPE MEIRIEU	Professeur émérite, Université Lyon 2 Lumière	Membre du jury
M. PIERRE KAHN	Professeur émérite, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

**Thèse dirigée par PIERRE KAHN, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand
en Education et Formation**



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE



CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

Remerciements

La thèse est un exercice de solitude. Le paradoxe tient dans l'impossibilité de mener seul cette recherche.

Merci à Pierre Kahn, professeur émérite des universités, pour avoir dirigé ce travail avec bienveillance et exigence. Cette étude est le résultat des critiques qu'il a formulées pendant ses six années. Elle est également l'aboutissement de la réflexion qu'il m'a incité à poursuivre et à approfondir sans relâchement. A l'évidence, cette thèse lui doit beaucoup. Je veux ici lui exprimer ma profonde reconnaissance.

Aux côtés de Pierre Kahn, le soutien et l'aide de Madame Francine Best, ex-directrice de l'INRP et inspectrice générale de philosophie honoraire, ont été décisifs. Véritable mémoire vivante de l'éducation nouvelle, Francine Best m'a permis de cheminer dans les arcanes de la fabrique de l'école. Par l'intérêt qu'elle a bien voulu accorder à mon étude, elle m'a poussé à affiner mes recherches. Les après-midi d'été partagés en sa compagnie resteront parmi les moments les plus agréables de ce travail.

A Olivier, professeur de lettres modernes, je veux aussi exprimer toute mon amitié. Non seulement, il a pris la peine d'éliminer bien des scories de cet écrit mais il a aussi joué le rôle de contradicteur lors de nos balades à vélo.

A François, professeur de lettres classiques, je dis aussi toute ma gratitude pour son soutien constant.

Remerciements à Hervé, professeur d'espagnol et informaticien, dont la disponibilité et l'aide technique furent très précieuses.

Merci aussi à Georges, professeur d'histoire-géographie, pour sa capacité à « dénicher » des articles méconnus.

Enfin, c'est à mon épouse et à mes trois enfants que j'exprime mes plus vifs remerciements. Ce sont eux qui m'ont donné la force de réaliser ce travail. Et plus encore...



Figure 1 : Le chemin des écoliers (1880)

Sur le chemin de l'école, les enfants musardent, s'amuse et cueillent des fruits sauvages. Proximité, familiarité et intimité avec la nature remplissent alors le quotidien des enfants.

Auteurs : Emile CLAUS - Frederick KEMPLER

Source : MUNAÉ

Numéro d'inventaire : 1989.00802

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION GENERALE	10
CHAPITRE 1 : FAIRE ENTRER LA NATURE A L'ECOLE PRIMAIRE : (1870 – 1914).....	62
1. FABRIQUER UNE NATURE POUR LES ECOLIERS :.....	62
1.1. UNE NATURE A FORTE COLORATION LOCALE :.....	63
A – Instiller de nouveaux savoirs :.....	63
• La saisine de la nature par l'école : (1870 -1880)	63
• L'enfant et la nature : un lien étroit :	65
B - Enseigner le local : une injonction assumée :.....	67
• Valoriser le milieu « naturel » des élèves :.....	67
• Du local au « global » ?.....	69
1.2. DANS LA CLASSE : UNE NATURE INEDITE ?	71
A – L'apprentissage difficile de l'universel:.....	72
• Porter le regard au loin ?	72
• Sortir la nature de la clandestinité :	76
B – « Emprisonner la nature » : herbiers et musées scolaires : (1870-1914)	79
• Herboriser :.....	79
• Les musées scolaires : une nature à disposition.....	83
2. CHANGER LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS ?	87
2.1. DES DISCIPLINES POUR DEVOILER LA NATURE :.....	87
A - L'obsession du déchiffrement du monde :	87
• Des mathématiques pour « tout mesurer » :	87
• Dessiner la nature :	90
B – VERS UNE GEOGRAPHIE NATURALISTE A L'ECOLE PRIMAIRE ?	92
• La persistance d'une géographie « comptable » :.....	92
• L'attrait de la géographie primaire pour la nature :	94
2.2. LES SCIENCES DE LA NATURE A L'ECOLE : QUELS ENJEUX ?	96
A – Donner le pouvoir d'agir sur la nature :	96
• La maîtrise de la nature :	96
• Une plongée au cœur du vivant :	100
• Nommer, classer, ranger :.....	104
B – Des représentations de la nature au service de la formation de l'esprit républicain :.....	111
• L'engouement pour « la législation naturelle » :.....	111
• Des lois de la Nature à la loyauté républicaine :	114
• Les sciences: un découplage entre l'enfant et sa nature environnante ?.....	118

CHAPITRE 2 : L'IMPERIEUSE LAÏCISATION DE LA NATURE : 122

1. LA NATURE DE L'ECOLE PRIMAIRE : ENTRE SECULARISATION ET LAÏCISATION : 122

1.1. LIQUIDER LES SUPERSTITIONS :	123
A – L'ECOLE CONTRE LES CHOSES SUPERSTITIEUSES :	123
• La fin de l'obscurantisme :	123
• L'attachement des sociétés rurales aux superstitions :	126
B – Un combat de longue haleine :	128
• « Démagifier » la nature :	128
• Un combat ancien :	131
1.2. LA NATURE, SUPPORT D'UNE RECOMPOSITION COSMOLOGIQUE :	134
A - Une conscience nouvelle au monde :	134
• Centrer les apprentissages sur la nature :	134
• S'appuyer sur les best-sellers de la littérature scolaire :	136
B - Séparer culture et nature ?	137
• Ne pas rompre avec « l'ordre des choses » :	137
• L'osmose entre l'enfant et la nature :	138

2. LES PARADOXES DE LA SECULARISATION DE LA NATURE..... 142

2.1. UNE IMPOSSIBLE DESACRALISATION :	143
A - Affaiblir l'autorité religieuse :	143
• Vers un enseignement laïque de la nature :	143
• La foi laïque des réformateurs républicains :	145
B – Ne pas désenchanter la nature :	148
• Un rationalisme asséchant ?	148
• La nature et les principes universels de la morale :	152
2.2. UN HABILE TRANSFERT DE SACRALITE :	155
A – Fédérer les élèves grâce à la nature :	155
• Se sentir citoyen :	155
• L'union des cœurs :	158
B – L'enseignement de la nature ou le maintien du religieux :	160
• Le fond religieux de la laïcité :	160
• Une nouvelle mythologie :	162

CHAPITRE 3 : LA NATURE COMME SUPPORT DE LA MYSTIQUE

NATIONALE : 168

1. UNE FRANCE « REFAITE » 169

1.1. REENCHANTER LA NATION : 169

A - Renforcer la cohésion nationale : 169

• L'alliance de la nature et de la Patrie : 169

• Retenir les écoliers au « pays natal » : 173

B - Une nature au service de l'universalité de la République française ? 174

• Les visages de l'universalisme : 174

• Les limites de l'universalité de la nature scolaire : 176

1.2. LA FRANCE, UN DON DE LA NATURE : 179

A - « Le bonheur aux champs » : 179

• « La terre nourricière » : 179

• L'apologie de la vie rustique : 181

B - La fabrique d'un destin : 186

• Naturaliser la France : 186

• Franciser la nature : 189

2. LA NATURE AU SERVICE DE LA COLONISATION : 193

2.1. FAIRE AIMER LES COLONIES : 194

A - Enjoliver la nature coloniale : 194

• Susciter des vocations de colons : 194

• Un nouveau jardin d'Eden 196

B - Réduire la nature sauvage : 199

• Un environnement hostile : 199

• Le combat de colons contre la nature : 201

2.2. LA NATURE COLONIALE : UN FARDEAU POUR LES ENFANTS DE LA REPUBLIQUE ? 203

A - Un contre-récit environnemental : 203

• L'impuissance des indigènes face à la nature : 203

• La justification « naturelle » de la colonisation : 206

B - L'école républicaine face aux mythes environnementaux de la colonisation : 209

• Des critiques nombreuses : 209

• A la recherche d'une position plus équilibrée : 211

CHAPITRE 4 : 1914-1918 - UNE ECOLE PRIMAIRE A L'OMBRE DE LA NATURE :	214
.....	
1. LE PANEGYRIQUE DE LA NATURE :	214
1.1. LA RITOURNELLE DE LA NATURE CHAMPETRE :	215
A - Une nature pastorale :	215
B - L'ordre éternel des champs cultivés :	217
1.2. OUBLIER LA GUERRE :	218
A - Magnifier la Patrie par la nature :	218
B - L'euphémisation des zones de combat :	219
2. LA LECTURE TRANQUILLISANTE DE LA NATURE PENDANT LA GUERRE :	223
.....	
2.1. DEPLACER LA VIOLENCE DE GUERRE VERS LA NATURE :	223
A – C'est la nature qu'on assassine :	223
B – Consoler les élèves grâce à la nature :	225
2.2. LA RENAISSANCE DE LA NATURE ET ... DE LA PATRIE :	227
A – Le cycle de la nature et le retour à la normale :	227
B – Les prémices d'un « réenchantement » de la nature :	229
PARTIE II :	232
.....	
EDUQUER A LA NATURE POUR ENSEIGNER AUTREMENT	232
.....	
INTRODUCTION	233
CHAPITRE 5 :	235
.....	
L'ECOLE TRADITIONNELLE ET L'ENSEIGNEMENT DEHORS : UNE	
RESISTIBLE ASCENSION :	235
.....	
1. CONCRETISER LE REVE D'UNE EDUCATION DEHORS :	236
.....	
1.1. UNE OUVERTURE PRUDENTE SUR L'EXTERIEUR :	236
A - Emmener les élèves dans la nature :	236
• Céder à « l'air du temps » ?	236
• Mettre à distance « le mythe du retour à la nature » :	238
B - VERS UN CHANGEMENT DE PARADIGME :	240
• « L'école au soleil » : le sacre de la nature ?	240
• Des premières sorties à l'ouverture sur le dehors :	242
1.2. LE SUCCES SIGNIFICATIF DES CLASSES-PROMENADES :	245
A – Promouvoir une nouvelle pratique scolaire :	245
• De la promenade à la classe-promenade :	245

• La promenade : une « vieille lune » des plans d'éducation :	246
• La promenade : un <i>Tour de la France</i> en réduction :	249
B - L'investigation de la nature par la promenade : une priorité éducative ?	251
• Une approche multidisciplinaire :	251
• Une pratique contestée :	253
C – Des caravanes scolaires aux colonies de vacances :	257
• Le succès de ces « voyages dans la nature » :	257
• « Les deux écoles » de la Nation dans la nature :	260

2. LES JARDINS D'ECOLE : UNE NATURE A LA PORTEE DE TOUS :..... 263

2.1. « IL FAUT CULTIVER NOTRE JARDIN » : 263

A – Des jardins de curé aux jardins scolaires :	263
• Un cloître républicain :	263
• Une mise en place laborieuse :	265
B - Le jardin scolaire : entre utilité sociale et nécessité agricole :	266
• Jardiner pour attacher à la terre :	266
• Les « hussards » au jardin :	270

2.2. LA DIVERSITE DES JARDINS D'ECOLE :..... 273

A – Des jardins d'étude de la nature :	273
• Un jardin botanique pour les naturalistes :	273
• Le jardin des plantes pour mettre en scène « le meilleur » de la nature tropicale :	276
B - LES JARDINS DE L'ECOLE : UNE NATURE AUTRE ?	277
• Des jardins merveilleux:	277
• L'esthétique du jardin d'école : le jardin des institutrices :	279

CHAPITRE 6 – METTRE LA NATURE AU CENTRE :284 ENTRE RENOUVEAU PEDAGOGIQUE ET EDUCATION NOUVELLE :..... 284

1. LA NATURE AU CŒUR DE L'EFFERVESCENCE PEDAGOGIQUE 285

1.1. UNE ECOLE « TRADITIONNELLE » A L'AVANT-GARDE DE LA MODERNITE PEDAGOGIQUE ?	285
A – UNE NOUVELLE EDUCATION AVANT L'EDUCATION NOUVELLE :..... 285	
• La question de la modernité pédagogique :	285
• Le temps des méthodes actives : s'appuyer sur la nature :	288
B – Quels fondements pour une pédagogie des sciences de la nature ?	291
• L'obsession des sens :	291
• Des images de la nature pour « enseigner par les yeux » :	296
• Un imagier lénifiant de la nature ?	298
1.2. LA NATURE : UNE REVOLUTION COPERNICIENNE DE LA PEDAGOGIE ?	303
A – Des pédagogies en rupture :	303
• L'emblématique leçon de choses :	303
• L'éducation à la nature : une éducation intégrale :	306
B – De Rousseau à Frœbel, l'importance des héritages :	309
• Rousseau, le grand inspirateur de l'éducation à la nature :	309
• « Les Enfants de l' <i>Emile</i> » :	312

2. L'ÉDUCATION NOUVELLE OU LA PRIORITE DONNEE A LA NATURE.....	316
2.1. DES ECOLES A L'AVANT-GARDE DE L'ÉDUCATION A LA NATURE :	316
A – Une constellation de pédagogues :	316
• Les initiatives des précurseurs : les exemples de Decroly et de Robin:	316
• Articuler la « nature intérieure » et la « nature extérieure » :	320
B – Dans l'Éducation nouvelle : inventer une éducation dehors intégrale :	322
• La tentation d'une école de plein air :	322
• Une éducation de « plein vent » :	326
• Le tournant de la première guerre mondiale :	328
2.2. ECOLES NOUVELLES ET NATURE : UNE REVOLUTION EN MARCHÉ : (1918-1922)	331
A – ÉDQUER A LA PAIX :	331
• Rompre avec l'école d'avant-guerre :	331
• La pédagogie Freinet : une conséquence de la guerre ?	333
B – Affirmer le recours à la nature dans les écoles nouvelles après 1918 :	338
• Multiplier les écoles dans la campagne et être au plus près de la nature :	338
• Dispenser un enseignement « révolutionnaire » :	340
CHAPITRE 7 : EVEILLER AU SENTIMENT DE LA NATURE :	342
1. UNE NATURE DECHUE ?	343
1. ARRACHER SON POUVOIR A LA NATURE ?	343
1.1. PASTEUR PLUTOT QU'HIPPOCRATE:	343
A - Un enseignement de l'hygiène peu soucieux d'environnement :	343
B - L'hygiène à l'école, une autre façon d'agir sur la nature ?	346
1.2. DOMESTIQUER LA NATURE :	348
A - Une nature instrumentalisée :	348
B - L'utile et le nuisible : un régime de classification « durable » :	352
1.3. L'ÉDUCATION A L'ANIMAL : ENTRE CRUAUTE ET DOMESTICATION :	361
A - La difficile émergence d'une sensibilité à la souffrance animale	361
B – Des représentations entre anthropocentrisme et anthropomorphisme :	363
2 . LA CONSTRUCTION D'UNE ESTHETIQUE ET D'UNE ETHIQUE DE LA	
NATURE :	371
2.1. CONTEMPLER LA NATURE :	371
A – Le sentiment de la nature :	371
B - Les déclinaisons scolaires des « merveilles de la nature » :	378
2.2. LA CONSTRUCTION D'UNE ETHIQUE DE LA NATURE :	388
A – De la représentation paysagère à une écologie du paysage :	388
B - Un glissement imperceptible vers l'écocentrisme :	391
CONCLUSION GENERALE	408
Table des figures	431
Sources et bibliographie....	434
Annexes.....	484

INTRODUCTION GENERALE

ENJEUX, SOURCES ET METHODE

Par-delà la mort et le tombeau, nous appelons un monde meilleur, des vies plus élevées, des formes plus belles, des êtres plus achevés, et c'est là une croyance que l'on n'arrachera pas du cœur de l'homme. Je ne voudrais pas borner cette croyance à n'être que la vision anticipée des développements de la vie à travers des âges futurs géologiques ; il est certain que dans cet instinct d'un monde meilleur je trouve la loi qui est aujourd'hui révélée, publiée, manifestée par la science de la nature.¹

Printemps 1875. Dans un Paris encombré par une foule silencieuse, le convoi funéraire d'Edgar Quinet s'ébranle. Ce 29 mars, les parisiens venus pleurer l'un des plus grands penseurs de la République, saluent aussi le philosophe de la nature.² Quelques sept ans plus tôt, Edgar Quinet avait livré ses réflexions sur l'esprit nouveau qu'il discernait dans les sciences de la nature. Celui que Jules Steeg³ considère comme le précurseur et le logicien de l'école « Ferry-Buisson », celui qui fait figure d'apôtre de l'instruction laïque dans les milieux éducatifs, a développé une philosophie dont les principes éclairent le rapport à la nature dans l'enseignement primaire des débuts de la Troisième République. On le comprend mieux à la lecture de *La Création*, ouvrage dans lequel il explique que désormais « la nature a quelque chose de nouveau à dire à l'homme ».⁴ Déjà, dans *l'Enseignement du peuple* publié en 1850 au moment où les députés adoptent la loi Falloux, Edgar Quinet expliquait qu'il fallait refaire la France par le fond. Former des caractères, forger des esprits clairvoyants, ciseler les facultés intellectuelles des enfants et les libérer de l'emprise du clergé, telles devaient être, selon ce professeur au Collège de France, les ambitions d'une école populaire. Loin de se réduire à des propos incantatoires, le programme tracé par Quinet esquisse l'école de demain : celle que les républicains-pédagogues entreprennent de bâtir dès leur arrivée aux responsabilités. Eux aussi rêvent d'un monde meilleur. Comme Quinet, ou plutôt dans le prolongement de l'historien-philosophe de la Révolution française, ils invoquent la science afin de légitimer l'élaboration d'un nouveau plan d'éducation. Placé d'emblée sous le sceau du progrès, l'enseignement des sciences – au premier rang desquelles se répartissent les sciences de la nature – entend faire advenir une société nouvelle débarrassée de l'ignorance et des superstitions déshonorantes. En saluant les avancées permises par l'étude de la nature tout en appelant à la poursuite de cette

¹ Edgar QUINET, « La nouvelle genèse. L'esprit nouveau dans les sciences de la nature », *Revue des Deux-Mondes*, novembre 1868, deuxième quinzaine, p. 316.

² Emile CHAUVELON, « Le centenaire d'Edgard Quinet », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 15 mars 1903, n° 25, p. 293.

³ Jules Steeg a été longtemps pasteur à Libourne, puis journaliste et imprimeur, avant d'être élu député de la Gironde en 1881. En 1889, il est nommé inspecteur général de l'Instruction primaire et placé à la tête du Musée pédagogique, avant de succéder, en 1896, à Félix Pécaut à la tête de Fontenay-aux-Roses. Auteur de plusieurs manuels d'instruction civique, il participe aux côtés de Ferdinand Buisson et de Félix Pécaut au chantier de l'école républicaine laïque et obligatoire.

⁴ Edgar QUINET, *La Création*, Librairie internationale, Paris, 1870, tome 1, p. 33.

aventure intellectuelle, Edgar Quinet anticipe l'immense chantier que les Républicains reprennent à leur compte. En dépit du démenti cruel mais inexact que l'historiographie de l'éducation nous adresse ;⁵ penser, représenter et étudier la nature a constitué un axe majeur du projet éducatif de l'école de la Troisième République. De la nécessité d'enseigner aux écoliers leur milieu de vie, l'école primaire de ce nouveau régime politique infère que la saisie de la nature ne peut être restreinte à une seule discipline. C'est pourquoi son étude se déploie aussi bien dans l'enseignement des sciences que dans celui du français et de la géographie autant que dans les enseignements des mathématiques ou des arts. L'ampleur donnée à ce projet est inédite dans le système scolaire mais il serait erroné de considérer que l'investigation systématique de la nature fut inaugurée par les seuls fondateurs de l'école obligatoire, gratuite et laïque. Il faut y regarder plus près.

Faire entrer les sciences de la nature à l'école primaire :

La passion pour la nature d'Edgar Quinet en porte témoignage. Dans cette œuvre tardive et peu connue, *La Création*⁶, il souligne d'ailleurs la fonction éducatrice exercée par la nature : « *ce n'est pas seulement le Romain qui a été élevé par la Louve, c'est l'Homme* ». ⁷ Il s'interroge aussi longuement sur les relations entre les sociétés humaines et la nature mobilisant pour sa démonstration les apports récents de la géologie, de la zoologie, de l'histoire naturelle et du darwinisme. Là est sans conteste l'un des ressorts de la saisine de la nature par l'école de la Troisième République. Homme de son temps, Quinet partage la passion des sciences naturelles avec une large partie de la société cultivée. Cet engouement pour la compréhension des phénomènes naturels s'inscrit dans le contexte plus large de la Révolution scientifique entamée au XVII^e siècle. Se donnant comme « la Modernité », cette période qui s'étire jusqu'aux années 1914 précipite les savants et les élites vers les mondes nouveaux de l'infiniment grand ou de l'infiniment petit. Imbu de sciences et de raison, pénétré par l'idée de nature portée aux nues par les philosophes des Lumières, tout le XIX^e siècle est traversé par la volonté de décrypter l'ordre de la nature. Le bouillonnement des sciences de la terre et des sciences du vivant se répercute sur les lieux de la fabrique du savoir. A l'école, il rend caduque une éducation qui se consacrerait exclusivement à l'enseignement des humanités. En théorie,

⁵ Il existe en effet très peu d'études sur la question de la nature et de l'éducation. On pourra néanmoins consulter l'ouvrage de Jacques UIMANN, *La Nature et l'éducation*, Paris, Vrin, 1965. L'essentiel de la réflexion porte sur la nature des individus.

⁶ Edgar QUINET, *La Création, op. cit.*, 2 volumes, 438 p.

⁷ Crossley CERI, « La Création d'Edgar Quinet et le darwinisme social », *Romantisme*, n°32, 1981, p. 67.

car tout compte fait, le changement dans les curricula se heurta à l'importance de réformes dont l'audace retardait l'application effective. Scandé par les atermoiements des auteurs des programmes officiels et des responsables de leur application, le processus qui conduit à faire des sciences un enseignement fondamental a nécessité pas moins de quatre régimes politiques.

Quand il avait dû établir le programme des écoles primaires suite à la loi du 28 juin 1833, le ministre de l'instruction publique Guizot avait réservé les « notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie » aux seules écoles primaires supérieures (EPS) dont le recrutement était fermé à l'immense majorité des enfants⁸. Installées, quand elles existaient, dans les chefs-lieux de département et dans les communes de plus de 6 000 habitants, les EPS ne concernaient pas les enfants des milieux ruraux, soit 80% de la population ! Quinze ans plus tard, la République démocratique propose, par la voie de son nouveau ministre de l'Instruction, Hippolyte Carnot, d'inscrire l'étude des phénomènes de la nature au programme de l'école primaire. Mais l'instabilité politique allait en décider autrement. Aux prises avec les difficultés économiques et confrontées à la forte contestation sociale, la II^e République se coupe rapidement de sa base populaire. Le remplacement de Carnot par le Comte de Falloux à la tête du ministère de l'Instruction publique met un terme aux projets idéalistes des premiers mois du nouveau régime. Avec la loi Falloux, votée en 1850, les sciences physiques et l'histoire naturelle sont ravalées au rang de matières facultatives. Réduits à l'accessoire, l'enseignement scientifique et avec lui la compréhension des phénomènes naturels ne seront pas les instruments d'un nouveau rapport au monde. Soupçonnés de favoriser l'éveil des consciences et, par ricochet, de menacer l'ordre social, le gouvernement conservateur de Napoléon III, dès son installation au pouvoir, préféra remiser leur étude. C'est pourtant sous ce même régime que s'opéra un glissement sensible en faveur de l'enseignement des sciences, au profit notamment de la science de la nature.

Le ministère de Victor Duruy (1863-1869) réussit le tour de force d'inverser la connotation négative de l'adjectif « facultatif » accolé aux notions de sciences depuis les réformes du comte de Falloux. Mieux encore, il se convertit à l'idée que la culture scientifique est un élément clef du développement industriel, n'hésitant pas à louer, un comble pour cet Empire né du mépris de la volonté populaire, un enseignement participant aussi de l'élévation morale des peuples. Cette inflexion doit beaucoup au directeur de l'enseignement primaire du département de la

⁸ Sur cette question de l'introduction des sciences de la nature à l'école primaire, nous renvoyons aux ouvrages de Pierre Kahn et notamment à *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*. Paris, Hatier, 1999. Nous marchons ici dans ses pas.

Seine, Octave Gréard, qui se montra favorable à l'éveil des enfants aux questions scientifiques. Subrepticement, l'atmosphère éducative était en train de changer. Dans le domaine de la réflexion pédagogique ces années 1860 amorcent un tournant. En 1867, la directrice de l'Ecole normale maternelle de Paris, Marie Pape-Carpantier, donne, dans le cadre de l'Exposition Universelle, une série de conférences à la Sorbonne. Ses propos popularisent l'expression de *leçon de choses* auprès des instituteurs venus assister à ses conférences. Sans être la fondatrice de cette pratique, elle en trace la marche et les règles, en définit la portée, appelle à sa généralisation. Ancrer les apprentissages dans « les notions du monde visible (...), afin qu'ils (les enfants) puissent recevoir d'une manière exacte les impressions du dehors, la leçon de choses ainsi comprise, enseigne par les réalités mêmes »⁹, explique Marie Pape-Carpantier. La publicité faite alors à cette méthode venue des salles d'asile, promeut l'étude de la nature dans l'enseignement primaire. Est-ce si surprenant ? Non, répond l'historien Pierre Kahn. De quelles choses auraient bien pu relever ces leçons, « *si ce n'est de ces choses que les enfants peuvent observer, c'est-à-dire d'abord les phénomènes de la nature et la transformation des objets par l'industrie humaine* »¹⁰. De cette montée en puissance des sciences à l'école primaire, on peut soutenir que l'enseignement de la nature fut une conséquence directe. Les tenants de la méthode expérimentale pouvaient bien nourrir l'immense espoir de tout expliquer, de tout révéler, de tout dire des choses de la nature, ils durent composer avec des savoirs qui eux-aussi se présentaient comme des instruments de compréhension de la nature.

Dans cette perspective, en rendant obligatoire l'histoire-géographie par l'arrêté d'avril 1867, Victor Duruy entendait faciliter la connaissance du monde et renforcer le lien des enfants avec la France¹¹. Regardée comme rébarbative et abstraite par certains commentateurs de l'époque¹², la géographie du primaire semble surtout guidée par des considérations pragmatiques balançant entre sciences de l'homme et sciences de la nature. Il n'empêche, la place accordée à la géographie physique dans les programmes témoigne de l'importance des choses naturelles pour les ordonnateurs de cette discipline. Cette même année 1867, le 31

⁹ Marie PAPE CARPENTIER, *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire : conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867*, Paris, Delagrave, 1879, p. 11.

¹⁰ Pierre KAHN, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 161.

¹¹ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, 2003, rapport de synthèse en vue d'une HDR, p. 337. [En ligne]

¹² C'est notamment le cas du géographe Franz Schrader qui écrit « On se demande souvent pourquoi la géographie est désagréable à tous ceux qui l'apprennent, et pourquoi, dès qu'ils ne sont plus forcés de l'apprendre, ils la rejettent comme l'estomac rejette une nourriture inassimilable (...) Quant à la pauvre géographie, elle est, à l'unanimité moins quelques voix, déclarée insupportable ». Article « Géographie » in Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette, 1882-1887, Première partie, Tome 1, p. 1253.

décembre, Duruy adressa une instruction aux préfets les pressant d'organiser l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires rurales. Incontestablement, ces années de l'Empire libéral marquent un tournant dans le rapport que l'école primaire entretient avec la nature. Loin de se cantonner à une lecture rationnelle et austère de l'univers, cette période fourmille d'initiatives attestant de l'engouement pour la nature. Stimulée par la création des bibliothèques scolaires, la littérature s'empare elle-aussi, des questions naturelles et scientifiques. *Des voyages extraordinaires* de Jules Verne aux *Récits de la vie des plantes* de Jean-Henri Fabre en passant par *les mondes imaginaires et les mondes réels* de Camille Flammarion se développe une véritable mythologie de la nature dont les prodiges participent de l'émerveillement des enfants. Esquissés à grand traits, les prolégomènes de l'étude de la nature à l'école primaire établissent une possible connivence entre l'école et la nature. Et si l'on abandonne le terrain de l'institution scolaire pour suivre le goût de l'enfant pour les choses naturelles, alors on voit se multiplier les signes d'une histoire réticulaire¹³ dont l'épaisseur temporelle dépasse notre champ d'étude.

Laissons, pour le moment, les grands philosophes-pédagogues qui, de Comenius à Jean-Jacques Rousseau, ont appelé à la fréquentation de la nature pour parfaire l'éducation des enfants. Contentons-nous, pour des raisons pratiques, et aussi parce que cette période est constitutive de la modernité, de repérer quelques-uns de ces signes dans le siècle qui précède la généralisation de l'enseignement obligatoire et laïque. L'importance quantitative des ouvrages de jeunesse publiés à partir du 18^{ème} siècle atteste du rapport étroit entre l'enfant et la nature. Conçus et pensés par des adultes, ils sont tout aussi précieux pour connaître les représentations de la société dans son ensemble. Sans même parler des mémoires du Docteur Itard sur Victor, « l'Enfant sauvage », la publication de *l'Elève de la nature*¹⁴ (1764) symbolise le goût nouveau pour la fiction mettant en scène des enfants élevés selon la nature. Empruntant au sensationnel, cette littérature laisse filtrer un imaginaire mêlant, sans distinction, considérations scientifiques et morales avec histoires fantastiques. Du *Petit Buffon des enfants*¹⁵ qui tente maladroitement de vulgariser *l'Histoire naturelle* du grand naturaliste aux *histoires fabuleuses*¹⁶, un best-seller de la littérature enfantine construit autour de la dénonciation de la

¹³ L'analyse réticulaire de l'histoire de la nature ouvre tous les champs du savoir. L'une des difficultés de notre recherche a consisté à ne pas regarder trop au-delà de l'école primaire.

¹⁴ Gaspard GUILARD de BEAURIEU, *L'Elève de la nature*, Amsterdam-Paris, Panckoucke, 1764, Tome1.

¹⁵ Recueil anonyme de courtes notices sur les animaux parus en 1847.

¹⁶ Sarah TRIMMER, *Histoires fabuleuses destinées à l'instruction des enfants dans ce qui regarde leur conduite envers les animaux*, F. Dufart, Genève, 1789, 193 + 175 p.

cruauté envers les animaux, jusqu'aux variations sur le thème de Robinson Crusoé, se déploie une pensée composite autour de la nature. On peut également souligner la propension de tous ces écrivains à effacer la frontière entre la fiction et la réalité comme dans l'ouvrage de Grandville où un professeur du Jardin des plantes est capable de créer des animaux hybrides¹⁷ ou comme dans les contes de fées de George Sand¹⁸ dont les connaissances en histoire naturelle projettent leur écho sur ses récits fantastiques. La force de ces fictions repose ainsi sur la plongée dans la nature dont l'expression appelle le jeune lecteur à des expériences sensorielles plurielles. Impossible dans ces conditions de circonscrire l'enseignement de la nature à des considérations utiles, à n'y voir qu'un viatique pour la vie de tous les jours.

En se saisissant à son tour de la nature, l'école des débuts de la Troisième République n'opère pas une bifurcation cognitive, elle ne cherche pas à rompre avec les préoccupations « naturelles » des enfants, elle inscrit au contraire son projet dans le terreau culturel de la société majoritairement rurale du XIX^{ème} siècle. Elle confère cependant à cette étude une envergure sans précédent. Plus encore, en élargissant l'investigation de la nature à l'ensemble des contenus et des méthodes pédagogiques, en généralisant la réflexion sur l'environnement des enfants, l'école républicaine opte pour une culture scolaire patinée par un naturalisme aux forts accents ruraux. Soucieuses d'amener à elles tous les enfants de la République, attachées à se concilier sinon l'appui des parents, au moins leur neutralité bienveillante, les autorités éducatives ont ainsi donné une tonalité agreste à l'ensemble des programmes scolaires. Approfondir l'étude de la nature ne consista pas à fonder une discipline nouvelle, ce n'était pas non plus définir une matière aux contours strictement tracés, il s'est agi plutôt de dérouler un fil conducteur autour duquel pouvaient, désormais, s'arrimer les contenus de tous les enseignements. Mais ce n'est pas tout. Sous la III^{ème} République, si la nature a pu prendre autant d'importance dans les enseignements, c'est sans doute parce que sa définition ainsi que ses représentations, dans le cadre scolaire, enveloppaient une bonne partie des savoirs auxquels l'école était attachée.

¹⁷ Jean-Jacques GRANDVILLE, *Un Autre Monde : transformations, visions, incarnations...et autres choses*, H. Fournier, Libraire-éditeur, Paris, 1844, 295 p.

¹⁸ Teresa LOZANO, *La nature et le merveilleux dans les Contes d'une grand-mère: La fée poussière*, Universidad de Salamanca, 2007. [En ligne], <http://www.raco.cat/index.php/UllCritic/article/viewFile/207881/285716>

L'épineuse question de la définition de la nature :

En déroulant l'écheveau des acceptions du terme de nature rencontrées dans la littérature scolaire, il est possible de laisser monter le sens d'un concept qu'une multitude de catégories de pensées philosophiques, scientifiques ou littéraires a interrogé depuis des siècles. L'ampleur de ces travaux, la richesse des investigations déployées n'ont pas épuisé les questions des représentations de la nature et de sa matérialité. A l'école de la République, la nature jaillit de toutes parts : la spontanéité des sources, les variations du langage, l'abondance des discours y font émerger nettement l'idée d'une conception spécifique de la nature. Même si les instructions officielles ont quelque peu escamoté le vocable de « nature » lui préférant ceux de sciences, de monde ou de milieu, la nature imprègne toute la gamme des savoirs gravitant autour de l'école primaire : du dessin de l'élève des classes élémentaires aux réflexions des philosophes patentés en passant par les rapports des inspecteurs de circonscription. De cette aire de fabrication, il se dégage une conception partagée de la nature que le professeur de pédagogie Henri Marion exprime en ces termes :

« Que signifie en effet ce mot nature ? Deux sens sont seuls possibles :

1°) Ou bien l'on met en cause l'univers avec ses lois, le cours des choses, l'ensemble de tout ce qui est, vit et se meurt sous le soleil ;

2°) Ou bien, il est question de la nature individuelle, des dispositions propres à chaque être, des penchants qu'il possède, des instincts qu'il apporte, des besoins qu'il manifeste, irrésistiblement, en dehors de toute volonté.

Y-a-t-il un abîme entre ces deux acceptions ? Non. La nature de l'homme est la coexistence constante de certaines qualités, la loi de composition qui régit la totalité des hommes. (...) un cristal, une plante, un homme sont constitués des mêmes atomes... ».¹⁹

Les propos d'Henri Marion sont d'importance. Détenteur de la première chaire de science de l'éducation de la Sorbonne, ce professeur de philosophie appartient au réseau des « éducateurs républicains » qui construisent le discours dominant de l'école primaire à partir des années 1880.²⁰ Marion fournit de nombreux articles aux revues spécialisées sur l'enseignement et participe également à l'élaboration du *Dictionnaire de pédagogie*²¹. Si la signification de la nature qu'il expose ci-dessus est très générale, elle fait apparaître une approche globale qui ne s'embarrasse pas de distinctions subtiles sur la dichotomie histoire humaine, histoire naturelle. De type organiciste, elle associe les êtres vivants dans un tout interdépendant. Dans cet

¹⁹ A. LEBRAS, « La nature et l'éducation. D'après le cours d'Henri Marion ». *Manuel Général de l'instruction primaire*, 52^e Année, Tome XXI, N°33, 13 août 1885, p. 388-389. (Partie générale)

²⁰ Dominique OTTAVI, « La pédagogie comme science », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, 2006, p. 100-101.

²¹ Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1882-1887.

ensemble, l'homme est quelque chose de la nature, il en constitue un élément éminent, mais en aucun cas étranger ou extérieur. Au même titre que les corps bruts, que le mouvement céleste, que les plantes et les animaux sauvages ou domestiques, l'homme est attaché à la nature : « *il y plonge ses racines (...), il n'est point un hôte étranger dans la nature* »²². A la lisière du fossé séparant culture et nature, la proposition de Marion est déclinée en des termes voisins par les nombreux protagonistes de l'école primaire. Dans un exercice de composition, une élève de CM2 dresse un tableau explicite de cette nature qu'elle a pu observer :

« La nature brute et la nature cultivée. La nature est le trône et l'extérieur de la magnificence divine. L'homme qui la contemple, qui l'étudie, s'élève par degrés au trône de la toute-puissance. Vassal du ciel, roi de la terre, il l'ennoblit, la peuple et l'enrichit. Il établit entre les êtres vivants, l'ordre, la subordination, l'harmonie. Il embellit la nature même, il la cultive, l'étend et la polit, en élague le chardon et la ronce... »²³

Au-delà de la religiosité qui s'exprime dans cet exposé, remarquons que la dualité qu'il établit entre nature domestique et nature sauvage n'introduit ni séparation étanche ni hiérarchie ou gradation entre les deux versants du même objet. Pour tous, parler de la nature c'est mêler indistinctement champs cultivés et landes abandonnées, terrains dénudés des versants montagnards et prairies grasses, c'est associer les futaies alignées des bois d'ouvrage aux forêts primaires, c'est embrasser du même regard les terres jardinées et les espaces en friches. Partout dans les textes, la même injonction, la même invitation : ouvrir le grand livre de la nature, plonger dans ses pages pour y découvrir des trésors de savoirs à portée de sabots des écoliers de la République. A l'occasion, le discours scolaire peut même en appeler aux poésies de Victor de Laprade pourtant plus connu pour ses sentiments royalistes et religieux que pour son attachement à la République :

« Tout savoir n'est pas fait de calcul et d'étude ;
La vie excelle, enfants, à nous le dispenser.
Il est bon de gravir par quelques sentiers rudes.
De sentir ou de voir autant que de penser.
Voici la chasse ouverte, et les vignes sont mûres.
Je veux dans la classe de demain où nous entrons.
Au lieu d'encre à vos doigts le jus pourpré des mûres,
La poussière à vos pieds et le hâle à vos fronts. »²⁴

Convaincus avec Laprade que tout savoir ne tient pas dans les livres de classe, les éducateurs encouragent les enfants à rechercher les mille et une surprises que la nature réserve à celui qui

²² Henri MARION, *Leçons de psychologie appliquées à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882, p. 60.

²³ Travaux d'élèves (vers 1885), Musée de l'éducation de Rouen, Inv.1979-37874.

²⁴ « Le livre de la nature », exercice pour le cours moyen, *Revue de l'enseignement Primaire et Primaire Supérieure*, n°1, vingt-et-unième année, 2 octobre 1910, p. 5.

l'arpente, l'observe et la fouille. « Poussière aux pieds, tâches de fruits aux doigts » témoignent de la proximité d'une nature bienfaisante pour les écoliers. Gravier des coteaux escarpés, courir à travers champs, traverser des bois aux frondaisons chatoyantes, engloutir des fruits avec gourmandise, observer le vivant développent et fortifient les corps autant que l'esprit. De cette vie au contact des choses environnantes découle une perception « ordinaire » de la nature : non pas une nature vierge débarrassée de toute trace d'aménagement, non pas une nature soustraite à l'action de l'homme mais une nature métissée combinant les éléments naturels aux facteurs humains. Avec la « nature ordinaire »²⁵, - *la nature de l'école primaire* - la biodiversité des jardins, des champs, des serres, des parcs zoologiques côtoie dans la même réalité les lieux non anthropisés et sauvages des espaces pionniers. Du même coup, elle rejette au loin l'idée d'une séparation binaire entre le milieu naturel et les territoires artificiels. Rien de plus étranger à l'outillage mental de l'école de la Troisième République que l'idée d'un effacement de la nature dans l'environnement proche des élèves. Quand les instituteurs emmènent en promenade leurs élèves, ils les mettent en face des choses concrètes de la nature. Or, qu'observent-ils dans ces excursions de plus en plus encouragées par l'administration ?

« La classe-promenade a son programme à elle, infiniment vaste et varié. Elle met l'enfant en contact avec la terre et avec la vie. Elle lui apprend à voir, à observer, à réfléchir, à sentir la vérité et la beauté des êtres et des choses, des spectacles naturels et des œuvres humaines ».²⁶

De retour à l'école, les enfants apprennent de leur livre de lecture, de leurs exercices de mathématiques ou des activités géographiques que la nature ne se réduit pas à un seul terrain de jeu mais qu'elle est une économie que leur père et leurs ancêtres n'ont cessé de construire. *Le Tour de la France par deux enfants*, livre de lecture courante qui inonde les classes primaires pendant plusieurs décennies, aime que les enfants s'enthousiasment pour les avantages pris sur la nature. Monsieur Gertal leur en donne l'occasion au moment d'entrer en Auvergne :

« Justement, mon enfant, toutes ces montagnes ont été autrefois d'anciens volcans.

-Oh, Monsieur Gertal, cela devait être bien beau, mais aussi bien effrayant à voir (...) L'Auvergne devait ressembler à un enfer.

²⁵ Nous empruntons ce concept à la pensée environnementale de la fin du XX^e siècle. Il renvoie à une réalité plus complexe que celle que donnait à penser le partage binaire entre les espaces naturels et artificiels. La nature ordinaire comprend une mosaïque d'espaces naturels plus ou moins façonnés par l'homme qui vont des champs cultivés à la « wilderness » étatsunienne. Lire Rémi BEAU, « Nature (ordinaire) » dans Dominique BOURG, Alain PAPAUX (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2015, p. 685-688.

²⁶ Émile PETIT, « La classe-promenade », *Le Journal des instituteurs*, 11 juillet 1909, n°42, p. 497-498.

- Petit Julien (...). Vois-tu cette plaine qui s'étend à perte de vue ? C'est la fertile Limagne, la terre la plus féconde de France (...) et produit en abondance le blé, le seigle, l'huile, les fruits ».²⁷

Dans ce monument de la littérature scolaire, l'auteur G. Bruno, se garde bien de limiter les miracles de la nature à la seule nature originelle. La pérégrination des enfants à travers la France découvre des contrées où le génie du peuple français voire la simple instruction peut sublimer la nature en transformant des espaces ingrats en lieux de félicité :

« Certainement, petit Julien. Depuis que la Savoie est française, les progrès ont été très rapides dans cette contrée. Quand tout le monde sera instruit dans ce beau pays (...), l'agriculture, mieux entendue, enrichira les cultivateurs (...). Les esprits cultivés sont comme les terres bien labourées, qui paient par d'amples moissons les soins qu'on leur donne ».²⁸

Là encore, la nature mise en scène ne se départit pas d'une conception organique articulée autour du thème de la campagne cultivée et des paysages non façonnés par la main de l'homme. Au sein de l'institution scolaire, le jeu des interactions entre l'homme et les éléments naturels autorise donc à dépasser le clivage entre ce qui serait humanisé et ce qui ne le serait pas, pour comprendre que la nature dont il est question, est la nature dont les individus font l'expérience au quotidien. Dans ces conditions, et dans une France encore engourdie par les pesanteurs du monde des campagnes, on n'est pas étonné que la ritournelle de la nature champêtre soit reprise sous la République sur tous les supports de la documentation scolaire. Si cette rengaine domine le champ d'expression du thème de la nature, ce dernier ne s'y réduit pas totalement tant l'entreprise d'éducation à la nature a imposé de nouvelles normes, de nouvelles sensibilités. Dans cette configuration inédite pointe un imaginaire nouveau qui, à son tour, enrichit la représentation de la nature et en affecte les contours. Ainsi la promotion d'un sentiment de la nature a désigné à l'opprobre les campagnes négligées, puantes et livrées à l'ignorance des paysans. Appliqué aux enseignements de la Troisième République, le concept de « nature ordinaire » garde sa pertinence si l'on n'oublie pas de mentionner que les représentations de la nature sont plurielles et que les enchâsser dans un discours didactique ne suffit pas à en exprimer toutes les dimensions. Fondamentalement polysémique et instable, le concept de nature, même enrichi de l'adjectif « ordinaire », ne doit pas être compris comme la mise sous tutelle « des choses environnantes »²⁹, affectées en quelque sorte au seul ravitaillement des hommes. Il

²⁷ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Librairie classique Belin, 1886, p. 125.

²⁸ *Ibid.*, p. 93.

²⁹ Les *circumfusa* ou « choses environnantes » représentent ce qu'Hippocrate a dénommé les eaux, les airs, les lieux... Cette expression est encore en usage au XIX^e siècle notamment dans les milieux de l'hygiénisme.

renvoie, dans l'enceinte scolaire, à la pluralité des façons d'envisager le monde, à la diversité des manières de penser l'univers ainsi qu'à la multitude des conduites possibles dans le rapport au vivant. Là, dans les sciences et dans l'agriculture, la tentation de forcer la nature, de la « soumettre à la torture »³⁰ coexistera avec une admiration émerveillée devant l'odyssée de quelques invertébrés microscopiques. Ici, dans la leçon de géographie ou dans le cours de français, le récit du combat de l'homme contre la nature voisinera avec une ode à la beauté de paysages immaculés. Ailleurs, dans le jardin scolaire ou dans les sentiers qui mènent à l'école, l'élève apprendra tantôt à arracher à la nature ses meilleurs produits, tantôt il se contentera d'en contempler les virtualités et de soulever délicatement le voile de ses secrets.

Si le même mot, si le même concept ont pu prendre des sens différents, si la nature a pu revêtir des ambitions didactiques contradictoires, il faut reconnaître que « la nature » pensée et représentée se donne surtout comme un instrument de la modernisation de l'école républicaine. Ce n'est pas là le moindre des paradoxes. En prenant ses distances avec la pensée moderne occidentale de la nature, avec ce qu'il est coutume d'appeler le naturalisme, dont la philosophie a consisté à radicaliser la séparation entre ce qui ressortit à la *phusis* et ce qui relève de la *thésis*³¹, le discours éducatif a, sur ce sujet, rompu avec la modernité. Ses représentations de la nature écartent le postulat selon lequel la société et les faits naturels sont des mondes clos et distincts, ontologiquement séparés. Elles fournissent au contraire un éventail de perceptions, de faits, de descriptions qui alimentent l'idée que la nature est comme de plain-pied avec la société, qu'hommes et éléments naturels forment un monde commun, qu'il existe entre les deux un continuum de relations croisées. Ce constat appelle deux remarques méthodologiques. La première c'est que la nature véhiculée par l'école est un hybride, qu'elle se construit en permanence avec la société et qu'il est donc vain de chercher à l'extirper des dynamiques sociétales à l'œuvre. D'un autre côté, pour saisir les représentations sur la nature qui circulent dans l'école, il ne suffit pas d'ausculter seulement les manuels scolaires et les travaux de classe ; il est tout aussi indispensable de repérer l'influence de ceux qui participent à la fabrication du discours « naturel » de l'école. Sur le seuil de cette école se bousculent alors, aux côtés des instituteurs audacieux et de leurs élèves, des politiciens versés dans les questions éducatives,

³⁰ Francis BACON, *Novum Organum*, cité par Pierre HADOT, *Le voile d'Isis. Essai sur l'histoire de l'idée de nature*, Paris, Gallimard, « Folio-essais », 2004, p. 167.

³¹ Selon la philosophie antique, la *phusis* est justiciable d'une physique c'est-à-dire d'une véritable science mathématisable tandis que la *thésis* désigne l'ensemble des phénomènes dont l'étude était dévolue aux humanités. LUSSAULT, Michel, article « Nature » dans Jacques LEVY, Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Ed. Belin, 2003, p. 654-657.

des philosophes-pédagogues, des inspecteurs de l'enseignement primaire, des savants soucieux de vulgarisation ainsi que des écrivains au talent inégal.

Le choix d'un corpus documentaire éclectique :

Le large spectre des acteurs concourant à dire la nature ne doit pas empêcher de recueillir leurs suggestions. Chacun, à sa façon, exprime sa vision de la nature, chacun la désigne comme une réalité ou comme un projet idéal. En ce sens, la source n'est pas seulement un reflet ou une expression fidèle de la nature, elle indique aussi quelles ambitions éducatives et politiques l'école entend mettre en œuvre en se saisissant de la nature. Expressives de la réalité, les représentations véhiculées par ces sources sont aussi constructives de ces réalités : elles sont autant d'opérations de transformations du monde auquel elles s'adressent. Avec la nature comme objet, la prise de parole émane aussi bien de tous ceux qui s'intéressent aux contenus d'enseignement que des agents commanditaires – politiques, éducateurs, littérateurs – de la production des savoirs. Inépuisables données que seule une approche critique³² permet d'approcher. Prétendre embrasser l'ensemble des archives traitant de la nature serait tromper le lecteur. Impossible même d'inventorier la totalité des documents évoquant ce thème. A une démarche privilégiant l'accumulation de sources rangées par ensembles homogènes, il est apparu préférable de multiplier les documents empruntant à des catégories discursives d'apparence peu compatibles. Peut-on en effet mettre sur le même plan une réflexion scientifique de savant avec les observations d'un écolier âgé d'une dizaine d'années ? Est-il pertinent de mêler des sources officielles, des discours règlementaires avec les émotions d'un diariste³³ ? Peut-on comparer les sentiments exprimés dans les romans scolaires avec l'effusion de tous ces écrivains rassemblés dans un livre de lecture courante ? Est-il acceptable de mettre en parallèle des écrits séparés parfois de plusieurs décennies ? L'historien doit sans doute être circonspect devant ces audaces, lui qui fonde ses analyses sur une exploitation rationnelle de ses sources, entendons classée, hiérarchisée et circonscrite. Lui aussi qui se méfie tant des mélanges improbables. Pas question de se défaire totalement de ces exigences épistémologiques dont le respect assure une scientificité à toute recherche historique. Mais, au risque « de se tenir

³² « L'adjectif *critique* exclut le dogmatisme du système clos, admet que la recherche est interminable et vise moins à dresser l'inventaire complet des données qu'à prendre la mesure de leurs incertitudes et de leurs écarts » in François FURET et Mona OZOUF (éd.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, volume « Institutions et créations », Paris, Flammarion, coll. « Champs », 1992 [1988], p. 15.

³³ Yves CONGAR, *L'enfant Yves Congar. Journal de la Guerre 1914-1918*, Paris, Cerf, 1997, 287 p.

au bord de la falaise »³⁴, nous avons opté pour la confrontation de sources disparates parce que leur écho franchit tout à la fois les lignes de démarcation entre les matières et les murs des salles de classe comme les portes capitonnées des cabinets ministériels et des laboratoires de recherche. Pour qui veut saisir les représentations sur la nature, impossible de s'en tenir à des séries de documents rigoureusement archivées.³⁵ Le sujet, si vaste, n'autorise pas le repli sur un versant - fût-il pentu et étagé – muni de balises directionnelles. Traquer (tous) les signes, (toutes) les manifestations des expressions sur la nature en considérant que chacun, chacune traduisent un aspect positif d'un phénomène irréductible à la modélisation s'est imposé comme une nécessité. La confrontation de textes dispersés forme la matrice d'une démarche qui a dirigé notre regard vers les lignes de fuite des représentations de la nature. « Ordinaire », la nature de l'école n'est pas autre chose qu'un assemblage de perceptions, de sensations, d'émotions multiples, le tout correspondant à des formes éclatées de la nature matérielle. Ce que l'on croit, ce que laisse percer avec force la marée discursive, c'est que les écrits sur la nature à l'école dessinent une aire de circulation, un réseau, des entrelacs inextricables de représentations dont le maillage rapproche les sensibilités des acteurs tout en couvrant la totalité du champ des expressions de la nature. Bien que l'écolier, le savant ou le ministre semblent parler parfois de toute autre chose, c'est bien une nature commune - disons « ordinaire » - qui est mise en miroir dans la floraison de réflexions sur « le naturel ». En faisant le choix de proposer une vue d'ensemble, en travaillant à faire émerger du flot des lectures individuelles de la nature, une vision générale, ou mieux une vision partagée, nous avons renoncé à collecter des séries documentaires uniformes. Ce qui ne veut pas dire que nous n'avons pas regroupé les sources par catégories homogènes. Sources officielles et non-officielles ont été distinguées, les cahiers d'écoliers ne sont pas traités comme les ouvrages de pédagogie, mais la spécificité de chaque archive, une fois rappelée, n'a pas été un obstacle pour mettre à jour un faisceau de convergences dans l'appréhension de la nature. Inutile alors de s'attarder longuement ou de mettre en exergue telle conception ou telle sensibilité, qu'elles soient singulières ou banales, cela ne change pas grand-chose : ce qui fait sens, c'est l'ensemble des traces que laisse l'expression de la nature. Autrement dit, nous nous sommes efforcé de « penser ensemble » aussi bien les conceptions utilitaristes que les approches poétiques de la nature, comme nous

³⁴ Comme le disait Michel de CERTEAU à propos de Michel Foucault. Lire Roger CHARTIER, *Au Bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Albin Michel, 1998, 293 p.

³⁵ François DOSSE, *L'histoire en miettes. Des «Annales» à la «nouvelle histoire»*, Paris, La Découverte, 1987, p. 178-192.

avons scruté à la loupe et réfléchi les velléités des sécessionnistes³⁶ de la nature. Pour bien comprendre les relations entre la nature et l'école, nous avons regardé vers la généalogie des disciplines, vers leur organisation interne sans écarter leur articulation au sein du système scolaire. En s'appuyant sur les travaux d'André Chervel, nous avons cherché à montrer qu'il existe une économie de la nature à l'intérieur des enseignements du primaire et que cette organisation ne peut se comprendre en dehors d'une approche globale de la culture scolaire.³⁷ Alors oui, les propos d'Henri Irénée Marrou qui appelle à faire de l'histoire de l'éducation « une condensation de la vie, d'une civilisation, d'une société »³⁸ ont accompagné notre démarche.

Féconde, cette intimité avec des sources éclectiques a permis de renoncer à notre postulat de départ qui était de considérer que, prise dans la dynamique de la modernité, l'école de la République, sensible au positivisme, avait cherché à séparer les ordres de la nature et de la société. En interrogeant les cahiers des élèves et les discours tenus par les maîtres ou par les instituteurs, en confrontant les rédacteurs des notices du *Dictionnaire de pédagogie*³⁹ avec les auteurs des manuels scolaires, en comparant les conceptions des uns et des autres, nous avons mis au jour la production de représentations exprimant au contraire l'idée de monde commun ou encore d'histoire commune entre nature et société. Dans cette perspective, la nature ne peut pas être envisagée comme un enseignement distinct des disciplines dans lesquelles elle se loge. Seulement, elle leur confère une orientation naturaliste en phase avec la société rurale de l'époque. Par conséquent, il s'est avéré salutaire de faire dialoguer ces archives, de négocier avec elles une sorte de questionnement croisant les points de vue des uns et des autres et ce, sans établir de segmentations autoritaires. Les interpellations en provenance de la société civile à destination de l'école deviennent ainsi légitimes aux côtés des articles des auteurs du *Dictionnaire de pédagogie*⁴⁰ ou de ceux des inspecteurs ; ils interagissent également avec les regards des instituteurs et les productions narratives des élèves.

Mais ce n'est pas tout. La tentation d'une histoire globale explique les va-et-vient entre le monde éducatif et les évolutions extérieures, entre les représentations et ce qui, dans le réel,

³⁶ Nous renvoyons sous cette appellation l'ensemble de ceux qui pensent l'histoire de la nature comme distincte de l'histoire humaine. Dans ces conditions, l'action de l'homme n'aurait aucune incidence sur les équilibres naturels.

³⁷ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 71.

³⁸ Cité par Jean-Luc NOEL, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation le point de vue d'un historien des XIXe et XXe siècles », in Alain VERGNIoux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, p. 115-128.

³⁹ Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. op.cit.*

⁴⁰ *Ibidem.*

les a suscitées. Plus encore, nous avons tenté de dégager quelle forme de nature l'école de la République naissante, a contribué effectivement à produire. L'analyse des sources sur le jardin scolaire nous a mis sur la voie. Textes réglementaires, mémoires, photographies, images, livres de lecture courante et romans rappellent que les discours sur ces jardins empruntent des formes narratives et conceptuelles distinctes. De cette pluralité de regards, il se dégage ce qu'on pourrait appeler un idéaltype de la nature dans les jardins fabriqués par l'école. Livrons-en un rapide exemple. A partir de l'observation des jardins scolaires et des comptes-rendus d'activité enregistrés dans les cahiers, il a été possible de sortir d'une conception descriptive des sources pour apprécier *d'après-nature* leur dimension pragmatique. En décidant d'élaborer des jardins, les maîtres et leurs élèves confèrent une matérialité à la nature. Ils lui procurèrent une consistance que les textes permettaient seulement d'entrevoir. En somme, les jardins des écoles donnèrent à voir une représentation concrète, physique de la nature à l'école. Dans les quelques arpents concédés gracieusement par la commune se sont déployées des pratiques de gestion et d'invention qui renseignent autant sur les finalités de cet enseignement que sur les façons dont on se représentait la nature. Cultiver un jardin scolaire était ainsi un moyen de légitimer des pratiques de mise en valeur de territoires – d'en discréditer d'autres aussi –, d'installer chez les élèves une formation aux usages souhaités de la nature. Preuve d'ailleurs de l'influence durable de cette pratique pédagogique ; devenus adultes, nombre de jardiniers amateurs reconnurent leur dette envers la science de leur instituteur. Ce que montrent encore les sources sur le jardin, c'est qu'entre 1870 et l'Entre-deux-guerres, la création d'un jardin ne se limitait pas aux exigences de quelques circulaires arides. A côté de considérations esthétiques, elle mettait en jeu des cadres conceptuels mathématiques. Et quand il s'agissait d'améliorer l'ordinaire des élèves et de leur instituteur, elle mobilisait autant de préoccupations botaniques que d'approches pragmatiques de la nature. Là comme ailleurs, pour saisir les représentations de la nature ainsi que son enseignement, impossible, sauf à les mutiler, de limiter nos investigations aux recommandations byzantines sur la qualité des sols et le découpage des parcelles. En cherchant à élargir « les embrasures » des façons de dire la nature, nous avons voulu rassembler des voix singulières, parfois discordantes, afin de livrer des interprétations multiples d'une nature perçue le plus souvent comme « ordinaire ». A ce stade, il est temps de brosser un tableau critique du corpus documentaire que nous avons utilisé. De facture impressionniste, parce que procédant par touches documentaires, par type de documents, notre présentation se borne ici à identifier les catégories de sources incontournables de notre étude et ce qu'elles disent des représentations et de l'enseignement de la nature. Commençons par évoquer les sources littéraires dont l'exploration appelle plusieurs remarques liminaires.

- *Des sources littéraires :*

Dire du vrai, la littérature le revendique. Romans scolaires, anthologies, les deux souvent confondus sous l'appellation de « livre de lecture courante », constituent des observatoires précieux pour saisir « la psyché collective »⁴¹ de leur temps. L'écrivain a beau détenir une totale liberté de création, les pages noircies par son imagination dévoilent des genres narratifs multiples qui, tous, nourrissent un « art du langage ». A ce titre, ils permettent de saisir un réel. Que celui-ci naisse dans *l'hubris* de l'auteur, dans la rédaction d'une enquête journalistique, dans le partage d'un récit de voyage ou dans l'inventaire de soi, importe peu. Ces textes médiatisent la relation au monde et ils renseignent sur les sensibilités de l'auteur ainsi que sur celles, supposées, des lecteurs qui vont parcourir ses écrits. Au même titre que l'historien, dont l'activité consiste à chercher des faits pour les établir, puis à les ordonner, avant de les relier à d'autres afin de construire le passé, l'œuvre littéraire procède d'une invention qui tente de comprendre et de dire le monde. A ceci près que le labeur de l'historien consiste à démontrer que ses récits sont vrais et vérifiables « sur le terrain ». En croisant les sources, en se méfiant avec méthode des chausse-trappes de la littérature, en prenant à bras le corps le « hors-texte », la critique historique produit un savoir scientifique sur le réel, se dégageant ainsi d'une accumulation imaginaire et infinie sur le passé.⁴²

Que faire alors de cette littérature scolaire porteuse de visées normatives clairement définies ? Peut-être expliquer d'abord ce qu'elle cherche à inculquer, de quelles valeurs ses textes se réclament, quelles appréciations collectives elle sous-tend. Expliquer aussi qu'il est en partie illusoire de réduire la réception des lectures littéraires aux objectifs qu'on lui a assignés. Comment croire qu'à l'écoute des poésies de Victor Hugo ou de Florian, les enfants vibrent de la même émotion ? Comment penser que ces mêmes enfants nourrissent des interprétations identiques au commentaire de G. Bruno, à l'étude d'un texte de Bernardin de Saint-Pierre extrait de *Paul et Virginie*, ou à la lecture d'un roman de Jules Verne ? Il y a plus. Si le texte n'est pas accompagné d'un questionnaire explicite ou de consignes de lectures, rien n'indique que la

⁴¹ Hervé MAZUREL, «De la psychologie des profondeurs à l'histoire des sensibilités. Une généalogie intellectuelle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 123, juillet-septembre 2014, p. 22-38.

⁴² Ivan JABLONKA, *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil, coll. « Librairie du XXI^e siècle », 2014, p. 217-247.

classe se soit emparée du thème de la nature. Quand Emile Toutey⁴³ propose des textes sur Robinson Crusoé, est-on bien certain que les élèves s'interrogent sur la disposition des éléments naturels, qu'ils s'attardent sur les choses extérieures ? N'est-ce pas plutôt l'expérience de la solitude, la question de l'aventure qui retiennent l'attention des élèves ? On le voit, à elles-seules, les sources littéraires ne sont pas nécessairement d'un grand secours pour comprendre les représentations sur la nature. Pris isolément, un texte sur la nature parle d'abord de celui qui l'a écrit, de ses sentiments, de ses perceptions. Rassemblés dans un même ouvrage ou ordonnés autour d'un même fil conducteur ou porteur d'une même thématique, ces écrits prennent un sens différent. Confrontés à d'autres documents, ils entrent alors dans le champ de représentations communes. Pas question donc de remettre en cause l'intérêt des livres de lecture courante qui permettent une intelligibilité du fait *naturel*.

Grande pourvoyeuse d'œuvres littéraires, l'école primaire s'est, au travers de ses manuels, fait une spécialité des anthologies. Définies par Emmanuel Fraisse comme « un ouvrage imprimé, recueil ordonné et raisonné de textes littéraires empruntés et fidèlement cités de manière à exprimer l'unité ou la diversité d'une littérature, d'un thème ou d'une époque littéraire, mettant en valeur des passages mémorables, excellents, caractéristiques ou curieux »⁴⁴, les anthologies des écoles primaires font une large place aux textes évoquant directement ou indirectement la nature. Appuyons-nous, pour son exemplarité, sur le livre d'Emile Toutey, *Lectures Primaires*⁴⁵, afin de saisir l'univers des manuels de lecture. Ainsi que la préface le rappelle, l'une des ambitions assignée à ces ouvrages est de « présenter la synthèse des idées acquises ou à acquérir dans le cycle primaire ». Parmi tous les textes proposés à l'étude, le spectacle de la nature, l'éloge de la science, l'intelligence du monde, les intuitions du poète, les épanchements du romancier, le tout souvent complété par la scansion des travaux agricoles, donnent à l'ouvrage une forte cohérence marquée au sceau de la ruralité et de la morale patriotique. Avec eux, le souffle de la nature s'engouffre sous les portes des classes par le moyen de ces feuilles chiffonnées de morale ou de sciences et de géographie, de connaissances usuelles aussi, chacune laissant filtrer des grands principes de mise en ordre du monde et de lectures de la nature. Evoquant le patriotisme, la morale ou l'histoire, ces livres permettent de repérer en creux combien la nature fédère l'ensemble du dispositif cognitif. Puisant à la même

⁴³ Docteur ès lettres, inspecteur du primaire de Paris, membre du conseil de L'instruction publique, il est l'auteur de nombreux manuels de lectures constamment réédités pour le primaire. Nous renvoyons, en particulier, à Emile TOUTEY, *Lectures Primaires. 200 morceaux choisis d'auteurs français avec des explications, des questions et des devoirs*. Cours moyen, certificat d'études. Paris, Librairie Hachette, 6^{ème} édition, 1907, 407 p.

⁴⁴ Emmanuel FRAISSE, *Les Anthologies en France*. Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 98.

⁴⁵ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires...op.cit.*

veine, les romans scolaires forment l'autre support littéraire de cet apprentissage. Eux-aussi laissent une large place à l'évocation de la nature. Des ouvrages incontournables de Madame Fouillée, cachée sous le facétieux et tragique⁴⁶ pseudonyme de G. Bruno au succès de Marie Robert Halt pour *Suzette*⁴⁷, s'égrènent des modèles de description de la nature, des invitations à s'appropriier le monde dont la proximité littéraire établit une culture commune de représentations. Romans initiatiques et romans positifs à la fois, ces livres de lecture mettent en scène des enfants dont les aventures révèlent tout ce que le courage, le travail, une certaine curiosité intellectuelle associée au respect des personnes et à l'amour de la patrie apportent à la construction de la France. Bien sûr, leur fonction est aussi didactique. On s'y entraîne à la lecture. Les enfants s'y familiarisent avec l'économie domestique, s'enthousiasment devant les savoir-faire des compagnons et admirent la levée des blés. Face aux épreuves qu'ils doivent surmonter, les enfants témoignent d'un solide tempérament et du gouvernement d'eux-mêmes dont la bienveillance de la mère-patrie facilite l'expression. Avant de feuilleter quelques-uns de ces ouvrages aux couvertures bistre, il faut d'abord tenir entre ses mains « le petit livre rouge »⁴⁸ de la République : *le livre*.

Maître-ouvrage de ce type de roman scolaire, *le Tour de la France par deux enfants*⁴⁹ raconte le retour sur le sol français d'André et de Julien, deux frères dont le père vient de mourir. Du long périple qui les emmène de la ville perdue de Phalsbourg en Lorraine aux rivages de la Méditerranée avant de se terminer dans un petit village de l'Orléanais, les enfants apprennent la France « à la semelle de leurs souliers ». Pendant deux ans, sillonnant campagnes et villes, ils en découvrent le doux exotisme et « peuvent pour ainsi dire voir et toucher cette patrie bien-aimée »⁵⁰. On y entre comme dans un tableau de Caspar-David Friedrich⁵¹ : montagnes, nuages, orages, vents obscurcissent l'horizon. Les deux frères sont comme écrasés par la massivité de

⁴⁶ A moins que ce pseudonyme ne doive rien au philosophe brûlé vif en 1600. C'est ce que pense Patrick Cabanel. Il s'en explique dans *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe – XXe siècles)*, Paris, Belin, 2007. p. 148.

⁴⁷ Marie ROBERT HALT, *Suzette. Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles*, Delaplane, 1883.

⁴⁸ Jacques et Mona OZOUF « Le Tour de la France par deux enfants. Le petit livre rouge de la République », in Pierre NORA (dir), *Les lieux de mémoire* 1, Gallimard, Quarto, 1997, p. 277-301.

⁴⁹ *Le Tour de la France par deux enfants* est un manuel scolaire qui a été écrit par Mme Augustine Fouillée (née Tuillierie) sous le pseudonyme de G. BRUNO. Publié en 1877, il a été réédité près de 400 fois. Nous avons utilisé les éditions ci-dessous :

G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie : livre de lecture courante avec 200 gravures instructives pour leçons de choses*, Paris : E. Belin, 1877, (réédit.1977), 335 p.

G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie : livre de lecture courante avec 212 gravures instructives pour leçons de choses et 19 cartes géographiques*, Paris : E. Belin, 1907, (réédit. 2011) 322 p.

⁵⁰ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, *op.cit.*, Préface.

⁵¹ Patrick CABANEL, « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, p.6, consulté le 29 septembre 2016. URL : <http://histoire-education.revues.org/2148> ; DOI : 10.4000/histoireeducation.2148

la montagne et par la force des éléments. Une impression de vertige se dégage de la suggestion que le territoire abordé par Julien et André vient du fond des âges, qu'il a été pétri par une nature sublime. Passée cette scène baptismale dramatique, l'auteur déroule le tableau d'une France jardinée où la nature apaisée projette l'image d'une Arcadie offerte à la convoitise des deux orphelins. La promenade buissonnière se déploie lentement dans l'univers dense et rassurant de l'ordre éternel de la campagne. En s'y enfonçant, Julien et André développent une plus grande proximité, une familiarité avec cette nation dépareillée, modelée par la nature et que les hommes n'ont cessé de mettre à leur goût. Avec *le Tour de la France par deux enfants*, avec nombre d'ouvrages construits sur le même format, il est possible de cerner l'expression romanesque de la « nature scolaire ». Présentés et *re* présentés pendant des décennies aux classes du primaire, ces livres promènent le regard des élèves sur la diversité de la France, dont la bigarrure des terroirs bouche souvent l'horizon. Par leur « entêtement bucolique », ces histoires ont forgé une tradition si académique qu'elle a fini par canoniser les figures agrestes de la nature au point d'occulter « le naturel de la nature ». Inutile d'ailleurs de forcer le trait, il n'est que de rappeler que l'effort de scolarisation s'adressait majoritairement aux enfants des campagnes. Dans ces conditions il n'était pas illogique de prendre comme cadre spatio-temporel des intrigues, un milieu qui leur parlait. Dès le début des années 1880, pour le philosophe Emile Boutroux, l'effet produit par le *Tour de la France* et ses nombreux succédanés ne fait guère de doute : « Et c'est une leçon donnée selon le mode le plus efficace, celui qui, au lieu de faire passer devant l'enfant des idées abstraites qui lui demeurent étrangères, l'attache au sol même et à la substance vivante du pays par des milliers de liens invisibles, et d'autant plus forts... »⁵². Se souvenant de son école des années 1900 à Mazières-en-Gâtine, l'ancien instituteur, devenu inspecteur de l'enseignement primaire Roger Thabault dit, lui aussi, l'importance de l'ouvrage phare de Madame Fouillée dans la formation des élèves, évoquant « des lignes qui ne pouvaient que nous émouvoir et restées gravées dans nos mémoires ».⁵³ Peut-être nulle source mieux que celle-ci n'illustre la réalité de l'imaginaire de la « nature ordinaire » des enfants de la Troisième République tant son succès éditorial traduit la capacité de ces romans à entrer en résonance avec l'inconscient collectif d'écoliers abreuvés de récits à l'odeur de terroirs. Contre la pente d'une lecture univoque des relations entre l'école et la nature se dresse l'inépuisable complexité du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction*

⁵² Emile BOUTROUX, « Les récents manuels de morale », *Revue pédagogique*, avril 1883, p. 310 cité par Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX-XX^e siècles)*, Paris, Belin 2007, p. 155

⁵³ Roger THABAULT, *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 [1938], p. 227-228.

primaire de Ferdinand Buisson, autre « lieu de mémoire »⁵⁴ qui embrasse tous les champs didactiques et cognitifs concourant à une lecture plurielle de la nature enseignée.

- *Le Dictionnaire de pédagogie, « cathédrale de l'école primaire » :*

7 700 pages, 551 auteurs, 3 906 articles, pas moins de deux éditions.⁵⁵ La première, la plus copieuse, est publiée par la maison Hachette de 1878 à 1887. Elle se compose de quatre volumes. La seconde, plus ramassée, - deux volumes pour 2 100 pages - est mise en vente en 1911. Allégée des notices jugées accessoires ou dépassées, cette édition est enrichie de textes nouveaux sur la cartographie, sur les institutions scolaires ainsi que de considérations inédites sur la question de l'hygiène scolaire ou sur les lectures populaires. Œuvre protéiforme, le *Dictionnaire* accueille les meilleurs spécialistes de l'époque dans toutes les disciplines.⁵⁶ Ce bataillon de savants passe au crible tout ce qui relève du champ éducatif. Mais *le Dictionnaire* ne se contente pas de nouer la gerbe de mots, de portraits, d'idées, d'histoires de l'école, il met en perspective les choix éducatifs, oppose les méthodes, invite à rompre avec les usages, propose de fonder une école nouvelle, sacrifie aussi, dans certain articles, à la tradition. Ni bible, ni bréviaire, ce « panthéon de la pédagogie » est bien plus un torrent de réflexions tous azimuts que l'affirmation d'une doctrine éducative officielle. Sa diversité de sens et de finalités, l'absence d'entrée au terme « nature » et, en même temps le foisonnement de cette occurrence établissent une conception mêlée des territoires de la nature. Pour qui cherche à décrypter ces territoires, pas question de procédures historiques intensives au sens où il est illusoire de découper en strates, en périodes ou en discipline l'étude de la nature. Il n'existe pas de logiques, de finalités déterminées qui président à sa présentation dans *le Dictionnaire*. Naviguant dans un parcours sinueux, mieux vaut tenter de s'orienter en suivant les relations entre les différentes entrées, en traçant les notices des nombreux auteurs, en cherchant aussi à établir des médiations entre les différentes disciplines s'intéressant a priori aux questions de sciences naturelles. Rien de moins raide, rien de plus libre que de s'appuyer sur une moisson d'exemples récoltée dans le maquis des multiples articles des deux éditions du *Dictionnaire*. En fouillant dans cette sorte d'atelier de brocanteur encombré d'une kyrielle d'outils éducatifs, nous nous sommes appliqué

⁵⁴ Pierre NORA, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire, t.1 : La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 327-347.

⁵⁵ - Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette, 1882-1887, 4 vol., in 8°, 5 600 p. [DPI et DP2]

- Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette, 1911, gr. in 8°, 2100 p. [NDP]

⁵⁶ Patrick DUBOIS, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002, 202 p.

à chiner les instruments servant à la *fabrique*⁵⁷ scolaire de la nature. Charpentée par la géographie, éclairée par la littérature, ses fondations reposent sur une épaisse chape de savoirs scientifiques.

A lire les développements d'Edmond Perrier (1844-1921) sur l'histoire naturelle, sur les naturalistes, à parcourir ses propos sur le transformisme⁵⁸, sur la zoologie ou encore sur la géologie, on ne peut s'empêcher de penser que ce professeur de zoologie au Muséum est un intrépide. Il ne craint pas de fréquenter les théories darwiniennes sur l'évolution. A l'article « histoire naturelle », il évoque une histoire naturelle « arrivée à lutter corps à corps avec les anciennes philosophies (...) et prépare maintenant (...) la plus grande profonde des révolutions qui se soit jamais opérée dans l'ordre philosophique, politique et religieux »⁵⁹. Plus loin, dans la notice consacrée aux naturalistes, Perrier ne fait pas mystère de son adhésion à la doctrine de la sélection naturelle dans laquelle il entrevoit la possibilité « de soulever un jour le voile qui couvre l'origine des êtres vivants »⁶⁰. Nonobstant la renommée de ce grand scientifique, son positionnement ne fait pas autorité, ni dans le *Dictionnaire*, ni d'ailleurs au sein de l'institution scolaire. Louis Rousselet⁶¹ l'auteur des articles « darwinisme » et « espèces » fait valoir dans les dernières lignes de la notice⁶² consacrée aux espèces que les théories darwiniennes ne l'emportent pas nécessairement sur d'autres plus anciennes comme celle par exemple de Quatrefages exposées dans *l'Espèce humaine*⁶³. Les positions de l'astronome Camille Flammarion⁶⁴ frappent, elles, par leur appel à émouvoir les enfants dont le besoin de merveilleux doit être comblé. Tout en rappelant l'intérêt scientifique de l'enseignement

⁵⁷ On pense, avec ce terme au poème de Francis PONGE, *La fabrique du pré*, et à ces vers « Que parfois la nature, à notre réveil, nous propose/ Ce à quoi justement nous étions disposés/ La louange aussitôt s'enfle en notre gorge. / Nous croyons être au paradis. Collection la Pléiade, Editions Gallimard, 2002, p. 426-515.

⁵⁸ Jean-Baptiste de MONET DE LAMARCK (1744-1829) est souvent considéré à juste titre comme le fondateur du transformisme même s'il n'a jamais utilisé ce terme. *La Philosophie zoologique* (1809) de Lamarck compte parmi les classiques de l'histoire des sciences puisqu'il représente l'acte de naissance du transformisme. Dans cet ouvrage fondateur, le temps fait son entrée dans l'étude des êtres vivants, et tout d'abord dans leur classification qui doit être généalogique: des êtres les plus simples, apparus par génération spontanée, dérivent des êtres de plus en plus complexes jusqu'à, et y compris, l'homme.

[http://lirsa.cnam.fr/medias/fichier/lamarckhtml__1263393329346.html]

⁵⁹ Edmond PERRIER, article « Histoire naturelle », *DP1*, tome 1, p. 1274.

⁶⁰ Edmond PERRIER, article « Naturalistes », *DP2*, tome 2, p. 1401.

⁶¹ Louis-Théophile MARIE ROUSSELET (1845-1929) est géographe, archéologue et l'un des pionniers de la photographie. Secrétaire de la Société d'anthropologie, il a effectué des explorations ethnologiques et archéologiques en Inde et dans l'Himalaya et en a tiré plusieurs récits de voyage.

⁶² Louis-Théophile MARIE ROUSSELET, article « Espèces », *DP2*, tome 1, p. 708

⁶³ Armand de QUATREFAGES (1810-1892), docteur en sciences, en médecine, en histoire naturelle, biologiste, zoologue et anthropologue, il s'est opposé aux théories darwiniennes sur l'évolution.

⁶⁴ Camille FLAMMARION (1842-1925) s'est initié à l'astronomie en travaillant pendant 4 ans à l'Observatoire impérial de Paris, sous l'autorité d'Urbain Le Verrier. Il publie plusieurs ouvrages sur l'astronomie avant de diriger la collection « la bibliothèque des Merveilles » chez Hachette. Vulgarisateur scientifique de premier ordre, il se passionne également pour le spiritisme.

astronomique, Flammarion insiste sur les vertus de la contemplation du ciel, « sur ces broderies charmantes qui paraissent alors suspendues dans l'azur céleste comme de l'argent fluide »⁶⁵. L'esthétique scientifique de Flammarion peut, dans une certaine mesure, être rapprochée des propos emphatiques de l'inspecteur général Eugène Manuel sur la poésie, dans laquelle il voit l'art le plus abouti dont la maîtrise permet « de pénétrer au-delà des surfaces apparentes (...) de traduire tous les phénomènes, de parcourir le ciel et la terre, refléter l'âme et deviner Dieu ».⁶⁶

Derrière l'autorité des scientifiques de renom, une profusion d'auteurs maintient au plus vif la spécificité du vivant en proposant des mises au point sur la botanique, sur le monde animal, sur l'agriculture et l'horticulture ou sur les phénomènes physiques. En cheminant avec tous ces savants, on comprend que *le Dictionnaire* a réussi à marier le sublime au terre à terre, qu'il a permis au lecteur de se hausser à la dimension du merveilleux tout en le frottant à l'intangibilité des lois naturelles. Les géographes convoqués font voyager les lecteurs de continents en continents, embrassent toutes les échelles de l'analyse spatiale. Douée d'ubiquité, la géographie du *Dictionnaire* est à la fois un passeport pour l'aventure et une incursion inédite vers le familier mais elle ramène régulièrement les curieux vers des considérations plus rébarbatives quand elle ne les asphyxie pas avec d'interminables nomenclatures. Nébuleuse de points de vue, gisement d'idées et de propositions, *le Dictionnaire* ne sacrifie jamais l'impératif de rationalité à l'éloge du vivant. Alors, on devine que sa fréquentation est susceptible de former des esprits éloignés de toute arrogance intellectuelle et qu'il est vain de tenter d'identifier une définition autoritaire de la nature. Là encore, le concept de « nature ordinaire » semble le plus approprié pour tenter de circonscrire des représentations ondoyantes de la nature. Ce qui ne veut pas dire que tous ces auteurs ne se retrouvent pas autour d'une conception partagée des méthodes d'enseignement susceptibles de servir à l'enseignement de la nature. A moins que ce ne soit la nature qui doive servir de support à la rénovation des méthodes d'enseignement. Gageons en vérité sur la réciprocité de ces deux propositions.

S'il est bien – pour notre étude - quelque chose dont on ne peut pas douter, c'est l'insistance appuyée de tous ces rédacteurs sur la nécessité d'ouvrir l'école sur les réalités extérieures, sur la nature. L'école de la Troisième République eut l'obsession d'éduquer par les sens : elle était convaincue qu'il fallait éveiller les « âmes tendres » en aiguisant leurs facultés d'observation. Confronter les écoliers à l'objet étudié, les mettre au contact des choses de la nature, sortir de

⁶⁵ Camille FLAMMARION, article « Astronomie », *DPI*, tome 1, p. 135.

⁶⁶ Article « Poésie », *DP2*, tome 2, p. 1632.

la classe, devaient constituer les armes de cette promotion des sens. Partout dans le *Dictionnaire* est martelée cette nécessité d'étudier les phénomènes sur le terrain et qu'il est temps d'en finir avec la clôture de l'école. Inlassablement est assénée l'invitation à aller à la rencontre du monde, à se confronter au réel. On ne compte plus les recommandations de sorties scolaires, de promenades, de constitutions de collections pour enseigner les sciences, la géographie, la botanique, l'agriculture... Du premier au *Nouveau dictionnaire*, la continuité est patente en ce domaine, à ceci près que quelques articles ont fait les frais d'une édition plus compacte. L'article sur les promenades a, par exemple, disparu. Toutefois, la géographie exige toujours d'observer les irrégularités du terrain et les formes naturelles. La géologie ne se conçoit toujours pas sans relevés de terrain. Comprendre l'agriculture suppose encore d'entretenir le jardin de l'école et de visiter les exploitations voisines etc... Avec ces exhortations réitérées se construit sans doute l'une des cohérences de cet ouvrage publié sur près d'un demi-siècle : celle d'une voix puissante martelant sans relâche une ouverture vers l'extérieur jugée indispensable. Doit-on alors laisser entendre qu'il ne se trouve pas d'évolutions, de discontinuités dans l'évocation de la nature et dans les façons de l'enseigner entre des articles écrits parfois à 40 ans de distance ?

Force est de constater que les représentations de la nature continuent à être modelées par un terreau social et culturel avec lequel elles entretiennent des relations étroites. Malgré l'accélération de la révolution industrielle, la France de la Belle Epoque n'est pas sensiblement différente de celle de la fin des années 1870. La poussée urbaine a certes donné un charme suranné aux sociétés provinciales mais le monde rural peine à entrer dans la modernité. La césure des années 1880, marquée, dans un contexte de seconde industrialisation, par le double mouvement de laïcisation de la société et d'enracinement républicain, continue d'imposer son tempo. Et puis, c'est avant tout la génération du premier dictionnaire qui assure la continuité de l'entreprise éditoriale : Buisson et son collaborateur, James Guillaume⁶⁷, sont encore aux manettes pour la deuxième édition. Beaucoup d'articles ont été reproduits et leur analyse - pour notre champ d'étude en tout cas - donne le sentiment d'une accumulation des tendances esquissées dans la première édition. Ces pesanteurs renforcent notre conviction qu'il est possible et nécessaire de faire dialoguer des notices que l'éloignement temporel ne suffit pas à rendre étrangères. Est-il sûr pourtant que le poids des permanences gomme les nouveautés, qu'il

⁶⁷ James GUILLAUME (1844-1916). Qualifié « d'éducateur des éducateurs français » par son ami Ferdinand Buisson au côté duquel il a activement participé à la création de l'école Républicaine, il est considéré comme la véritable cheville ouvrière du *Dictionnaire de pédagogie*. James Guillaume livre ainsi de très nombreux articles aussi bien pour les *DPI* et *DP2* que pour le *NDP*.

obère les apports de nouveaux auteurs ? Pierre Kahn s'est interrogé sur les modifications introduites dans le *NDP* au sujet de l'enseignement des sciences. Ses conclusions insistent sur la réorientation du sens et de la valeur de l'enseignement scientifique. Le *NDP* semble opérer un tournant épistémologique au profit d'une science éducatrice, davantage portée vers la réflexion intellectuelle plutôt que cantonnée à de strictes considérations utilitaristes.⁶⁸ George Colomb auquel on a confié la rédaction des articles précédemment rédigés par Edmond Perrier rappelle néanmoins des principes sur lesquels son prédécesseur avait insisté : « Que l'enseignement soit toujours concret. Ne jamais parler d'un être ou d'une chose sans les montrer, soit en nature, soit figuré. Interrompre les leçons par des lectures, et les compléter par des promenades. ».⁶⁹ La nouveauté n'est pas dans ces propos, elle tient plutôt en réalité à l'absence de mise au point scientifique et philosophique sur les relations entre la nature et les sociétés humaines. Cet appauvrissement ne se retrouve pas dans les articles de géographie naturelle. L'influence d'Elisée Reclus, notamment auprès de Franz Schrader⁷⁰, y est peut-être pour quelque chose.⁷¹ Même s'il ne livre qu'un article, son autorité intellectuelle ouvre la voie à une géographie regardant vers la question environnementale. En effet, la notice « géographie » rédigée par Schrader introduit des éléments de réflexion inédits sur « les nouveaux rapports de l'homme avec la nature ». Dans cet article, il ne cache pas ses inquiétudes face aux périls que fait peser une exploitation intensive des ressources du globe. Cette inflexion écologique fait briller d'une clarté nouvelle des préoccupations que le *DPI* n'a pas ignorées mais qui, le plus souvent, sont restées à l'ombre de la citadelle agronomique. Décidément, il y a tout dans cette

⁶⁸ Pierre KAHN, « Les sciences, trois modèles pour un enseignement nouveau », in Daniel DENIS, Pierre KAHN (dir.), DENIS (Daniel), KAHN (Pierre) (dir.). – *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de Pédagogie » de Ferdinand Buisson.* / Préface de Pierre Nora. – Paris : CNRS Éditions, 2003, p. 147-172.

⁶⁹ Georges COLOMB, article « Sciences naturelles », *NDP*, 1911. Ancien élève de l'École normale supérieure, ce maître de conférences à la Sorbonne a laissé une petite trace comme botaniste, terminant sa carrière au poste honorable de sous-directeur de laboratoire au Muséum d'histoire naturelle. Il est plus connu, sous le pseudonyme de Christophe, pour ses qualités de dessinateur public. Avec les aventures de la *Famille Fenouillard* ou les *Malices de Plick et Plock*, il est parvenu à conquérir un large public de jeunes lecteurs.

⁷⁰ Les éléments biographiques ci-dessous sont empruntés à Jean-Pierre Chevalier, *op.cit.* - Franz SCHRADER. Géographe, né à Bordeaux en 1844 et enterré à Gavarnie en 1924. Autodidacte, passionné des Pyrénées, auteur d'un ingénieux système de levés topographiques : « l'orographe », directeur des travaux cartographiques de la Librairie Hachette et Cie, où il est entré en 1877. Pyrénéiste passionné (*A quoi tient la beauté des montagnes*, 1897), il exerce ses talents d'aquarelliste et de topographe depuis 1866. Membre du Club alpin, président de 1901 à 1904, il donne une impulsion aux caravanes scolaires et donne à cet organisme sa devise « *Par la montagne, pour la patrie* ». Auteur de nombreux manuels scolaires de géographie, il est un auteur prolifique du *Dictionnaire de pédagogie* : articles *Cartographie*, (1878), *DP2*, *Géographie*, (1882), *DP1*, *Globes*, (1882), *DP1*, *Cartographie* (1911), *NDP*, *Géographie*, (1911), *NDP*, *Globes*, (1911), *NDP*.

⁷¹ Elisée RECLUS (1830-1905). Auteur d'une œuvre colossale, Reclus est vu comme un géographe empiriste et évolutionniste. Il a, dans *L'Homme et la Terre* (1905) souligné l'influence du milieu sur le développement des sociétés tout en reconnaissant l'action formatrice de l'homme sur la nature. Reclus est aussi souvent considéré comme un précurseur de l'écologie. Dès 1867, dans un texte d'une grande qualité littéraire intitulé « *le sentiment de la nature* », il décrit l'évolution des rapports entre les hommes et de la nature faisant écho à l'évolution des mentalités. Il ne produit qu'un seul article pour le *Dictionnaire* : « Scandinavie » (*DP2*).

énorme encyclopédie. Mais, et c'est sans doute là le plus important, la nature exubérante du *Dictionnaire de pédagogie* n'est pas nécessairement celle de l'école, de toutes les écoles, ni de tous les maîtres et encore moins de l'ensemble des écoliers. La pédagogie de la nature est plutôt à trouver dans les usages scolaires, parmi les rites de la classe, au sein des discours et des pratiques de terrain. D'autres sources doivent être mobilisées pour se rapprocher au plus près des manières de dire, de penser et d'enseigner la nature. Eclatées, hétérogènes, denses, leur exploitation a reposé sur une méthode indiciaire et conjecturale qui a permis de repérer le tropisme de la nature et de confirmer que son étude était au cœur du dispositif scolaire.

- *Manuels de pédagogie, manuels scolaires, revues spécialisées :*

Il y a peu, Michel Foucault appelait à faire émerger des continents entiers de discours en se faisant archéologue des savoirs. En reformulant la relation entre le dire et le vrai, en se saisissant des fragments de savoirs jusque-là délaissés, il pensait possible de mieux comprendre des pans entiers de la culture d'une société. A ce titre, les manuels scolaires, régulièrement analysés depuis les années 1960, ont permis de refléter les connaissances, les valeurs, les préjugés mais également les objectifs de savoirs que les autorités avaient fixés. Leur exploitation continue à être indispensable. En interaction avec d'autres champs cognitifs, les manuels interagissent avec les multiples supports pédagogiques secrétés par l'école. Rédigés par des acteurs ayant partie liée avec le monde éducatif, ils ne constituent pas une catégorie étanche qui serait enfermée dans de strictes préoccupations éditoriales. Qu'ils soient instituteurs, inspecteurs, chercheurs, philosophes, ces auteurs sont insérés dans des réseaux de productions du savoir qui dépassent très largement le cadre du livre scolaire auquel ils prêtent occasionnellement leur plume. Ce qui veut dire que des connexions existent entre ces supports et les autres sources scolaires : des solidarités, des complémentarités, des relations étroites, des connivences intellectuelles, des oppositions aussi relient ces manuels à l'ensemble du corpus documentaire. Dans ce jeu de miroirs sur les représentations de la nature, les manuels réfléchissent une partie des conceptions qui circulent à l'intérieur de l'école. Contrairement à une idée reçue, eux non plus ne disent pas tout de la culture scolaire. Toutefois, en raison notamment de leur diffusion, ils participent fortement, à la fois de la fabrique de la nature à l'école et de la configuration de son enseignement.

Impossible – et inutile à dire vrai - de s'engager dans une démarche exhaustive et sérielle de tous les manuels scolaires. Retenons d'abord que ces ouvrages sont marqués par une forte

homogénéité qui tient autant à leur circulation dans une période limitée (1870-1925) qu'à leur conformité à un modèle facilement compréhensible et aisément reproductible. En outre, leurs ressemblances s'expliquent moins par leur volonté de gommer la diversité des connaissances que par leur souci d'effacer les polémiques dans la construction des savoirs. La France imaginée par ces manuels reste une France rêvée, idéalisée. Pourquoi d'ailleurs la République scolaire devrait-elle relater les démêlés de Pouchet et de Pasteur ?⁷² Quel intérêt aurait-elle à introduire dans la classe les débats autour du darwinisme ?⁷³ Était-il opportun, alors que la nation était traversée par d'importantes fractures, de faire réfléchir de manière critique les élèves sur les politiques d'aménagement, sur les choix de développement ou sur les modes de mise en valeur des territoires au risque de lézarder un édifice en voie de consolidation ? Et puis, couvrir d'un voile épais les questions sensibles n'était-ce pas le meilleur moyen de les mettre en pleine lumière ? La République n'abdiquera pas pour autant sa prétention à éduquer. Ni tout à fait libre, ni tout à fait contraint, l'instituteur sait parler aux élèves de ce qui les concerne, un peu comme Ferry expliquait qu'il valait mieux lire de mauvais livres que de ne pas lire du tout.⁷⁴

Ainsi, loin de constituer les seuls supports de l'enseignement, les contenus des manuels ont dû composer avec un matériel didactique toujours plus abondant. Même dans les écoles les plus démunies, là où parfois le manuel n'existait même pas, les instituteurs ont pu s'appuyer sur les ressources locales, sur leurs propres documentations ou sur les prêts en provenance d'autres écoles. Enfin, au-delà de toutes ces considérations ne perdons pas de vue que les apprentissages dépendent moins du support utilisé que de la façon dont on l'utilise : ce que André Chervel exprime en ces termes : « Rien ne permet d'affirmer qu'une amélioration brusque des locaux, du mobilier et du matériel aurait substantiellement et durablement modifié les normes et les pratiques de l'enseignement ».⁷⁵

Le plus souvent, répondant aux directives ministérielles, ces ouvrages s'efforcent de livrer une vulgarisation consensuelle des savoirs savants, véhiculant « des vérités moyennes ».⁷⁶ La

⁷² Félix Pouchet défendait la génération d'êtres vivants à partir de la matière inerte. Louis Pasteur la supposait impossible. Leur combat fut longtemps incertain. Lire Bruno LATOUR, « *Pasteur et Pouchet : hétérogénéité de l'histoire des sciences* », [en ligne], <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/38-POUCHET-FR.pdf>

⁷³ Félix LE DANTEC, « L'enseignement des sciences naturelles comme instrument d'éducation philosophique », conférence de 1904 prononcée au Musée pédagogique, in Nicole HULIN (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902. Études et documents*. – Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 257-271.

⁷⁴ « Entretien de Mona Ozouf avec Henri Peyronie et Alain Vergnioux, 20 juin 2002 », *Le Télémaque*, 2/2005, n° 28, p. 45.

⁷⁵ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, Paris : INRP, mai 1988, p. 83.

⁷⁶ Michèle ROULLET, *Les manuels de pédagogie (1880-1920)*, Paris : PUF, 2001, p. 15.

particularité des manuels de pédagogie est qu'ils s'adressent d'abord aux instituteurs et aux professeurs des écoles normales. Instruments commodes pour ceux qui préparent le brevet d'enseignement primaire supérieur, ces ouvrages rassemblés sous les appellations diverses de « traités de psychologie » ou « d'éducation », de « manuels » voire de « cours de pédagogie » font tous entendre la voix officielle du ministère de l'Instruction publique. Commençons par feuilleter deux manuels de pédagogie qui encadrent chronologiquement l'essentiel de notre champ d'étude. L'un date de 1882⁷⁷, l'autre de 1918⁷⁸. Dans la pépinière d'ouvrages à disposition, ces deux-là ont l'avantage d'être des succès éditoriaux en plus d'avoir été adoués par les plus hauts dignitaires de l'ordre scolaire. Que disent-ils sur la nature ?

L'ouvrage d'Henri Marion fait aussi figure de traité de psychologie. D'abord tourné vers la connaissance de l'Homme, il rappelle combien le rapport et le regard sur la nature se sont transformés : « Cette nouvelle vue de la nature, cette considération du changement, a séduit tous les esprits de notre siècle, et l'étude des grands changements a pris un développement immense »⁷⁹. Dans la leçon VII⁸⁰, il réfléchit sur les apports du transformisme et de l'évolutionnisme non sans montrer quelques réticences à adopter pleinement ces thèses révolutionnaires. Toutefois, il explique longuement l'intérêt d'en comprendre la portée. Et ce d'autant que toute étude de la nature doit selon lui garder à l'esprit la maxime de Bacon : « l'homme peut à proportion de ce qu'il sait : ministre et interprète de la nature, plus il connaît, plus il accroît sa puissance sur les choses »⁸¹. Sans renoncer à une lecture providentielle de l'univers, Henri Marion enseigne que l'homme a toute légitimité pour tirer profit de la nature : son intelligence, son adaptabilité, sa perfectibilité expliquent sa position au sommet de la pyramide naturelle et l'une des finalités de l'éducation est de perpétuer et de parfaire cette situation. Admirateur à la fois des beautés ainsi que de l'économie de la nature, les positions de ce professeur de sciences de l'éducation se caractérisent par un refus de penser la nature comme une altérité radicale. En cela, il se distingue de la cohorte d'auteurs des *manuels de pédagogie* de son époque préposés à de longs développements sur les techniques d'exploitation de la nature. Il est certes possible de débusquer dans ces longs ouvrages des propos sur le respect des animaux mais ils sont le plus souvent à rattacher à des considérations d'éducation morale laissant de côté la valeur intrinsèque de l'animal. Ajoutons qu'en ce début des années 1880,

⁷⁷ Henri MARION, *Leçons de psychologie appliquées à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882, 538 p.

⁷⁸ Charles CHARRIER, *Pédagogie vécue, cours complet et pratique*, Nouvelle édition revue et corrigée, Paris : F. Nathan, 1920, [1ère édition 1918], 578 p.

⁷⁹ Henri MARION, *Leçons de psychologie appliquées à l'éducation*, op.cit., p. 71.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 69-77.

⁸¹ *Ibid.*, p. 17.

nombre de ces ouvrages font référence à l'œuvre du « Créateur » qui donne un sens ultime à l'ensemble de ces savoirs. Qu'en est-il après quatre décennies d'enseignement laïque ?

Préfacé par Ferdinand Buisson qui dit de lui que ces pages « font revivre un long passé, et entrevoir en même temps l'aurore d'un nouveau régime »⁸², l'ouvrage *Pédagogie vécue* de l'inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine, Charles Charrier, est publié en 1918. Comme le commentaire de Buisson le suggère, la réverbération des connaissances dispensées depuis les années 1870 tend à s'estomper devant l'éclat des nouveaux feux du savoir dont s'enrichissent les sensibilités et les représentations sur la nature. Plus question d'argutie ésotérique sur la théorie de l'évolution⁸³, plus question, malgré les instructions officielles – Loi du 28 mars 1882 et décret du 18 janvier 1887 - de circonscrire l'enseignement de la nature à un abrégé austère. L'affirmation d'une nature merveilleuse, esthétisée, mais laïcisée, se déplie consciencieusement dans tout l'ouvrage. L'auteur ne cache pas son enthousiasme devant la possibilité de faire voir aux enfants tous les bienfaits que la nature peut lui apporter. L'accent est mis sur les charmes de la vie rurale, l'appel aux poètes chantant ses innombrables beautés forme une invitation à s'éprendre de la belle patrie. Mieux, la nature s'impose comme le principe primordial de l'éducation : « la nature sous mille aspects, demeure le modèle éternel »⁸⁴, et pas seulement dans l'enseignement du dessin. Certes, l'école a toujours pour vocation de munir les élèves du bagage de savoirs dont ils auront besoin dans la vie. Les ambitions utilitaires, les considérations pratiques de l'école n'ont pas disparu : l'habileté à manier la bêche et la fourche, l'aptitude à donner un sens rationnel aux phénomènes naturels, le refus de céder aux injonctions du climat et de laisser un champ en friche reposent toujours sur un enseignement concret qui a pour effet – théoriquement du moins – « de mettre les élèves en contact constant avec les réalités concrètes, c'est-à-dire la nature qui n'était vue, autrefois, à l'école, qu'à travers le livre ».⁸⁵ Mais, dorénavant (la première guerre mondiale n'est pas encore terminée), le regard posé sur la nature s'appuie sur de nouveaux codes : un irrésistible mouvement vers l'harmonie des relations entre l'homme et la nature gagne le discours scolaire. Des noces même, qui parent la nature de nouvelles qualités. Gageons que la première guerre mondiale y est pour beaucoup. En attendant de voir pourquoi, observons que ce changement de représentations se retrouve aussi dans les manuels de géographie et de sciences. Il semble plus explicite d'ailleurs dans l'enseignement scientifique, disons-en quelques mots.

⁸² Charles CHARRIER, *Pédagogie vécue*, *op.cit.*, « Préface de Ferdinand Buisson », p. 3.

⁸³ *Ibid.*, p. 376.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 471.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 33

S'il est un ouvrage dont le but est d'inspirer aux enfants de France une passion nouvelle pour l'étude de la nature, c'est bien celui de Paul Bert sur l'enseignement scientifique. Traduit dans plusieurs langues, réédité à de nombreuses reprises, ce manuel expose « avec une simplicité lumineuse », les premières notions de sciences physiques et naturelles. Son talent, Paul Bert, ne l'exerce pas uniquement dans la rédaction de livres scolaires. Une mémoire collective empesée a retenu de lui son aversion pour le cléricisme que sa dévotion pour la science n'aurait cessé de nourrir. Avant tout, Paul Bert fut un inlassable pourfendeur de l'ignorance. Savant de renom, il était convaincu de tout ce que l'instruction pouvait apporter d'émancipation à un peuple. Avant de devenir un éphémère ministre de l'instruction publique en 1881, Paul Bert s'est jeté dans le fleuve sans rivage de l'investigation scientifique. Docteur en médecine, docteur ès sciences naturelles, il a, comme naturaliste, montré une compétence presque universelle en physiologie végétale, animale et comparée ; il a tâté sans manière de l'anatomie, de la zoologie, de l'anesthésiologie, de l'anatomie humaine et encore de la biologie. Partout, il fait la preuve de son indéfectible attachement aux méthodes expérimentales de Claude Bernard dont il fut l'assistant au Collège de France. Militant insatiable de l'éducation pour tous, « il échauffait de son enthousiasme les tièdes et les indifférents »⁸⁶ que la préface de *la Deuxième année d'enseignement scientifique*⁸⁷ traduit à sa façon. Il y explique que l'étude de la nature articulée autour de l'enseignement des sciences physiques et naturelles doit avoir un rôle prépondérant dans l'enseignement primaire. Il y affirme la toute-puissance des lois naturelles, de la régularité et de l'harmonie des phénomènes qui, en pénétrant dans l'esprit des enfants, sont seules capables d'assurer la rectitude de leur jugement. Fortement teinté de scientisme, ce manuel à succès fait la part belle à une nature expurgée de l'indécision et du mystère des éléments naturels. Les leçons livrent à l'élève la vision d'une nature « transparente » dans laquelle chaque phénomène, chaque élément ne résiste pas à une observation méthodique. Autant dire que la laïcisation des connaissances y est clairement affichée. Les 550 gravures agrémentant l'ouvrage complètent une conception rationnelle des relations entre l'homme et la nature : ce qui attend le jeune écolier découvrant ces images, c'est d'abord l'effroi devant la cruauté des animaux sauvages que l'homme est capable d'anéantir. Mais, le pouvoir évocateur de ces images s'appuie aussi souvent sur la description

⁸⁶ Article « Paul Bert » in Buisson F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette, 1911. [En ligne], <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

⁸⁷ Paul BERT, *La deuxième année d'enseignement scientifique, (Sciences naturelles et physiques)*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1888, p. 2-3.

physiologique des spécimens proposés. Au fond, avec ce type de manuel, l'éducation à la nature se veut concrète et la plus objective possible. Etant entendu que cette honnêteté intellectuelle s'appuie sur l'idée que la science est le meilleur moyen de connaître le monde et de pouvoir ainsi devenir un citoyen éclairé.

A la fin du siècle, cette passion pour la science libératrice semble s'éteindre au fur et à mesure que la société française interroge les conséquences de la modernisation. Sans souscrire à l'idée d'une science désenchantée, la consultation de manuels aux rééditions plus tardives, comme ceux d'Albert Brémant, appelle quelques remarques sur les nouvelles manières de se représenter la nature. Lui aussi est l'auteur de manuels à succès. Les feuilleter suffit à se convaincre de leur proximité avec celui de Paul Bert évoqué plus haut: même présentation, même découpage, vignettes similaires, esprit comparable. Inutile d'y insister, préférons ouvrir un manuel publié en 1925⁸⁸ qui dépasse de quelques années la limite chronologique de nos investigations. Il a l'avantage de montrer le chemin parcouru depuis que l'école s'est saisie de l'étude de la nature. Notons que ce manuel s'adresse à des élèves du cours supérieur. Evidemment le contenu est plus riche, plus étoffé mais ce qui est intéressant, c'est de noter l'évolution de la philosophie naturelle. Plus aucune mention du Créateur, le processus de laïcisation est passé par là. Les visées pratiques, le thème de l'exploitation des ressources naturelles, les techniques de mise en valeur de la nature demeurent présentes et ce qui frappe ici, c'est la distance prise avec ce tropisme. La nature n'est plus réduite à un puits sans fond dans lequel chacun est invité à puiser. Etudiée pour elle-même, comprise comme un ensemble en équilibre, décryptée lentement grâce aux travaux des gloires de la science dont le manuel propose d'abondantes biographies, ce copieux manuel apparaît paradoxalement plus modeste dans sa façon d'appréhender la complexité de la nature. A dire vrai, ces développements font écho à de nombreux articles proposés par les revues professionnelles.

- *Les revues professionnelles :*

Journal de l'instituteur, Revue de l'enseignement primaire, Manuel général de l'instruction primaire gratifient le lecteur d'une distribution éclatante. Instituteurs, inspecteurs, philosophes, professeur d'universités, élèves, hommes politiques et savants de toute obédience

⁸⁸ Albert BREMANT, *Les Sciences Naturelles du brevet élémentaire*, cours complémentaire, Paris, librairie Hatier, 1925, 492 p.

viennent livrer leur expérience ou leurs travaux, offrent leur réflexion sur l'école. Dans la partie pratique de l'une ou l'autre de ces revues, les pédagogues convoqués rivalisent d'inventivité dans la proposition de leçons toutes faites. Des batteries d'exercices sont proposées aux instituteurs pour tous les niveaux. Tant de productions et de commentaires permettent ainsi de saisir à livre ouvert les contenus possibles de l'école primaire. *Le Manuel général de l'instruction primaire (Manuel général)*, revue très prisée des instituteurs, a retenu l'essentiel de notre attention. On y croise tous les acteurs de l'école, ceux qui plaident pour un enseignement traditionnel comme ceux qui militent pour un renouvellement des méthodes pédagogiques. Beaucoup se retrouvent dans leur goût pour les choses de la nature. Mais *le Manuel général* ne trie pas entre ceux qui identifient la nature à leurs états d'âmes et ceux qui s'enorgueillissent des progrès techniques et scientifiques permettant de domestiquer la nature. Des romantiques aux réalistes, des scientifiques aux techniciens, des psychologues aux pédagogues, des esthètes aux rationalistes convaincus, des maîtres aux méthodes vieilles aux instituteurs en quête de nouveautés c'est en désordre que cette troupe affronte l'idée de nature à l'école primaire. Aucun doute sur l'invitation fédératrice à puiser dans la nature pour asseoir les enseignements dispensés ; *le Manuel général* ne cesse de naviguer entre contemplation et mise en coupe réglée de la nature. Difficile même de dire si les articles scientifiques penchent plus vers un assujettissement de la nature que les matières littéraires elles-mêmes, dont on serait enclin à croire qu'elles subordonnent la description des faits naturels à la beauté du monde. On le voit battre et rebattre « les cartes » de la nature pour chaque discipline. D'une manière ou d'une autre, le culte de la nature (de plus en plus laïcisé) participe – il n'est pas le seul – à la foi dans le progrès ainsi qu'au souci d'améliorer le sort des enfants de la République. Est-ce ainsi qu'il faut interpréter, au cœur de la première guerre mondiale, le penchant du *Manuel général* ou l'obsession de tel ou tel bulletin départemental à distiller des textes présentant une nature radieuse apte à réenchanter les cœurs de la nation ? Vraisemblablement, mais à condition de ne pas perdre de vue que les mutations à l'œuvre dans le rapport à la nature consacrent des dynamiques engagées avant-guerre. Et pas uniquement au sein de l'école traditionnelle. Bien que peu relayé par la presse éducative spécialisée, l'essor de l'Education nouvelle à la charnière des XIX^e et XX^e siècles a largement donné la parole aux partisans d'une école fondée sur une nouvelle alliance éducative avec la nature. Convenons que l'intensité des débats pédagogiques n'a pas laissé de place pour une momification des représentations, qu'elle a aimé troqué une nature pour une autre, en fonction des rubriques de ces revues, des auteurs ou de « l'air du temps ». Si tous ces écrits étaient univoques, ce serait trop simple. Les sources constituées des textes officiels, même plus austères, en apportent une preuve supplémentaire.

- *Des sources officielles : programmes, Instructions officielles, compléments...*

Quand on passe en revue les matières qui ont conquis leur place dans les programmes de l'instruction primaire tels qu'ils ont été établis en 1882 puis modifiés en 1887 avant d'être réécrits en 1923, on est bien obligé de se rendre à l'évidence : l'étude de la nature ne se rencontre pas facilement ou, en tout cas, pas directement. Et c'est bien normal. On a déjà expliqué que cette étude servait de support voire de lien entre les disciplines. En ce sens, elle consacre, avant l'heure, une certaine forme de transversalité des savoirs scolaires. Pourtant, cette dimension n'épuise pas les régimes d'étude de la nature ; les sciences, la géographie, la littérature, le dessin ont dessiné des figures de la nature qui, si elles peuvent être mêlées, ne seraient être confondues. D'abord parce que la définition horaire qui leur est affectée dans les programmes est très variable mais aussi en raison des objectifs spécifiques de chaque discipline qui ne peuvent être réduits à quelques alinéas programmatiques. Expliquons-nous. Au-delà des invariants cognitifs, chaque matière possède une dimension intellectuelle, des caractères épistémologiques qui, par définition, sont irréductibles à un vaste ensemble de prescriptions techniques.

Les instructions de 1887 sont capitales : elles fixent pour longtemps les ambitions, les objectifs et l'esprit de l'enseignement primaire. « Enseigner aux enfants ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » : la formule d'Octave Gréard laisse penser que l'école doit proposer aux enfants une formation qui les prépare à entrer dans l'âge adulte. Déterminées par les besoins de la France, les instructions concernant la nature lui ont imprimé un caractère distinct des autres enseignements. Pas seulement parce que les précisions concernant la nature regardent, dans les années 1880, davantage vers les savoirs utiles que vers l'éducation libérale et intellectuelle mais surtout parce qu'elles recommandent de sortir de la classe pour « les premières leçons dans le jardin d'école » et de recourir aux promenades pour des leçons « sur les principales espèces de sols, les engrais, les travaux et les instruments usuels de culture »⁸⁹ ou pour constituer de petites collections d'objets scientifiques et usuels. Même si cette éducation est encore imprégnée de métaphysique, on peut aussi, dans ces programmes, déceler les prémices d'une réelle sensibilité à la nature. Voilà une éducation qui, en faisant contempler les grandes scènes de la nature, vise à élever les enfants « au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux », voilà encore une éducation qui appelle à traiter les animaux avec douceur. Cette

⁸⁹ *Lois et programmes de l'enseignement primaire et maternel*, arrêté du 27 juillet 1882, Paul Dupont, Paris, 1883, p. 145.

tendance se confirme avec la réforme de l'enseignement du dessin en 1909. D'une tonalité plutôt aride en 1882, les commentaires sont cette fois nettement plus attrayants. L'un des trois principes de cette réforme indique « que la nature, prise pour guide, aimée pour elle-même, traduite directement et naïvement. La nature est concrète... ».⁹⁰ Ces remarques sont d'autant plus intéressantes que, dans l'ensemble, les programmes s'en tiennent à fixer des plans d'étude formels. C'est dans les Instructions de 1887 que se nichent les recommandations les plus favorables à la promotion de la nature. Utiliser les objets sensibles, faire voir et toucher les choses, mettre l'enfant en présence des réalités concrètes, recourir à la méthode intuitive et inductive, utiliser des méthodes actives, autant de prescriptions que l'étude de la nature permettait de mettre en œuvre.

Quand, en 1923, de nouveaux programmes furent définis, l'étude du milieu environnant, et par conséquent de la nature, devint l'instrument clef de la pédagogie active dite aussi « pédagogie par l'action » dont on souhaitait qu'elle se superposât à « l'enseignement par l'aspect ».⁹¹ Plus encore, l'étude de la nature peut, à compter de cette date, être considérée comme l'activité reine de l'école primaire. Même si les finalités de l'enseignement primaire ont toujours vocation à accroître la prospérité et la grandeur de la France, elles insistent, en parallèle, sur la nécessité de délivrer une éducation complète. Former des individus capables d'exécuter des tâches professionnelles certes, mais ne jamais renoncer à leur permettre d'accéder à une vie supérieure de l'esprit. 1887, 1923, un même culte de l'idéal qui tienne compte des besoins les plus effectifs des écoliers et de leurs plus nobles aspirations.⁹² On est bien loin d'une éducation conservatrice uniquement soucieuse de considérations utilitaristes. Pour l'enfant de l'école primaire, cet épanouissement s'appuie, avant toute chose, sur une connaissance approfondie de son environnement.⁹³ La consécration des classes-promenades, la démultiplication des leçons sur le vif, l'apprentissage sur le terrain sont une caractéristique centrale de ces nouveaux programmes. Cette ouverture au monde génère de nouvelles représentations de la nature et surtout une nouvelle réflexion sur les rapports de l'élève avec son environnement. Les cahiers d'écoliers traduisent, à leur façon, une partie de ces évolutions.

⁹⁰ H. GAY et O. MORTREUX, *Programmes officiels des Ecoles primaires élémentaires*. 1923-1938, Hachette, Paris, [s.d.], p. 83.

⁹¹ Louis LETERRIER, *Programmes. Instructions. Répartitions mensuelles et hebdomadaires. (Enseignement du premier degré. Textes officiels. Répartitions. Emplois du temps. Examens. Règlements scolaires)*, Librairie Hachette, Paris, 1954, p. 33.

⁹² *Ibid.*, p. 34.

⁹³ Louis LETERRIER, *Programmes. Instructions. Répartitions mensuelles et hebdomadaires. (Enseignement du premier degré. Textes officiels. Répartitions. Emplois du temps. Examens. Règlements scolaires)*, *op. cit.*, p. 289-293.

- *De la classe : cahiers et imageries...*

Ruptures des coutures, craquement des reliures, papiers auréolés d'humidité, feuillets collés, encre décolorée, quoi de plus authentique que les cahiers d'élèves ? C'est toujours avec gourmandise que l'historien croit déceler dans les rousseurs des pages, la trace de ce qui s'est vraiment joué dans la classe. Sous les dehors du réel, les cahiers d'élèves et les travaux de classe déguisent pourtant une partie de la vérité. A se cantonner à l'interprétation des seules productions d'élèves, le chercheur risque bien de se détourner des processus d'apprentissage qui sont déployés dans l'enceinte scolaire. Les cahiers ne suffisent pas à saisir ce qui se passe dans une classe, non, ces traces si convoitées ne reflètent pas tout ce que les élèves savent, comprennent et retiennent des savoirs brinqueballés d'une discipline à l'autre ou d'une situation didactique à un moment de récréation. Quand bien même une partie de ces apprentissages ne ferait pas les frais d'un instant de rêverie de l'enfant. « Produit de la leçon »⁹⁴, l'écriture de ces cahiers donne surtout l'impression de figures imposées. Suivons ceux d'une école du département de la Manche dans les années 1880. Ponctués de dictées et de conjugaisons, parsemés d'arithmétique et de plus rares leçons d'histoire, saupoudrés de géographie et de quelques dessins, les cahiers proposent des compositions françaises dont les sujets révèlent l'irrésistible faveur pour l'enseignement de la morale. Même les exercices d'expression sont coulés dans ce moule : ce que les rédactions gagnent en clarté, elles le perdent bien souvent en originalité. A les regarder de près, on s'approche sans doute de l'intimité de la classe. On ne peut s'empêcher d'y percevoir un fonctionnement routinier, répétitif et extrêmement formalisé de la pratique pédagogique. Attention cependant à ne pas se laisser tromper par les effets de loupe. Le cahier ne dit rien des échanges entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et le maître, il ne raconte pas les explications, les commentaires du maître, les interventions des uns et des autres à l'occasion d'une leçon de choses ou d'une visite au jardin par exemple. La vie de classe ne peut se limiter aux collections de cahiers. Admettons cependant qu'elles rendent compte des exigences de savoirs officiels et, à ce titre, qu'elles renseignent aussi sur les contenus étudiés en classe. Rien d'étonnant à y trouver en bonne place, l'évocation de la nature dans les divers exercices proposés. Plus intéressant peut-être est d'y découvrir dès les années 1880, avec Victor Hugo « que dans ces gaies ténèbres de la nature, une foule de voix innocentes

⁹⁴ Benoit FALAIZE, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, 2016, PUR, p. 26.

parlaient doucement à l'âme ». ⁹⁵ Le sentiment de la nature s'est glissé subrepticement parmi des calculs de surface de champs agricoles ou des problèmes des rendements du froment. Cette voie assourdie ne cessera en réalité, on l'a vu, de se faire entendre de plus en plus bruyamment. De la généralisation des jardins à la constitution des musées scolaires jusqu'à la confection des herbiers sans oublier les promenades scolaires, l'éclectisme des travaux scolaires dévoile, activité après activité, les traces d'une nature toujours plus foisonnante. La classe secrète, à n'en pas douter, ses propres représentations : « sa nature » n'est pas seulement théorique, scientifique, elle se veut concrète et familière. Imbriquée aussi, dans le jeu de miroirs que lui tendent les discours qui circulent au sein de l'institution et dont l'écho se fait entendre jusque dans les campagnes les plus éloignées. Là comme ailleurs, l'appropriation et l'expression de la nature obéissent à toute une série de contraintes irréductibles à la seule irruption des discours circulant dans l'école : de la formation du maître, de son goût, de la géographie locale, du fonctionnement de la classe, de sa composition, de ses aptitudes, des circonstances, des profils des élèves : les modalités de réception se déclinent à l'infini.

C'est au Musée national de l'éducation de Rouen que se trouvent les sources les plus abondantes pour entrer dans la classe. En procédant par sondage, nous avons gardé le même intérêt pour les cahiers des plus jeunes que pour les travaux de ceux qui préparaient le certificat d'études. Soucieux, toujours, de rassembler au mieux, nous n'avons pas cherché à débusquer les singularités ou les exceptions. La collecte systématique des savoirs reliés à la nature a permis de constater combien le champ d'expression de la nature atteste de l'importance accordée par l'école à cet enseignement. Faudrait-il en administrer une nouvelle preuve que l'étalage des illustrations scolaires suffirait à nous convaincre de la montagne d'images véhiculant des représentations multiples de la nature. Des planches didactiques servant à approfondir l'enseignement « par l'aspect » aux illustrations des manuels jusqu'aux bons-points et aux lanternes magiques, une véritable pédagogie par l'image gagne les murs et les salles de classe. Le « spectacle de la nature » s'y rejoue chaque jour surtout dans les écoles rurales, les plus nombreuses. Pas sûr que le vœu de Victor Duruy de couvrir « les murailles de nos 70 000 écoles (...) du haut en bas d'images » ⁹⁶ ait été exaucé mais l'explosion des tirages ne laisse guère de doute sur l'importance de ce support dans l'éducation pour tous. La nature y est donc théâtralisée, mise en scène et souvent dépouillée de son mystère quand les images conduisent à détailler les éléments d'un végétal ou à éventrer un animal domestique. Elles ne s'en tiennent

⁹⁵ Cahier de devoirs journaliers de Marguerite Regnault, Ecole d'Agon dans la Manche, décembre 1896, archives privées de Madame Laplace-Dolonde.

⁹⁶ Léon RIOTOR, article « Imagerie scolaire », *NDP, op.cit.* [En ligne]

pas à ce seul registre : la dimension artistique, le goût pour le merveilleux, ce que l'on pourrait résumer par l'expression « d'esthétique naturelle » ne cesse sur notre période de se renforcer à mesure que les techniques s'améliorent bien sûr, mais aussi en raison de l'évolution des sensibilités. La ferveur des savants et des artistes pour la nature, dont faisait état Elisée Reclus en 1866, s'est élargie à l'ensemble des sociétés modernes : le sentiment de la nature pénètre le cœur de « l'homme simple » lui promettant une expansion de l'existence.⁹⁷ A quel moment l'impression d'images toujours plus perfectionnées vient-elle contrebalancer un répertoire scolaire de la nature que l'on a trop souvent enfermé dans la représentation exclusive du monde agricole ? De l'impression, en 1898, des séries du peintre Henri Rivière : *Les Aspects de la nature, Les Paysages parisiens, Le Beau Pays de Bretagne*, de la réunion, en 1904, d'un Congrès spécial traitant de l'art à l'école et dont la première résolution est d'affirmer que « L'éducation par l'image doit tendre, dès le début, au développement chez l'enfant des facultés d'observation et du sentiment ».⁹⁸ Ou bien de la commande par le ministère, l'année suivante, des maquettes d'imagerie à des peintres dont les sujets s'inspirent largement du thème de la nature ? Autour de 1900, c'est certain.

Au même moment, le sociologue Emile Durkheim insiste, dans un cours pour agrégatifs, sur la portée de l'enseignement de la nature dans l'enseignement secondaire⁹⁹. Il y évoque aussi l'école primaire. Critiquant toute assignation de cet enseignement aux seules fins d'accroître l'emprise des sociétés sur l'univers, il rappelle que l'étude du dehors permet de comprendre l'homme et par là, l'analyse du monde. Il constate qu'en se tournant vers l'étude de la nature, le système scolaire a développé une formation intégrale d'enfants « qui sachent que les choses soit humaines, soit physiques sont d'une complexité irréductible »¹⁰⁰. Que l'école se soit mise en ménage avec la nature au cours du XIX^e siècle, quelques historiens l'ont aussi établi. Tous ont tracé la voie d'une recherche féconde.

⁹⁷ Elisée RECLUS « Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes », *Revue des deux mondes*, numéro 63, 15 mai 1866, p. 352-381. Texte de 1866, extrait de la revue *Écologie politique*, n° 5, hiver 1993.

⁹⁸ Léon RIOTOR, article « Imagerie scolaire », *NDP, op.cit.* [En ligne]

⁹⁹ Emile DURKHEIM, *L'Évolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*, Paris, Librairie Alcan, 1938, 226 p.

¹⁰⁰ Emile DURKHEIM, *L'Évolution pédagogique en France, op.cit.*, p. 225.

Jalons pour une historiographie embryonnaire :

Maurice Crubellier est le premier à mettre en lumière l'importance de la nature dans l'enseignement primaire. Dès 1974, il entreprend la description de la culture des Français depuis le XIX^e siècle. Ambition neuve et audacieuse - quoique prématurée pour Antoine Prost – mais autorisée par le maniement habile des travaux des folkloristes, comme ceux de Van Gennep¹⁰¹. Si l'auteur insiste sur le processus global d'acculturation qui traverse le XIX^e siècle, il entend montrer que l'école - le signal en a été donné par Guizot - s'emploie, elle-aussi, à déposséder le peuple de sa culture traditionnelle. Or, cette culture, explique-t-il, est un monde dans lequel la tyrannie de la nature force l'individu à se plier « à sa puissance de manière à en retirer le maximum de bienfaits ». ¹⁰² L'écrasement de l'homme immergé dans la nature se lit à travers le rythme cosmologique des années et des saisons, il explique à la fois l'emprise religieuse sur ces populations ainsi que le recours aux pratiques magiques. Face au « dénuement culturel »¹⁰³ du plus grand nombre, l'une des intentions premières des dirigeants de l'école républicaine aurait été de transformer le rapport des enfants à la nature. Selon l'historien de la culture, c'est désormais dans le seul langage de la science positive que les relations à la nature devaient être exprimées. Pour liquider la culture traditionnelle, le langage des mathématiques comme celui des sciences de la nature, allaient être privilégiés au détriment d'une éducation aux beautés sensibles du monde. Vingt ans après la parution de son *histoire culturelle de la France*, Maurice Crubellier revient sur la vaste entreprise de promotion d'une culture scolaire laïcisée et élitiste que les républicains ont voulue pour le peuple.¹⁰⁴ Résolue à en finir avec une pensée primitive, l'école a fait de l'enseignement de la nature un levier de l'émancipation des élèves ainsi qu'un élément central du processus d'unification et de laïcisation des esprits. Toutefois, dans son obsession à lutter contre l'irrationnel, l'école Ferry aurait asséché l'enseignement de la nature en le réduisant le plus souvent à une grille de lecture du temps et de l'espace, le privant des saveurs de l'expérience vécue et de sa poésie. Surtout cette culture aurait figé la culture scolaire et se serait trouvée en porte-à-faux avec l'évolution de la société. La charge de Maurice Crubellier est stimulante. Elle achoppe, nous semble-t-il, sur une lecture univoque des représentations de la nature, elle ne parvient pas à rendre compte de la diversité des sensibilités

¹⁰¹ Antoine PROST. Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France (XIX^e-XX^e siècle)*. in : *Revue Historique*, T. 256, Fasc. 2, octobre-décembre 1976, p. 492.

¹⁰² Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France (XIX^e-XX^e siècle)*. Paris, Armand Colin, « Collection U », 1974, p. 6-8.

¹⁰³ Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France (XIX^e-XX^e siècle)*, *op.cit.*, p. 162.

¹⁰⁴ Maurice CRUBELLIER, *L'Ecole républicaine, 1870-1940 : esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Editions Christian, 1993, 169 p.

qui circulent dans le système éducatif. Peut-être regarde-t-elle trop vers les finalités scientifiques et morales des programmes scolaires ? En tout cas, elle laisse en friches une bonne part des ambitions éducatives auxquelles l'école républicaine n'a jamais renoncé. Mais reconnaissons que les réflexions de Maurice Crubellier ont nourri de nouvelles recherches.

Avec les travaux de Pierre Kahn, nous pénétrons dans l'univers de la science à l'école. Depuis une vingtaine d'années, l'historien-philosophe a longuement interrogé les enjeux de l'enseignement scientifique pour l'école républicaine¹⁰⁵. En mettant au jour combien il était difficile d'enfermer « les sciences à l'école » dans le chemin étroit de l'utilitarisme ou au contraire d'en faire le symbole exclusif de la refondation éducative de la III^e République, Pierre Kahn a renouvelé le regard porté sur le projet éducatif des républicains. Plus que d'autres, il a souligné les tensions qui traversent les discours scolaires. Tantôt porté par un idéal intellectuel, tantôt animé d'ambitions pratiques et usuelles, parfois loué pour sa dimension critique, l'enseignement des sciences à l'école primaire traduit la complexité de la culture scolaire. Pierre Kahn a notamment insisté sur l'importance du « moment Duruy » pour l'étude des sciences. A cette époque, la consécration de la leçon de choses comme procédé pédagogique-modèle s'accompagne de sa transformation en discipline d'enseignement des sciences de la nature. Une nature qui s'intéresse d'abord au milieu de vie des élèves. Que ces derniers se penchent sur le relevé des températures ou qu'ils observent le maître pratiquer une vivisection, la nature confiée à leur examen est constituée d'éléments familiers. Elle est celle de leur environnement proche, celle avec laquelle ils entretiennent un lien charnel. Leçon de mots et leçon d'information, la leçon de choses propose un enseignement vivant et adapté à l'univers de représentations des enfants. C'est pourquoi, tout en combattant l'image irrationnelle de la nature, l'école ne dédaigne pas recourir au merveilleux scientifique pour capter l'attention des écoliers. Du spectacle de la nature quotidienne à la compréhension profonde des lois naturelles, il y a, insiste cependant Pierre Kahn, ce qui sépare la réalité du rêve. Attention donc à ne pas se laisser abuser par un discours enchanteur sur l'importance des sciences pour saisir l'ensemble des représentations scolaires et l'enseignement du monde sensible. Entretenu par les fondateurs de l'école républicaine, le mythe d'un enseignement scientifique capable à lui seul de battre en brèche les perceptions du monde et d'imposer un nouveau rapport à l'univers naturel ne résiste

¹⁰⁵ Parmi une abondante bibliographie, on peut retenir : *La leçon de choses*, paru en 2002 aux Presses Universitaires du Septentrion. La question de l'éducation scientifique est aussi évoquée dans *Le positivisme*, Paris, Quintette, 1996 et dans *De l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Citons encore ses ouvrages sur *Condorcet*, Paris, Hatier, 1999, et *Condorcet : l'école de la raison*, Paris, Hachette, 2001. En 2003, paraît *L'école républicaine et la question des savoirs*, Paris, CNRS Éditions.

pas à sa confrontation avec le curriculum scolaire. La place des sciences est restée minoritaire aussi bien dans l'emploi du temps que dans la formation des esprits des écoliers.¹⁰⁶ Des réflexions de Pierre Kahn, on nourrit ainsi la conviction que c'est en braconnant dans d'autres territoires disciplinaires qu'il est possible de cerner les enjeux de l'enseignement de la nature. Dans son sillage, les recherches sur la géographie de l'enseignement primaire ont apporté d'importants éclairages sur les contours du concept de nature. Dans son Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) sur *l'enseignement de la géographie à l'école primaire*, Jean Pierre Chevalier souligne, lui-aussi, les enjeux utilitaires de cet enseignement mais ses recherches attestent également de l'importance des dimensions identitaires et intellectuelles de cette discipline.¹⁰⁷ Vers 1880, au moment de son institutionnalisation dans l'enseignement primaire, la géographie balance entre « inventaire boutiquier et découverte de la nature »¹⁰⁸. Certes, la nomenclature, le tropisme des descriptions administratives traversent le champ de cette discipline mais J.P. Chevalier montre comment, au temps de Buisson, la géographie s'émancipe pour partie de ce tropisme. En fait, explique-t-il, le « moment Buisson » correspond aussi au tournant cartographique de la géographie scolaire. Or, les cartes s'attachent principalement à décrire la configuration topographique de la terre : la géographie physique y occupe une place centrale, les éléments naturels y font l'objet de toutes les attentions. La levée de plan, les modelés de relief, l'observation de la topographie sont au cœur des objectifs d'apprentissages assignés au maître. Ce dernier peut aussi s'appuyer sur les vignettes des livres de géographie qui traduisent cette inclination vers les éléments naturels.¹⁰⁹ Les analyses de J.P. Chevalier indiquent clairement que les articles du champ de la géographie sont polarisés par les sciences de la nature et de la terre.¹¹⁰ Ainsi, le système de renvois du *Dictionnaire de pédagogie* met en évidence le lien univoque de la géographie avec les sciences de la nature et l'absence d'entrée au mot paysage dans *le Dictionnaire* en serait une preuve supplémentaire. En définitive, il apparaît que la géographie du primaire a noué des liens de dépendance étroits avec les sciences de la terre. Et ces travaux bousculent des stéréotypes tenaces : celui par exemple d'une géographie naturelle à tiroirs ankylosée par la confection de listes de fleuves ou de montagnes. En réalité, la géographie « naturelle » s'oriente dans différentes directions. Avec

¹⁰⁶ Pierre KAHN, « Leçons de choses et enseignement des sciences en France à la fin du 19^e siècle: contribution a une histoire de la culture scolaire », *Hist.Educ* [en ligne], Porto Alegre, v.18, n°43, 2014, p. 83-201

¹⁰⁷ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, [en ligne], *op.cit.*, 2003, 403 p.

¹⁰⁸ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire*, *op.cit.*, p. 23.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 103.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 126.

Emile Levasseur¹¹¹ la question de la maîtrise de la nature donc de la rationalisation semble dominée, avec Franz Schrader¹¹² préféré à Pierre Foncin¹¹³ dans le *NDP*, l'interrogation sur les relations entre l'homme et la nature prennent de plus en plus de place. Certes, nombre de géographes demeurent attachés aux savoirs factuels, aux mémorisations stériles et fastidieuses mais les rapports entre l'homme et la nature deviennent un élément grandissant de la réflexion de ces penseurs. Leur réflexion trouve un écho dans les méthodes pédagogiques. En s'appuyant sur la méthode intuitive, la géographie entraîne maîtres et écoliers sur le terrain. Pas toujours bien sûr. Mais l'appel à la mise en place d'un enseignement concret encourage de nouvelles pratiques: promenades et excursions donnent à voir et à penser autrement la nature. Influencée par Elisée Reclus, cette géographie vivante travaille sur les perceptions de l'environnement, tente de dessiller les yeux des écoliers sur les beautés du monde sensible. En appelant au merveilleux, à l'imagination, elle confère à la nature de nouvelles qualités et à la géographie un nouvel intérêt éducatif, comme un nouveau moyen d'éducation au monde. Dès 1911, cette géographie plurielle prête attention aux questions « écologistes », une préoccupation qui ne cessera de se renforcer dans les décennies suivantes. Au fond, la géographie a préempté la nature pour asseoir sa légitimité mais elle n'a cessé de renforcer les attraits de cet enseignement dépassant le strict cadre utilitaire pour en faire une éducation intellectuelle, épanouissante et identitaire.¹¹⁴

S'interrogeant sur l'identité nationale, Jean-François Chanet¹¹⁵ et Anne-Marie Thiesse¹¹⁶ ont eux-aussi travaillé sur l'articulation entre la nature et l'enseignement primaire. De la magnificence de la diversité régionale à l'exaltation des petites patries, les travaux de ces historiens ont fait justice des accusations de « colonialisme intérieur » voire « de génocide

¹¹¹ Pierre Émile Levasseur, dit Émile Levasseur. Économiste, libéral, historien et géographe. Né à Paris en 1828, il est mort en 1911. Il joue un rôle clé dans la nouvelle impulsion donnée à l'enseignement de la géographie à partir de 1867, en tant que savant économiste et statisticien reconnu, conseiller des ministres pour la rédaction de programmes scolaires et auteur de matériel scolaire. Levasseur veut passionnément le développement de l'enseignement d'une géographie aidant à la compréhension de la société, contribuant au développement des échanges économiques. Auteur de manuels scolaires comme sa *Petite géographie de la France et des colonies à l'usage des écoles primaires*, Il publie aussi à la fin des années 1880 une trentaine de *Petites géographies départementales*.

¹¹² Indications biographique en note 60.

¹¹³ Pierre François Charles Foncin (1841-1916). Auteur de l'article Géographie, (1879), *DP2*. Ne participe pas au *Nouveau Dictionnaire* publié en 1911. Depuis les années 1880 jusqu'en 1916, Foncin dirige la collection de manuels scolaires de géographie pour l'école primaire, chez Armand Colin, parallèlement à Paul Vidal de la Blache (1845-1918) qui anime les publications pour l'enseignement secondaire. Foncin publie, en 1898, *Pays de France*, projet de fédéralisme administratif

¹¹⁴ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire*, *op.cit.*, p. 199.

¹¹⁵ Jean-François CHANET, *L'École républicaine et les petites patries*, préface de Mona Ozouf, Paris, Aubier, 1996, 427 p.

¹¹⁶ Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997, 131 p.

culturel » dont l'école républicaine aurait été l'instigatrice. Au contraire, démontrent-ils à grand renfort de manuels et de travaux de classe, le sentiment d'appartenance au pays local, l'attachement aux traditions du terroir et la passion du clocher se sont conjugués au patriotisme national ainsi qu'à la glorification de la grande patrie. Pour nourrir le sentiment national, l'école a encouragé l'amour du sol natal. Elle l'a lié à sa connaissance, à son investigation, à son exploration sensible. L'histoire, les traditions, les folklores, les parlers ont été restitués par les monographies des instituteurs que la connaissance érudite du local a transportés vers la compréhension du territoire national. Et il s'agit bien là de l'étude scrupuleuse du parcellaire de la France pour penser l'articulation entre le local et le national. Au fil des pages écrites par J.F. Chanet et A.M. Thiesse, on peut enregistrer les signes d'une passion pour la nature que l'école n'a cessé de déployer. Toujours la même chanson d'une France gâtée par la nature : « le même hymne : beauté et diversité ». ¹¹⁷ Des descriptions emphatiques des paysages nationaux à l'énumération des miracles naturels, la documentation scolaire martèle l'exceptionnalité de la nature de la France. Ni réduites aux figures agricoles, ni enfermées dans le pittoresque, encore moins circonscrites aux registres de la science, les représentations de la nature mêlent ici tous ces aspects. En la convoquant pour affermir la construction nationale, le discours scolaire ne pouvait faire autrement que d'en restituer une image exaltante. Ce que disent ces travaux, c'est que l'enseignement patriotique s'est construit par la fabrication d'une nature *ad hoc* apte à susciter le glissement du sentiment d'appartenance au local à la passion nationale. Ce survol rapide de l'historiographie révèle que la nature scolaire est une *composition française* ¹¹⁸ originale qui ne peut être réduite à une seule catégorie. Promouvoir une culture commune, intégrer tous les enfants dans la nation, marier les ambitions intellectuelles et les préoccupations sociales exigent que l'école, comme l'écrit Mona Ozouf, « tisse des accommodements et des compromis » et trouve un équilibre entre les finalités cognitives, politiques et éducatives. La pluralité des représentations de la nature, la diversité des fonctions de son enseignement, l'impossibilité d'envelopper les multiples réceptions de son étude donnent certes « une leçon de modestie » mais cela ne doit pas nous empêcher de tenter de comprendre pourquoi la nature fut si importante dans l'enseignement primaire. Un coup d'œil vers l'histoire des sensibilités et vers l'histoire environnementale devrait éclairer aussi cette interrogation.

Les enquêtes déjà anciennes d'Alain Corbin portant sur les territoires du vide, sur la montagne, les forêts, l'eau, le vent, le soleil ; ses réflexions sur les paysages visuelles et sonores,

¹¹⁷ Anne-Marie CHARTIER. THIESSE (Anne-Marie). - *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* -. In: *Revue française de pédagogie*, volume 125, 1998. Ecole et culture religieuse. p. 166.

¹¹⁸ Mona OZOUF, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Paris : Gallimard, 2009, 270 p.

sa quête des émotions, se conjuguent pour rendre compte du basculement des systèmes d'appréciation de la nature.¹¹⁹ Ses ouvrages montrent qu'entre 1750 et 1850, ils prennent alors un tout autre visage tant cette période accélère le processus de « positivisation » de la nature. Un phénomène qui conquiert l'ensemble de la société à mesure que l'on avance dans le XIX^e siècle. Ce que l'on peut appeler « l'esthétique naturelle » trouve écho jusque dans les discours scolaires où elle cohabite confortablement avec un désir de maîtrise de la nature. C'est cette dernière proposition que l'histoire environnementale privilégie aujourd'hui pour éclairer les relations de l'homme et de la nature depuis le début de la révolution industrielle. L'histoire n'a pas occulté ce débat mais la question se pose aujourd'hui en de nouveaux termes. Les travaux récents de Christophe Bonneuil et de Jean-Baptiste Fressoz¹²⁰ insistent sur la frénésie productive des sociétés libérales et industrielles naissantes, incapables, sinon de penser, au moins d'envisager un développement respectueux de la nature.¹²¹ Entre l'inexorable montée du sentiment de la nature, lisible au travers du ruissellement des émotions esthétiques vers l'ensemble des catégories de la société et, de l'autre côté, la tentation d'une négation nouvelle, voire d'un mépris à l'égard de la nature, une rupture s'est opérée avec la conscience séculaire du milieu environnant que les sociétés anciennes avaient cultivée. Une double modernité traverse alors ces décennies : elle résonne jusque dans les salles de classe. La première est technoscientifique, elle veut connaître et exploiter sans retenue la nature. L'autre est attentive aux « harmonies de la nature », elle procède de l'avènement de la synesthésie, voire de l'écologie.

Sans rien négliger de l'historiographie, c'est à cette double modernité que nous avons consacré de longs développements. Comment l'école républicaine s'y est-elle prise pour articuler des représentations opposées de la nature ? Comment a-t-elle concilié les injonctions d'exploitation de la nature avec les discours appelant, au contraire, à un dialogue apaisé avec « les choses environnantes » ? Comment s'est-elle nourrie de ces débats pour « fabriquer » une nature scolaire ? Attentifs à la sensibilité des enfants et comptant dans ses rangs des personnalités – penseurs, naturalistes, écrivains, scientifiques – instruits des relations systémiques qu'entretiennent les êtres vivants, les discours de l'école primaire ont souvent privilégié la voie des émotions, celle de la proximité et de l'attention ou encore le goût de l'esthétique pour dire la nature. L'école de la République ne s'est pas pour autant détournée des procédures

¹¹⁹ Alain CORBIN, *Historien du sensible. Entretiens avec Gilles Heuré*, La Découverte, 2000.

¹²⁰ Christophe BONNEUIL et Jean-Baptiste FRESSOZ, *L'Évènement Anthropocène, la Terre, l'histoire et nous*, Paris, Le Seuil, 2013, 304 pages.

¹²¹ *Ibid.*, p. 45-50.

scientifiques pour connaître la nature. Soucieuse de mettre Dieu à distance de la compréhension de l'univers, elle a recouru à l'autorité de la science, et pas seulement avec Paul Bert. Toujours, elle a fait de la nature son alliée pour atteindre ses ambitions éducatives laïques. Certes, l'idée de la protection n'y est pas très explicite – encore qu'on pourrait le discuter – mais il semble bien qu'elle ne se soit pas restreinte à un anthropocentrisme exclusif. L'interrogation sur les rapports moraux entre les hommes et la nature, véhiculée dans le champ éducatif, nous a entraînés vers les travaux philosophiques, regroupés dans le champ de l'éthique environnementale. Des auteurs comme Catherine Larrère, Hicham Afeissa ou Gérald Hess¹²², pour ne prendre que quelques exemples, ont eux aussi insisté sur une modernité peinant à octroyer une valeur intrinsèque à la nature. Ce débat intéresse de près notre réflexion sur les façons dont les acteurs du système scolaire des années 1870-1918 ont pensé la nature. Même si l'école républicaine a pu se draper dans une pensée positiviste, diverses conceptions morales de la nature y cohabitent. La tradition éducative a affecté un ensemble de valeurs à la nature. Instrumentales quand il s'est agi d'améliorer les techniques agricoles. Esthétiques, spirituelles, affectives quand l'objectif était de faire aimer la France ou de poser les bases d'une économie prospère, - on dirait durable aujourd'hui -. Anthropocentrique, forcément anthropocentrée, la nature de l'école a nourri un continuum de valeurs qui peuvent être rattachées aux courants du pathocentrisme et du biocentrisme et pourquoi pas à celui de l'écocentrisme si l'on plonge dans les philosophies de l'Education nouvelle. Une chose est incontestable, les représentations scolaires de la nature et son étude n'ont cessé d'interroger la question de l'équilibre entre les hommes et les ressources naturelles.

Ce n'est pas tout. Pour comprendre les enjeux autour des façons de penser et d'éduquer à la nature, il est nécessaire de garder à l'esprit que géographie, sciences, histoire, philosophie, littérature ont déversé une foule de savoirs et soulevé autant de questions, aux réponses parfois indisciplinées... L'essentiel pourtant n'est pas dans la recherche des contradictions que le discours a immanquablement générées. Non, il est à trouver dans le cap que les fondateurs ont tracé : éduquer et instruire.¹²³ A notre sens, l'un des leviers pour atteindre ce double objectif, l'un des ressorts pour attirer l'élève à elle, l'une des options pour le faire adhérer à son message a consisté, pour l'école, à rendre l'enseignement le plus attractif possible. On s'en doute, les

¹²² Ces philosophes s'interrogent sur le rapport humain à la nature. Le point de départ de leur réflexion prend appui sur le constat d'une dégradation des ressources naturelles. Ils travaillent à élaborer des arguments qui conduisent à la considération morale de la nature non humaine. Lire Gérald HESS, « Ethique de l'environnement », dans Dominique BOURG, Alain PAPAUX (Dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, op.cit., p. 412-416.

¹²³ Dominique OTTAVI, « Instruire et transmettre », *Études*, vol. Janvier, no. 1, 2018, p. 27-37.

pédagogues n'ont pas été à court d'idées mais l'étude de la nature a plus que d'autres, servi à enchanter l'école républicaine. Pas toujours, pas partout évidemment : le succès et l'essor de l'Education nouvelle ne peuvent se comprendre si l'on oublie que beaucoup d'écoles dirigées par des maîtres consciencieux rechignèrent à rompre avec les méthodes et les contenus pédagogiques classiques. Cet arrachement à la tradition, l'Education nouvelle l'incarne parfaitement. Porté par le souffle de la rénovation pédagogique, ce mouvement progressiste a emboîté le pas des réformateurs de l'école traditionnelle pour faire de la nature le pivot de son enseignement. Plus encore, il a, dès avant la première guerre mondiale, immergé ses élèves et ses instituteurs dans la nature à tel point qu'il a donné à l'Education nouvelle l'allure de *l'école de la nature*. Au milieu des finalités de l'éducation à la nature à l'école, - qu'elles soient reconnues ou non dans l'Education nouvelle -, la dimension enchanteresse de la nature fut absolument centrale. Elle n'était pas pour autant exclusive puisque les autorités ont toujours proclamé l'importance d'un enseignement rationnel pour mettre les esprits à l'abri des croyances néfastes. Elles ont toujours considéré que c'était là le moyen fondamental pour étendre le principe de laïcité. Mais, quelles que soient les archives investies, quelles que soient les sources mobilisées, la tonalité poétique et merveilleuse de la nature domine le discours scolaire. Dans leur volonté d'enchanter l'école, les autorités ont ainsi choisi très opportunément de s'appuyer sur la nature. Toute la littérature scolaire a participé à cette entreprise de fabrication d'une nature capable de dire la grandeur de la nation, apte à concurrencer les interprétations théologiques du monde et susceptible de faire oublier les malheurs du temps. Acharnée à former des petits républicains volontaires, l'école a également promu, avec la nature, des méthodes actives. En la poussant à regarder dehors, la nature enseignée a contraint l'école à inventer de nouvelles pratiques. Jardins, promenades, voyages, leçons sur le vif, géographie de terrain dessinent une école moderne, davantage en phase avec les besoins des enfants. C'est autour de ce double mouvement de construction de représentations : l'enchantement de l'école d'un côté, et une nature enchantée de l'autre, que nous avons articulé l'essentiel de notre réflexion. En gardant à l'esprit qu'il y a eu là un processus *de fabrique d'une nature* dont l'image – et non pas la matérialité - se reflète encore dans la mémoire collective.

Analyser les figures de la nature enseignée, en identifier les finalités : une analyse en deux temps :

L'un des rôles majeurs de l'école, sous la Troisième République, fut d'être l'institutrice de la nation. Comment procéder pour que chaque écolier ait « la patrie au cœur »? L'idée neuve apportée par les pédagogues, à partir des années 1870, pour faire la France, n'était pas d'enseigner l'histoire ou la morale ; c'était d'apprendre la nature. La conséquence : une fabrique de représentations amènes de la nature capables de frapper les esprits des écoliers : « il faut lui rendre la patrie visible et vivante ». ¹²⁴ Et comme les fondateurs s'avancent sous la bannière de la laïcité, l'étude de la nature doit à la fois permettre de lutter contre les interprétations métaphysiques du monde et libérer les élèves de la croyance dans les superstitions. La poursuite de ces objectifs a consisté à déconstruire une partie des représentations traditionnelles des élèves pour leur substituer des perceptions plus conformes à l'idéal émancipateur des républicains. Toujours recommencé, ce combat a mobilisé des bataillons d'auteurs soucieux de mettre « la République au cœur », en déclinant les figures plurielles de la nature. Champêtres, agrestes, rustiques, merveilleuses et insolites leurs descriptions de la nature s'appuient sur tous les registres pour emporter l'adhésion des écoliers. Comprendre que la France a été modelée par la nature et qu'en retour le génie des Français a permis de façonner la nature, correspondait à une dialectique parfaitement en place dans la littérature scolaire. D'où cette impression de déjà vu et de déjà lu qui se dégage de l'analyse des documents : l'obsession de bâtir une France rassemblée sous la bannière d'idéaux généreux conduisant les promoteurs de la nation à marteler sans répit le thème de la grandeur du pays. Et aussi longtemps que nécessaire, la construction du mythe d'une nature radieuse accompagna le parachèvement de la nation autant que la légitimation des contenus d'enseignement.

Quand la France fut abîmée par la guerre, quand les enfants pleurèrent l'absence des pères, c'est dans le répertoire de la nature que l'on trouva aussi les moyens de surmonter l'épreuve. A la fin de la guerre, l'espoir d'un monde nouveau puisa à son tour dans les représentations de la nature la possibilité d'effacer les stigmates de la guerre. Avec détermination. Du renouvellement de l'enseignement traditionnel au mouvement de l'Education nouvelle, le choc de la guerre accéléra la mutation éducative démarrée bien avant 1914. En prenant vigoureusement appui sur l'étude de la nature, les contenus disciplinaires bénéficièrent d'une opportune cure de jouvence. Au fond, si les écoles de la République ont pu,

¹²⁴ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, *op.cit.* Préface.

d'une certaine façon, « s'abriter » derrière la nature pendant le premier conflit mondial, le renouvellement des façons de penser la nature fut l'instrument d'un bouleversement pédagogique dont les principes avaient été définis quelques décennies plus tôt.

C'est ce bouleversement qui avait poussé maîtres et élèves à aller à la rencontre du monde. Briser la clôture de la classe, se confronter au réel, voir de ses propres yeux les phénomènes observés, la liste est longue des expérimentations pédagogiques lentement mises en place. C'est l'analyse que nous avons conduite dans un second temps. De la pédagogie du plein air aux classes-promenades, en passant par la généralisation des jardins scolaires, se déploie - entre les années 1870 et 1920 - un arsenal des façons de faire la classe que l'étude de la nature a inspiré. Ces méthodes durent aussi leur fortune à l'intérêt qu'elles suscitèrent parmi les écoliers. Rompant délibérément avec une pédagogie paresseuse, ces procédés inédits indiquent que l'école traditionnelle a recherché les moyens d'être plus efficace.

Toutefois, l'époque peine à s'émanciper des préjugés concernant les cultures populaires. Pas toujours à l'aise avec le changement, l'école traditionnelle laissa les partisans de l'Éducation nouvelle creuser le sillon d'une « éducation naturelle ». C'est par elle que ce mouvement symbolisera la modernité éducative. Sa ferveur pour l'étude de la nature, *dans* et *avec* la nature, sera le meilleur antidote contre le retour d'une pédagogie austère et conservatrice, en même temps qu'elle promouvra les méthodes actives. Dès le début des années 1920, la plongée dans la nature que cette nouvelle pédagogie recommande, connaît avec Célestin Freinet sa meilleure illustration. A la fois parce qu'il pense avoir trouvé dans la nature la solution aux difficultés de faire la classe mais également parce que Freinet propose d'enseigner aux élèves que la nature doit être protégée et travaillée dans le souci de sa préservation. Cette conversion écologique anticipe le tournant didactique que l'école traditionnelle épouse à son tour dans l'Entre-deux-guerres. En étendant notre réflexion jusqu'au début des années vingt, il a ainsi été possible de suivre les déclinaisons philosophiques de la nature entre le moment où elle a conquis les salles de classe des écoles primaires et les années à partir desquelles cette éducation à la nature s'est affirmée comme le support d'une nouvelle relation entre l'homme et la nature. Pour le dire autrement, les représentations de la nature entre le début de la Troisième République et le milieu des années 1920 connaissent, dans la forteresse scolaire, d'importants changements. S'il est possible initialement de découvrir sous la chape des disciplines scolaires, des attendus positivistes reflétant des conceptions anthropocentriques, il ne fait guère de doute que les investigations approfondies des phénomènes naturels traduisent

en même temps des approches ouvertement empathiques de la nature. Que les animaux et les plantes puissent être progressivement considérés comme des partenaires, que l'homme soit défini comme un élément parmi d'autres des composantes de l'univers, révèlent que l'école primaire a dépassé le stade du strict anthropocentrisme au profit de conceptions plus équilibrées des rapports de l'homme et de la nature. Pathocentrisme, écocentrisme, biocentrisme ? Sans doute un peu des trois à la fois. Ce qui est tout aussi vraisemblable c'est que l'école républicaine semble, dans ce domaine, avoir anticipé l'impératif contemporain de fondation d'une nouvelle « éthique de la nature ». ¹²⁵

¹²⁵ A moins, pour paraphraser Bruno Latour que l'école primaire des années 1870 au début des années vingt n'ait jamais été moderne. C'est-à-dire au fond qu'elle ait rejetée une modernité indifférente au sort de la nature. Lire Bruno LATOUR, *Nous n'avons jamais été modernes - Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991.

PARTIE I

APPRENDRE LA NATURE

POUR FAIRE LA FRANCE

Dans l'officine des apothicaires de l'identité nationale, la fiole de l'enseignement de l'histoire de l'école primaire, sous la « République Ferryste », arbore fière allure. Dans l'ombre, pourtant, on distingue nombre d'ingrédients. De tous, l'histoire, celle de Lavisser, confisque la lumière comme si elle était l'unique clef de la construction nationale. C'est aller vite en besogne. L'historiographie récente a eu beau faire justice d'une telle arrogance en démystifiant cette histoire patronnesse, il semble bien que le récit national n'ait que faire de ces mises au point. Résistant à l'histoire savante, la mémoire collective et l'héritage culturel imposent leur volonté. Rien de moins que d'assurer la cohésion nationale. S'appuyant sur des représentations collectives saturées d'affection et d'émotions économes en science positive, le roman national a ramassé, dans les disciplines scolaires – histoire, géographie, morale, science et français – de quoi peindre « une douce France ». Des figures d'exception, des lieux emblématiques, des écrivains inspirés par la beauté de leur pays ; le tout cousu par des maximes généreuses et inlassablement ressassées. Entre tous, pourtant, aucun thème ne fut compulsé aussi minutieusement que celui de la nature. Avec lui, un nouvel imaginaire gagna l'univers scolaire. Il se déploya consciencieusement dès la fin du Second Empire. Aucune discipline n'échappa à ses rets, tant ses mailles accrochaient tout ce qui concernait les activités des écoliers. Nulle trace d'effraction, non plus, dans son arrivée dans les classes. Sa promotion fut d'abord le reflet des mutations aiguës de la sensibilité des sociétés à l'égard de la nature.

Plus de deux siècles après son avènement, la théologie naturelle, cette fois démocratisée,¹²⁶ s'immisçait dans les savoirs scolaires. Certes, les programmes officiels la tinrent en respect, mais ils ne parvinrent pas à en limiter l'attraction auprès des écoles. Mise en spectacle, la nature n'allait cesser d'être à la fois admirée et décryptée. Car l'école était perméable à « l'air du temps ». Or, au XIX^e siècle, la nature était devenue une compagne pour les élites et une alliée pour les ruraux. Les premiers descendaient sur les grèves des littoraux ou escaladaient les contreforts alpins tandis que les seconds – selon l'imagerie d'Epinal- louaient sa prodigalité. Depuis le XVII^e siècle, l'engouement pour la nature avait conquis les salons et enrichi *l'Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. Plus tard, elle avait inspiré les romantiques, s'était installée à Barbizon, avait peuplé les muséums, interrogé les âmes et les esprits, renouvelé la pensée philosophique, bousculé les postulats scientifiques, fait sortir les paysans de leur

¹²⁶ « En sa modernité, la théologie naturelle cesse d'analyser l'homme et l'univers en terme d'analogies ; elle constitue le monde extérieur en spectacle ». Alain CORBIN, *Le territoire du vide. L'Occident et le désir de rivage 1750-1840*, Paris, Flammarion, p. 5.

brutalité. Emportée par cette effervescence, l'École de la République amplifia le mouvement d'investigation de la nature sans jamais le réduire à quelques rudiments utilitaires. Domptée, modelée, fabriquée par la main de l'instituteur, apprise sur plusieurs scènes, la nature déboucha bientôt sur une véritable mythologie. Et puis, avec elle, il était possible de construire un nouveau récit cosmique et, mieux encore, on pouvait élaborer un récit historique susceptible de réconcilier l'histoire sainte et l'histoire républicaine sous les auspices de la terre et des cieux. Les uns croyant que les représentations de la nature permettaient de saisir l'existence de Dieu au travers de la contemplation des merveilles de la nature, les autres pensant au contraire, que l'étude de la nature était l'occasion de se débarrasser d'un surnaturel qui empoisonnait le quotidien des plus humbles. Suprême paradoxe, en laïcisant les représentations de la nature dans le cadre scolaire, les autorités réussissaient le tour de force de devenir des sentinelles du divin, ou tout du moins d'une forme de religiosité, au sein de l'enseignement républicain. Dieu était en apparence évincé mais les mystères de la nature demeuraient et évoquaient subrepticement le divin ! A l'école primaire, le monde continua bien souvent à être pensé comme un théâtre dont les finalités renvoyaient « à une main transcendante ». Tout en gardant à l'esprit que plusieurs mystiques¹²⁷ enivrèrent cette Ecole conquérante, on défendra ici l'idée que la nature fit progressivement émerger une nouvelle religiosité. Celle d'une République débarrassée des oripeaux du sacré et préférant se parer, officiellement, des vertus de la science et du progrès. Que cette ambition eût à souffrir de quelques critiques ne fait aucun doute, mais elle permit de faire vivre les écoliers et la République dans leurs différences. Tout l'amour de la patrie était là : dans la fabrique d'une nature nationale capable de lier le beau, le vrai, le bon et le sublime. Démontrer par les sciences ou la géographie l'exceptionnalité d'un territoire béni par la nature, exalter « les harmonies de la nature » en mobilisant la littérature, se projeter dans la réalisation d'un idéal commun d'unité nationale, telle était l'ambition dont la nature et ses déclinaisons étaient comptables ! Ailleurs, dans la « Grande France », dans ces territoires à civiliser, les représentations scolaires de la nature devinrent le support de la propagande coloniale articulée autour d'une France porteuse d'un projet d'émancipation des indigènes soumis à la tyrannie de la nature. Construit autour de la dialectique de la terre bénie d'un côté et, de l'autre, des territoires abandonnés à la sauvagerie par des indigènes ignorant tout de la gestion de la nature, le discours pro-colonial précisait que cette contradiction pouvait être levée par l'action des petits français. Ces futurs colons, seuls capables de transformer cette nature indomptée en une nouvelle Terre promise. Même la Première guerre mondiale et son cortège d'horreurs affectant hommes et nature, n'altérèrent pas le paradigme d'une nature bucolique,

¹²⁷ Patrie, Nation, Science, Progrès, Colonie etc...

lui conférant même, sous l'épaisseur de l'hygiénisme, des pouvoirs thaumaturgiques. Voir, admirer, dompter, comprendre, explorer, s'abandonner et apprendre la nature pour faire la France, rien de moins dans la corbeille des instigateurs de l'entrée de la nature dans l'école primaire.

CHAPITRE 1 : FAIRE ENTRER LA NATURE A L'ECOLE PRIMAIRE : (1870 – 1914)

Imaginons, quelque part en France, une rentrée des classes à la fin du XIX^e siècle.

Les enfants n'en croyaient pas leurs yeux. La nature les attendait. Partout, des images, des gravures, des reliquaires de minéraux, des familles de plantes et des escouades de bestioles dont on devinait qu'elles avaient lutté jusqu'au dernier souffle pour rester debout. Au-dessus du tableau noir, des colonnes d'insectes dardaient leurs pointes et luttaient pour occuper la place. Détournant le regard, une troupe de gallinacées montrait ses entrailles sans la moindre pudeur. Assis négligemment sur des planches équerries à la hâte, un écureuil devisait avec un lièvre affecté de catalepsie. Coincées derrière une vitre jaunie par la lumière, des feuilles, à peine débarrassées de leurs ramures, achevaient de se flétrir. Et bien qu'en tous endroits de l'école, la nature s'employât à faire triompher son époustouflante armada, cette fois, elle avait beau leur faire face, elle ne débordait plus, elle ne submergeait plus les enfants, toute confinée qu'elle était dans les modestes salles de classe. Quelque chose de nouveau était en train d'arriver. Dans ces salles où la nature s'était répandue dans l'anarchie que le maître avait soigneusement organisée, les écoliers devinaient qu'il y avait là le début d'un monde enchanté et que, peut-être, c'était la fin de ce qu'ils avaient tant aimé et tant redouté, depuis qu'ils avaient réussi à échapper à leurs parents. En fut-il réellement ainsi ?

1. FABRIQUER UNE NATURE POUR LES ECOLIERS :

Dater l'invention d'une « fabrique de la nature » à l'école primaire s'avère d'emblée compliqué. D'abord parce qu'on ne touche pas là, à un enseignement disciplinaire qui aurait été introduit à l'occasion d'une réforme des programmes. On le sait, la nature est étudiée par le biais d'autres matières dont elle constitue souvent la colonne vertébrale. Dans la leçon de choses¹²⁸ dont Pierre Kahn a rappelé qu'elle s'intéressait d'abord aux choses de la nature, dans la géographie tournée principalement vers la découverte de la nature, dans la littérature où le monde rural est valorisé et conjugue toutes les formes de la nature... Bref, dans ces matières

¹²⁸ Pierre KAHN, *La leçon de choses, Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « éducation et didactiques » 2002, 248 p.

auxquelles il faudrait ajouter les arts, les sciences, la musique, la nature n'est pas réduite à un décor qui légitimerait un autre enseignement. Elle constitue, au contraire, pour paraphraser André Chervel, une sorte de « vulgate » tressant des liens entre les disciplines.¹²⁹ Les contenus disciplinaires font même souvent apparaître un assujettissement au tropisme de la nature, entendue dès lors comme un objet de savoir fabriqué par l'école qu'il s'agit de transmettre aux élèves.

1.1. Une nature à forte coloration locale :

A – Instiller de nouveaux savoirs :

- La saisine de la nature par l'école : (1870 -1880)

A partir de quand la nature est-elle l'objet d'une étude approfondie ? Excluons les prolégomènes et disons que le processus d'introduction de l'étude de la nature prend forme sous le Second Empire et qu'il est solidement installé aux alentours des années 1880. Les sources de cette consécration se trouvent dans cette lignée d'éducateurs qui, de Rabelais à Spencer, en passant par Rollin, Pestalozzi, Fröbel et d'autres, ont placé au premier rang l'observation et la compréhension des « choses environnantes ». Longtemps ravalés au genre utopique, les écrits de ces pédagogues ont constitué un levain intellectuel roboratif pour nourrir les velléités réformatrices des hommes aux commandes du ministère de l'Instruction publique. Ce qui les a aidés dans leur entreprise, c'est sans doute d'avoir compris que l'école serait d'autant plus légitime auprès des parents – et donc assurerait l'assiduité des enfants – qu'elle proposerait aux élèves des contenus disciplinaires dont l'intérêt et l'utilité ne pouvaient pas être mis en doute. Dans ces conditions, toute forme d'enseignement abstrait devait être bannie. Or, quoi de plus concret et de profitable que des leçons s'intéressant au milieu des élèves ou préparant à embrasser un métier futur ? S'adressant à des enfants des campagnes et dédiés aux besoins d'une société majoritairement rurale, les contenus d'enseignement pouvaient difficilement continuer à tourner le dos à la nature ! Les pédagogues qui sont à l'œuvre dans ces années fondatrices le savent. Edmond Perrier n'est pas le seul à considérer que les choses de la nature doivent constituer le fonds d'instruction des enfants des campagnes.¹³⁰ Albert Dastre le croit aussi. Positiviste, disciple de Claude Bernard, successeur

¹²⁹ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988. p. 95.

¹³⁰ Voir introduction générale p. 28-29.

de Paul Bert à la chaire de physiologie de la faculté des sciences de Paris à partir de 1876, cet agrégé de physique rédige l'article « science » du *Dictionnaire de pédagogie*. C'est bien, explique-t-il, en raison de la marche des sciences de la nature que l'enseignement doit s'en saisir promptement :

« Les vrais fondements de la science résident dans l'étude de la nature (...) Mais s'il en est ainsi (...) et si aujourd'hui les sciences de la nature ont remplacé comme instrument les sciences abstraites ou sciences métaphysiques, il semble qu'elles devraient avoir une part prépondérante dans l'éducation. Il n'en est rien. Jusqu'à ces dernières années, le préjugé mathématique a dominé, et les sciences abstraites ont eu la part léonine dans l'enseignement. Cette erreur serait funeste si elle se prolongeait trop longtemps ». ¹³¹

Aux côtés de ces observateurs, on entend résonner la voix du directeur de l'Enseignement primaire (1873-1879), Augustin Boutan. Cet autre agrégé de physique, qui exerça aussi les fonctions d'inspecteur général du secondaire, appartient à la génération des fondateurs de la nouvelle école républicaine. A ce titre, il fut chargé d'inspecter les écoles normales « au point de vue spécial des sciences physiques et naturelles ». Lui pense que l'introduction des sciences de la nature dans l'enseignement primaire a été l'une des innovations les plus heureuses accomplies en faveur de l'éducation populaire. A l'occasion de la rédaction de l'article « Expériences » pour le *Dictionnaire de pédagogie*, Boutan s'étonne d'ailleurs de la place qui était, jusque-là ¹³², réservée à l'étude de la nature dans le système scolaire :

« Comprend-on en effet qu'un enfant qui, de six à treize ans, a fréquenté assidûment l'école, ait été maintenu systématiquement étranger, par le genre d'études qui lui est imposé, au monde matériel qui l'entoure ? Comprend-on que les phénomènes dont il est journellement le témoin soient demeurés pour lui lettre morte ; qu'on ne lui ait jamais parlé qu'indirectement ou accidentellement des plantes, des animaux, avec lesquels il est sans cesse en contact ? Cependant, la science de la nature a, comme les autres sciences, une partie élémentaire, accessible aux intelligences les moins cultivées. Pourquoi ne figurait-elle à aucun titre dans les programmes des écoles primaires ? (...) Mais le point essentiel est acquis : on est entré dans une voie nouvelle qui ne peut manquer d'être féconde en résultats utiles ; le monde de la nature n'est plus un monde fermé pour les petits enfants ». ¹³³

La formule « accessibles aux intelligences les moins cultivées », pour être condescendante, ne doit pas disqualifier les propos de Boutan. Une lecture attentive de son article fait plutôt apparaître une argumentation destinée à rassurer les maîtres quant à leur capacité à enseigner

¹³¹ Albert DASTRE, article « Science », *DP2, op.cit.*, (1882), p. 2006.

¹³² C'est-à-dire jusqu'aux textes programmatiques sur les sciences physiques et naturelles à l'école primaire, soit en 188

¹³³ Augustin BOUTAN, article « Expériences » *DP1, op. cit.*, (1882), p. 972.

les sciences de la nature « que la plupart d'entre eux n'ont point apprises ». Peu familiers de la pratique expérimentale, les enseignants, insiste Boutan, ne devraient pas craindre d'user de cette méthode pédagogique pour appuyer leurs démonstrations. Il n'est pas sûr que ces assurances aient suffi à les convaincre. Ce qui est vraisemblable, c'est que la légitimation de cet enseignement s'appuya d'abord sur son efficacité ainsi que sur l'intérêt qu'il pouvait présenter pour les élèves. Il n'était pas question d'apprendre aux écoliers ce qu'ils connaissaient déjà, il était nécessaire de leur proposer une autre lecture de ce qui nourrissait leur imaginaire préscolaire et leur vie quotidienne. De cet imaginaire, formé par une somme de représentations et de connaissances propres à se mouvoir dans leur univers quotidien,¹³⁴ de ce qui constitue surtout une familiarité avec la nature, l'école sut faire un atout pour instiller de nouveaux savoirs.

- L'enfant et la nature : un lien étroit :

Accordons-nous sur ce dernier point. Faire entrer la nature à l'école, asseoir les contenus disciplinaires, les matières enseignées, les activités éducatives sur l'étude des phénomènes naturels ne signifie pas que la nature était étrangère à tous les enfants. Au contraire. Pour l'enfant des campagnes, la nature constituait souvent un terrain de jeu exclusif. Entre escapades audacieuses, découvertes insolites et lieux de rêveries bucoliques, le milieu naturel s'imposait comme une évidence. Le retour du printemps appelait les écoliers aux côtés de leurs parents pour les travaux des champs et les éloignait de longues semaines de la salle de classe. Longtemps cette temporalité est, en elle-même, apparue naturelle. Et, il y a plus. Jules Vallès (1832-1885) raconte dans *l'Enfant*,¹³⁵ combien son école, archaïque et répressive, pouvait être ennuyeuse quand elle remâchait les vers de latin alors que le narrateur et personnage principal, Jacques Vingtras, ne rêvait que de courir les champs :

« Je me moque de la Grèce et de l'Italie, du Tibre et de l'Eurotas. J'aime mieux le ruisseau de Farreyrolles, la bouse des vaches, le crottin des chevaux, et ramasser des pissenlits pour faire la salade ».¹³⁶

Jules Vallès n'est pas un enfant de la campagne. Il passe son enfance au Puy-en-Velay. La vie y est dure. C'est pourquoi il apprécie particulièrement les villages ruraux de Chaudeyrolles et

¹³⁴ Voir *supra* p. 91.

¹³⁵ Dans ce roman, largement autobiographique, écrit en 1875 et publié en 1879, il évoque surtout ses premières années de collège.

¹³⁶ Jules VALLES, *L'Enfant*, cité par Nathalie MARINIER, *De l'éducation - Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Flammarion, 2006, p. 89.

de Farreyrolles où il retrouve ses oncles et tantes. Escorté par la nature, l'enfant s'abandonnait aux plaisirs du jeu : c'était, pour lui, comme si la nature s'employait en tous lieux à faire triompher des sensations nouvelles. Partout, dans les campagnes, les enfants avaient commencé à vivre en intimité avec la terre. Ce compagnonnage entre les enfants du monde rural d'un côté, et leur environnement naturel de l'autre, n'impliquait pas pour autant une harmonie mais des échanges nombreux qui participaient d'une économie de la nature. Cette proximité avec la nature a nourri les anecdotes de ceux qui ont entrepris de livrer leurs mémoires. Relevant à la fois de la tradition monographique et du genre autobiographique, le livre de Roger Thabaud, *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*¹³⁷, dresse le portrait d'un bourg des Deux-Sèvres, Mazières-en-Gâtine. L'auteur, ancien instituteur, devenu inspecteur primaire en 1923, avant d'être nommé directeur de l'Enseignement primaire européen et israélite au Maroc en 1929, analyse les transformations économiques, sociales et politiques sous l'angle privilégié du rôle de l'école, dont il regrette – le passage ci-dessous concerne les années 1900-1908 - qu'elle ne soit pas plus attentive « aux choses proches » :

« Les fenêtres de la classe avaient beau ouvrir sur un jardin, tout comme les fenêtres surbaissées des plus modernes écoles maternelles, l'étude des choses proches de nous n'entraînait point dans les programmes. Je me souviens de mon émerveillement de petit garçon, contemplant de ma place d'écolier un jardin qui me paraissait mystérieux et noble parce qu'il m'était inconnu et parce qu'il touchait l'école ».¹³⁸

Mais dans cette école, comme dans tant d'autres, tout dépend du maître. Or, dans la « grande classe », Roger Thabaud et ses camarades pouvaient compter sur Monsieur Bouet pour leur dispenser un enseignement tourné vers l'extérieur. Ardent républicain, pénétré d'une connaissance intime de l'environnement rural, l'inamovible instituteur¹³⁹ avait même rédigé, en 1896, « un cours pratique d'agriculture ». Sa bonne volonté, son enthousiasme, ses racines paysannes ne suffisaient pas toujours à séduire « tel ou tel jeune paysan, âgé de treize ou quatorze ans, déjà initié aux pratiques culturelles de son père et méprisant de tout son cœur la science théorique qu'on voulait lui enseigner ».¹⁴⁰ A son tour, Pierre Jakez-Hélias a livré ses souvenirs sur son école communale dans *Le Cheval d'Orgueil*. Il y raconte avec délectation l'embarras de ces instituteurs à enseigner ce que beaucoup d'élèves connaissaient déjà, et souvent mieux que leur maître.

¹³⁷ Roger THABAULT, 1848-1914. *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 [1938], p. 224.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 217.

¹³⁹ Arrivé en 1881, il y fera toute sa carrière.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 223.

« A l'école, il nous faut apprendre de nouveaux noms pour des animaux et des plantes que nous connaissons pourtant déjà bien à force de patrouiller sur les chemins, d'inspecter les talus en gardant les vaches. Et les noms français ne nous disent rien qui vaille tandis que les noms bretons sont souvent de signification plus claire ». ¹⁴¹

Parfois sarcastiques, ces auteurs se sont tout de même émus de voir ces mêmes instituteurs cultiver avec fierté leur jardin et parfois leur enseigner des pratiques horticoles et arboricoles dont l'efficacité soulevait leur admiration comme celle de leurs parents, pourtant majoritairement paysans. ¹⁴² C'était donc une heureuse initiative que de s'appuyer sur le vécu des écoliers pour faciliter les apprentissages. Qu'il s'agisse de l'histoire naturelle, de la géographie ou des sciences, toujours les instituteurs ont été invités à mobiliser la culture des enfants. A privilégier, au fond, l'enseignement du local. En était-il vraiment ainsi ?

B - Enseigner le local : une injonction assumée :

- Valoriser le milieu « naturel » des élèves :

Comme pour l'usage des langues régionales, il existe « tout un dégradé d'attitudes ». ¹⁴³ C'est ce que Jean-François Chanet a montré dans son enquête sur « les petites patries ». Les recommandations officielles, les ouvrages de pédagogie ainsi que les revues spécialisées répétaient, avec insistance, que l'instituteur devait s'appuyer sur le milieu des élèves. ¹⁴⁴ D'autant plus que ce goût du local correspondait aux inclinations culturelles des instituteurs: « le cadre limité, le souci de l'exactitude et de la précision propres au genre monographique, convenaient idéalement aux connaissances et au goût des instituteurs pour les recherches locales ». ¹⁴⁵ Cette sensibilité était sanctionnée par la possibilité, à partir de 1905, de consacrer, pour les élèves-maîtres, leur mémoire de troisième année à un sujet local. Les recherches communales, la rédaction de monographies locales consacrent les travaux des instituteurs et légitiment les études sur la nature ancrées dans l'espace proche des écoliers. Ces travaux étaient une manière de s'immerger dans l'univers des enfants. En adoptant une pédagogie du terroir, les maîtres ajustaient leur enseignement à la tendresse naturelle des écoliers pour leur milieu, avant de les conduire vers l'amour de la grande Patrie. Dans un

¹⁴¹ Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un breton du pays bigouden*, Plon, « Terre Humaine », 1975, p. 226-227.

¹⁴² *Supra* p. 184.

¹⁴³ « Entretien de Mona OZOUF avec Henri PEYRONIE et Alain VERGNIUUX, 20 juin 2002 », *Le Télémaque*, 2005/2, p. 42.

¹⁴⁴ Jean-François CHANET, *L'École républicaine et les petites patries*, préface de Mona Ozouf, Paris, Aubier, 1996, chapitre IV et V.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 182.

ouvrage publié en 1872, mais à l'audience durable au sein de l'opinion publique lettrée, le linguiste et spécialiste des questions scolaires, Michel Bréal, dénonçait le retard de l'enseignement français en regard des pays de tradition protestante, l'Allemagne en tête. Porte-parole, avec d'autres, de la rénovation pédagogique, ce professeur au Collège de France recommandait d'établir chez les élèves de solides connaissances de leur territoire vécu, condition nécessaire au renforcement des liens à la nation entière :

« Je voudrais que l'enseignement géographique prît pour point de départ le lieu même que l'enfant habite... Quand les enfants connaîtront ce qu'au-delà du Rhin on nomme la patrie « étroite », le moment sera venu de leur montrer la grande patrie. (...) J'y voudrais surtout des faits et des renseignements qui fissent voir de quelle façon chaque partie de la France contribue à la grandeur et à la prospérité de l'ensemble (...) Au lieu d'un patriotisme abstrait dont il serait périlleux de tout attendre, à l'heure du danger, nous aurons un patriotisme éclairé, reposant sur l'amour que se portent des provinces qui se connaissent et s'apprécient ».¹⁴⁶

En étudiant les singularités de sa petite patrie, sa complexité, sa richesse, l'élève pouvait ensuite saisir la diversité de la grande patrie. S'inscrivant dans cette tradition, et trente ans après que l'inspecteur général Eugène Rendu eut expliqué l'importance « d'inventer des exemples (...) en étendant progressivement l'horizon de l'enfant de la rue au quartier, du quartier au canton, à la commune, au département... », ¹⁴⁷ le ministre de l'Instruction publique, Maurice Faure, adressait au cours de l'année 1911, une circulaire aux Recteurs dans laquelle il rappelait cette indispensable alliance entre le local et le national :

« On est d'autant plus attaché à son pays qu'on a de nombreuses raisons de l'aimer, de s'y sentir en quelque sorte solidaire des générations disparues, et l'amour du sol natal, comme je le disais à la Chambre des députés, est le plus solide fondement de l'amour de la patrie ».¹⁴⁸

Au temps de l'édification nationale, cette injonction du local n'était pas paradoxale¹⁴⁹, en ce sens qu'elle s'inscrivait d'abord dans la continuité d'une entreprise de valorisation de l'échelle locale initiée à la fin de l'Ancien Régime et savamment instruite par une multitude de sociétés sous le règne de Louis-Philippe.¹⁵⁰ Elargi progressivement aux intellectuels des villages, ce travail de miniaturisation d'un savoir universel - le village n'étant qu'une déclinaison de la

¹⁴⁶ Michel BREAL, *Quelques mots sur l'Instruction publique*, cité par Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France...*, *op.cit.*, p. 8.

¹⁴⁷ « Un inspecteur général définit les bonnes méthodes », in JACQUET-FRANCILLON François, d'ENFERT Renaud et LOEFFEL Laurence. *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz, 2010, p. 649.

¹⁴⁸ Cité par Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France...*, *op.cit.*, p. 9.

¹⁴⁹ Youenn MICHEL, « Les instituteurs et l'étude du milieu local. Variations sur la réponse à une injonction paradoxale », *Le Télémaque*, vol. 28, no. 2, 2005, p. 95-110.

¹⁵⁰ François PLOUX, *Une mémoire de papier. Les historiens de village et le culte des petites patries rurales (1830-1930)*, Rennes, PUR, Coll. « Histoire », 2011, 344 p. - Chapitre 1, « L'invention d'une formule ».

nation comme la plante endémique n'est qu'une lucarne vers l'infinie variété du vivant - passa lentement de la plume des ecclésiastiques au stylet des instituteurs. Dans le département de la Manche, aux conférences de Monseigneur Bravard, en 1866, qui donnèrent lieu à de copieuses monographies locales¹⁵¹, succédèrent les Conférences pédagogiques de 1912/1913 établissant de nouvelles descriptions des communes. Les instituteurs y notaient minutieusement tout ce qui se référait au patrimoine local ainsi qu'aux caractères naturels des terroirs.¹⁵² Cette collection de nouveaux savoirs a permis aux maîtres d'agrèger aussi les adultes à une nouvelle identité territoriale,¹⁵³ tout en possédant le savoir indispensable pour faire émerger, chez les élèves, une nouvelle conscience villageoise. Avisée et tendre, cette inscription dans le local – donné tantôt comme une composante de la nation, tantôt comme une réduction de l'universel – obéissait certes à la nécessité de retenir les paysans dans leurs « petites patries » mais elle peut également être comprise comme une propédeutique à un enseignement plus ambitieux, celui de la compréhension de monde. L'enseignement de la géographie en donne un bon exemple. Son introduction dans les enseignements obligatoires participa d'une véritable transformation dans la façon d'embrasser le monde.

- Du local au « global » ?

En cette fin du XIX^e siècle, le souci du local correspondait alors aux concepts des sciences du social et de la géographie qui considéraient alors que l'échelle des « pays » ou des « villages » constituaient le champ d'observation pertinent pour comprendre l'enchaînement des faits, dans la mesure où il permettait de passer à une échelle plus petite et d'embrasser des territoires plus larges. Logiquement, au moment de la rénovation pédagogique entreprise par les républicains, l'enseignement du local occupa l'essentiel du programme de géographie jusqu'au cours élémentaire, c'est seulement au cours moyen que l'horizon se dégageait. Le géographe Franz Schrader¹⁵⁴ explique longuement dans la notice « géographie » du *DPI* et du *DP2*, l'intérêt pédagogique de cette démarche :

« D'abord, l'enfant n'aimera sa classe que si, de cette chambre austère et froide, sa pensée s'envole vers les choses extérieures. Si c'est de la

¹⁵¹ Archives départementales de la Manche - 301 J - Fonds du diocèse de Coutances et Avranches.

¹⁵² Archives départementales de la Manche, *Collection de notices communales d'instituteurs*. [124 J 1]

¹⁵³ Bertrand MÜLLER, « Ecrire l'histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2003/2, n° 9, p. 37-51.

¹⁵⁴ Eléments biographiques en note 62.

classe que vous lui faites voir le ciel, la terre et la lumière graduelle de la science, il transfigurera cette classe, il y courra avec joie, il sentira que là son esprit s'ouvre. En classe, faites-lui oublier la classe. C'est le seul moyen que plus tard il se la rappelle avec plaisir ».¹⁵⁵

Si le pédagogue est soucieux de faire aimer ce qui s'enseigne, il insiste, en particulier, sur la nécessité de raconter la Terre en partant des faits perceptibles par les élèves afin de les ouvrir « aux choses extérieures » :

« Il faudra surtout le faire voyager sur les cartes à grande échelle qui représentent la commune natale, le canton voisin, le ruisseau qu'il traverse pour venir à l'école... ».¹⁵⁶

S'il faut bien admettre que cette géographie incline vers les sciences de la nature, il convient de noter qu'elle articule de façon originale les rapports entre le local, le national et le planétaire. Sans négliger les entours des écoliers, elle ambitionne clairement une ouverture sur le monde. Tenté par un savoir universel, Schrader s'enthousiasme :

« Nous inclinerions pour donner deux mois à la géographie générale, et pour partager le reste de l'année entre les parties du monde et la France. Le monde d'abord, pour pouvoir comprendre la suite, et parce que la Terre est la grande patrie, qu'il faut connaître avant tout, sous peine de mal comprendre la petite ».¹⁵⁷

Plus loin dans sa notice, il rappelle les conceptions du géographe libertaire, Elisée Reclus, sur la nécessaire ouverture de la géographie sur le monde. On le sait, la passion de Reclus pour la compréhension des relations entre l'homme et la nature le conduira à se lancer dans l'écriture d'une *Nouvelle Géographie universelle*. Il explique ci-dessous pourquoi l'étude de la géographie doit concerner « un espace sans bornes » :

« Je me garde bien de repousser l'étude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans un monde infini (...). Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut s'imaginer que c'est un rocher ; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord ».¹⁵⁸

¹⁵⁵ Franz SCHRADER, article « Géographie », *DPI*, p. 1156. Repris dans le *NDP* (1911).

¹⁵⁶ Notons que Schrader a publié chez Hachette en collaboration avec Henry Lemonnier (professeur à la faculté des lettres de Paris et à l'École des Beaux-arts). Il est responsable du bureau de cartographie de la maison Hachette créée en 1880. De 1894 à 1916, il rédige aussi des manuels pour l'enseignement secondaire avec Louis Gallouédec (Inspecteur Général de l'Instruction publique) et Marcel Dubois (professeur de géographie coloniale à la Sorbonne). Ce sont les premières collections à publier des cartes en couleur de format lisible à l'intérieur des ouvrages.

¹⁵⁷ Franz SCHRADER, article « Géographie », *DPI*, *op. cit.*, p. 1156.

¹⁵⁸ *Ibid.*, *DPI*, p. 1155.

Le prestige de ces géographes ne suffit pas à faire basculer la géographie des années Ferry vers une connaissance prioritaire du monde.¹⁵⁹ Cette géographie scolaire épouse plutôt les réflexions d'Henri Berr, le fondateur de la *Revue de Synthèse Historique*, dont le projet de synthèse des connaissances autour de l'histoire est fondé sur l'étude de chaque « petit pays naturel »¹⁶⁰. Il faut dire que la coloration locale de l'enseignement télescope, au même moment, les exigences épistémologiques de Paul Vidal de la Blache qui mettait en garde les géographes contre le risque de généralisation. Avec le triomphe des paradigmes vidaliens s'imposa une géographie dans laquelle l'influence du milieu naturel était considérée comme souveraine. Considérant que « la géographie fait partie des sciences de la nature », Vidal ne se départit pas d'une conception déterministe de cette science qui posa comme préalable à toute investigation spatiale l'analyse des conditions naturelles. Attentif aux limites de la généralisation, le père de la géographie française aura porté au pinacle l'étude des régions naturelles articulées autour des « pays » centrés sur un bourg, validant ainsi les plongées monographiques vers les réalités du monde rural et de ses paysages. L'étude des faits naturels y est centrale. Le manuel qu'il rédigea avec Almeida est d'ailleurs un des best-sellers des éditions scolaires¹⁶¹ mais aussi la matrice des collections scolaires qui lui emboîtèrent le pas. Pour tous, l'ambition fut identique ; voir près pour se dégager l'horizon. Scruter, en quelque sorte, son environnement avec les yeux d'un entomologiste pour saisir la complexité du monde et ainsi faire de la nature un ailleurs dont on n'avait pas imaginé la richesse !

1.2. Dans la classe : une nature inédite ?

« Les admirables théories qui ont renouvelé notre conception même de l'Univers et les ingénieuses applications qui ont créé toute la vie moderne, ils ne savent rien de toute cela. (...) Et pourtant, après l'homme lui-même, est-il un problème plus passionnant que celui de la nature ? ».¹⁶²

¹⁵⁹ Micheline ROUMEGOUS, « L'invention de la géographie scolaire primaire en France, (1850-1870) », in KAHN (Pierre), MICHEL (Youenn) (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoire croisée des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*, Caen : Presses universitaires de Caen, 2016 p. 43-44.

¹⁶⁰ Bertrand MÜLLER, « Ecrire l'histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2003/2, n°9, p. 44.

¹⁶¹ Dans leur manuel, *La Terre*, de 1903, Camena d'Almeida et Vidal de la Blache l'affirment sans ambages : « le fondement de toute étude vraiment géographique est l'étude de la terre, c'est à dire une étude physique (...). Il n'est pas de géographie appliquée, de quelques noms qu'on l'appelle, économique, commerciale, coloniale qui ne doivent procéder de la géographie physique sous peine de cesser d'être vraiment une géographie ».

¹⁶² Marcel SARTHOU, Marcel DROUIN, Gustave HERVE et Victor RUTHON, « Les Humanités nouvelles » (1900), in Nicole HULIN (éd.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Etudes et documents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002. p. 205.

A – L'apprentissage difficile de l'universel:

- Porter le regard au loin ?

Malgré le succès de ces théories, il est certain que de nombreux instituteurs se cantonnèrent à un enseignement magistral, ignorant les ressources locales, préférant se consacrer à l'effeuillage des éléments constitutifs de la nation. C'est ce dont témoigne l'article « Géographie » écrit par Franz Schrader pour le *DPI* et repris par le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie (NDP)* publié en 1911. Longtemps encore, bien des maîtres détournèrent leur regard du milieu des élèves comme le raconte Mona Ozouf dans *Composition Française* :

« A l'étrange abstention de mes maîtresses de Plouha, qui exaltaient si volontiers la merveilleuse diversité de la France, mais ignoraient la nôtre, je ne peux donc imaginer de raisons lourdement idéologiques. Elles n'usaient jamais du terme de « petite patrie », que la maison du reste aurait jugé condescendant, voire injurieux. Mais je ne crois pas qu'elles aient volontairement participé à une entreprise raisonnée de déracinement. J'inclinerais aujourd'hui à penser que s'il régnait un tel silence en classe sur nos entours, si on faisait si peu de cas de nos ressources, la faute en revenait à une certaine indolence et à l'imperméabilité des institutrices aux consignes pédagogiques. Ma mère avait probablement raison de déplorer chez ses collègues un enseignement sans invention ».¹⁶³

La répétition des mêmes recommandations dans le corpus scolaire témoigne de l'inertie des pratiques pédagogiques. Difficile là de ne pas voir sourdre l'inclination des maîtres à deviser longuement « sur les choses » sans s'inscrire dans le réel. Et peu importe si privilégier le local affranchirait des contraintes pratiques et matérielles liées à toute innovation. Seulement, l'exaltation est plus difficile à soulever quand vous présentez des espèces qui sont familières aux enfants ! Exalter la familiarité pour faire naître de l'étrangeté, provoquer une altérité en désorientant le regard, céder à l'infinie variété de son environnement proche relevait d'une véritable gageure pour ces maîtres que l'administration encourageait à se faire ethnologues des terroirs¹⁶⁴. Car précisément, cheminer du local au colonial, musarder du proche au lointain permettait de donner du sens, de revenir à soi-même tout en étant, après un tel périple, autre à soi-même. Ce va et vient entre les « petites patries » et la « grande patrie » composait une France à la nature plurielle, « riche de la diversité de ses terroirs »¹⁶⁵ dans laquelle s'affermissait le sentiment national. Pourtant, jamais l'école ne s'est privée d'élargir les horizons de ses enfants, ni ne s'est interdite de dessiller leurs yeux sur des espaces inconnus, sur une nature exotique,

¹⁶³ Mona OZOUF, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, op.cit., p. 122.

¹⁶⁴ Jean-François CHANET, *L'École républicaine et les petites patries*, op.cit., p. 344-357.

¹⁶⁵ Michel YOUENN, « Des « petites patries » aux « patrimoines culturels » : Un siècle de discours scolaires sur les identités régionales en France (1880-1980) », *Carrefours de l'éducation* n° 38, 2014, p. 20.

lointaine, surtout quand ces terres constituaient une partie de la « chère patrie ». Sur le modèle du *Tour du monde en quatre-vingt-jours* (1873) ou calquée sur la structure narrative du *Tour de la France par deux enfants*, une série de livres de lecture ne tarde pas à explorer les cercles lointains. Dans le livre d'Eudoxie Dupuis, *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien* (1889) ou dans les *Etapes d'un petit Algérien dans la province d'Oran* (1888) de l'instituteur Jules Renard, en passant par *Les Enfants de Marcel* (1887), bourgeonnent des images de l'extraordinaire diversité de la faune tropicale associée à une quantité d'espèces végétales insoupçonnées. La diffusion de ces livres permet de promouvoir une catégorie inédite de la nature : une nature autre que la nature locale. Sans préjuger des considérations morales et politiques, s'aventurer dans les colonies, plonger dans l'inconnu, accompagner les aventures des jeunes découvreurs, c'était aussi découvrir des milieux naturels, des forêts primaires, des paysages désertiques et des espèces à exploiter :

« On atteignit au bout de quelques jours la rivière de Sokoto, affluent du Niger. Le pays était verdoyant : on traversait des *rizières* bien cultivées (...). Autour des caravanes s'étendaient des cultures de plantes potagères : *millet, fèves, oignons, maïs, blé, pastèques* et *l'ananas* montrait son fruit d'or, couronné de feuillages... (Chap. X – Sur le chemin de Tombouctou.)

C'est en partie à cette humidité qu'est due l'extrême fertilité de cette contrée. Elle est remarquable par l'étendue et la beauté de sa forêt, où croissent *le cocotier, le pandanus, le dragonnier, le figuier élastique, le camwood* ou bois rouge (...) mais le végétal qui domine, et celui surtout qui a la plus grande importance au point de vue du commerce, c'est *l'éléide*, qui fournit l'huile de palme... (Chap. XXII – La Côte de Guinée.) ».¹⁶⁶

Il n'empêche, le projecteur de l'investigation minutieuse de la nature se déplaçait rarement au-delà de ce qui relevait du pays natal. C'est bien le lest de l'enseignement local qui permettait d'enraciner de nouvelles connaissances et de voir autrement ce que l'on avait regardé d'un œil distrait. Pour être entendu, éduquer à la nature exigeait, de s'appuyer sur « l'ordre des choses », celui que l'on côtoyait quotidiennement, celui dans lequel chacun était immergé et avait ses repères. Fidèle aux inspireurs des réformes pédagogiques des débuts de la Troisième République, le naturaliste et professeur au lycée Louis Le Grand, Ferdinand Péchoutre, prononce, en 1905, une conférence sur l'enseignement des sciences dans le premier cycle. Il revient sur la nécessité de partir de ce qui est connu des élèves :

« Notre enseignement doit être non seulement éducatif, mais encore utilitaire. Il l'est déjà par la nature de son objet ; il le deviendra

¹⁶⁶ Eudoxie DUPUIS, *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien ; Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires*, Paris, Delagrave, 1889, p. 26 et 56.

d'avantage si, dans nos études, nous préférons toujours les animaux et les plantes indigènes aux animaux et aux plantes exotiques, les représentants de notre région à ceux des régions voisines, les espèces domestiques à ceux des espèces sauvages, si, en un mot, nous apprenons à l'enfant à connaître et à aimer les êtres et les choses avec lesquels il se trouve incessamment en contact ».¹⁶⁷

Quelquefois, les enfants amenaient avec eux « leur nature » - de véritables niches écologiques - dans la classe. Des animaux ramassés le long du chemin des écoliers, du gibier parfois braconné, des plantes inconnues ou des insectes négligemment asphyxiés dans des vapeurs de benzine - et enfermés dans des boîtes d'allumettes - autant de spécimens que les élèves avaient su découvrir dans ces campagnes arpentées à longueur de journée, quand ils ne secondaient pas leurs aînés aux champs. Tout l'enjeu du processus d'apprentissage était de proposer une exploration inédite de ces curiosités, d'enrichir un savoir empirique, de s'appuyer sur des sens déjà mis à l'épreuve de la nature « pour faire éclore l'entendement de la sensation ».¹⁶⁸ Dans *Si le grain ne meurt*, le jeune André Gide raconte comment, enfant, les excursions dominicales se transformaient en explorations scientifiques :

« Je chassais la plante également (...), quittant les sentiers, fouillais, de ci, de là, le taillis, la campagne, claironnant mes découvertes, tout glorieux d'avoir aperçu le premier l'espèce rare que venaient ensuite admirer tous les membres de notre petite troupe (...). Je faisais un herbier (...), le port de la plante était soigneusement respecté ; on admirait, auprès du bouton, la fleur épanouie, puis la graine... ».¹⁶⁹

De l'herborisation domestique à la leçon de choses portant sur les questions d'environnement, l'histoire naturelle colonisa les disciplines scientifiques au point, bientôt, de s'afficher ostensiblement dans les salles de classe. Dans *Topaze*, Marcel Pagnol en livre un tableau précis :

« Une salle de classe à la pension Muche. Les murs sont tapissés de cartes de géographie, de tableaux des poids et mesures, d'images antialcooliques (foie d'un homme sain, foie alcoolique), l'armoire est vitrée, et l'on voit à l'intérieur, sur des étagères, une sorte de bric à brac. Des pavés ornés d'étiquettes, un perroquet empaillé, dives bocaux contenant des cadavres d'animaux ou d'insectes. Au-dessus de l'armoire, un globe terrestre en carton, un boisseau, un écureuil empaillé ».¹⁷⁰

¹⁶⁷ Ferdinand PECHOUTRE, « L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle », (1905), in Nicole HULIN (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902. Études et documents*. – Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 294.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 289.

¹⁶⁹ André GIDE, *Si le grain ne meurt*, Bibliothèque de la Pléiade, 1979, p. 367.

¹⁷⁰ Marcel PAGNOL, *Topaze*, Acte I, éd. De Fallois, coll. « Fortunio », p. 11-12.

Fils d'instituteur, et lui-même professeur d'anglais dans les années 1920, Pagnol connaissait bien l'univers de l'école. Le portrait qu'il en dessine correspond à la physionomie des classes du primaire tel que l'imagerie, les musées et la littérature n'ont cessé de les décrire. La photo d'une classe de garçons de l'école d'Hellemmes (Nord), datant de la fin du XIX^e, fait écho à cette description.¹⁷¹

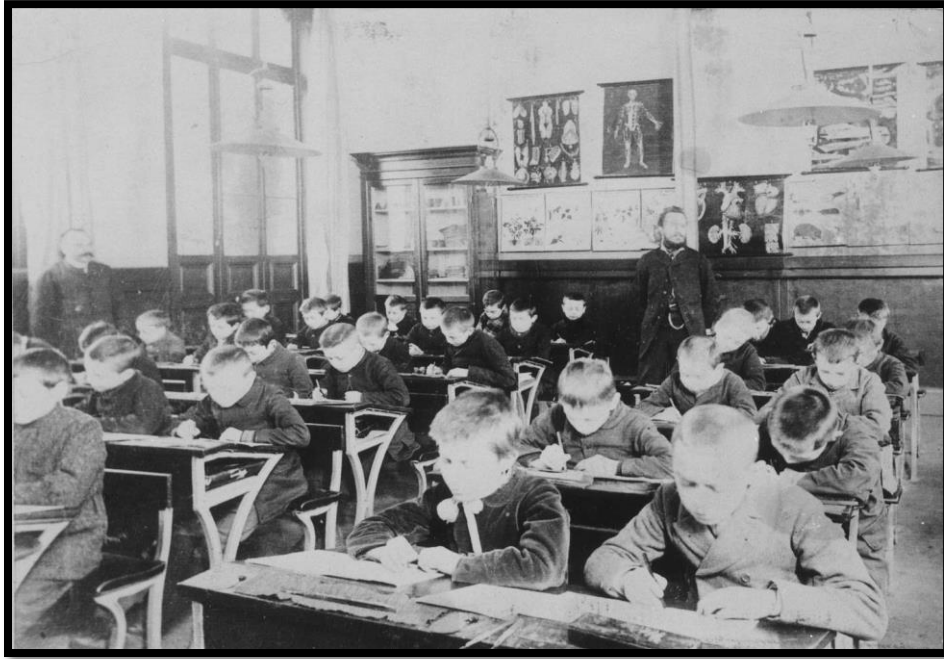


Figure 2 : Classe de garçons –Ecole d'Hellemmes à la fin du XIX^e siècle :

La nature est dans la classe. Sur le mur du fond sont affichées de grandes planches d'anatomie, de botanique et de zoologie, qui manifestent l'orientation scientifique recherchée pour la formation des esprits. Dans une armoire-bibliothèque classique sont soigneusement rangés les manuels et le nécessaire métrique. L'instituteur se trouve sur la gauche. Le deuxième personnage, au fond de la classe, pourrait être l'inspecteur primaire.

L'équipement matériel des salles de classe n'est pas sans importance pour comprendre la rénovation pédagogique entreprise depuis les années 1880. L'enseignement devient plus efficace, plus méthodique, plus précis en raison aussi des progrès considérables en matière d'équipement. Les illustrations qui ont trait à la science sont un signe de l'intérêt nouveau porté à l'étude de la nature.

¹⁷¹ <https://www.histoire-image.org/etudes/developpement-ecoles-primaires-fin-xixe-siecle>

- Sortir la nature de la clandestinité :

Comparer les classes aux fameux « cabinets de curiosités » qui apparaissent à la Renaissance permet de comprendre la continuité de l'engouement pour la nature depuis le XVI^e siècle ainsi que son irrésistible élargissement à l'ensemble de la Nation. L'analogie peut être poussée plus loin si l'on considère que les musées, dont se dote alors une majorité d'écoles, ne sont rien d'autres qu'une collection d'objets propres à éveiller la curiosité des enfants :

« Ce qu'il importe surtout de faire connaître aux enfants, ce sont les objets qui les entourent, ce sont les produits de la localité ou mieux, de la région qu'ils habitent. Et ces produits, les enfants les eussent-ils tous les jours sous les yeux, ne manqueront pas d'être intéressants lorsqu'un maître habile saura les faire observer, les présenter sans cesse sous de nouveaux aspects. Il est d'ailleurs une foule de choses que nous croyons connues de l'enfant, alors qu'elles sont restées pour lui complètement inaperçues. Mais, outre les objets provenant de la région, le maître ressemblera les produits étrangers que l'on emploie dans les industries locales ou dans les usages journaliers de la vie. Que l'on y réfléchisse, et l'on verra que le champ à parcourir est déjà bien vaste ».¹⁷²

A l'école, lire le monde, c'était donc regarder et percevoir différemment la nature : « la présenter sans cesse sous de nouveaux aspects » selon la contribution de l'auteur de la notice « musées scolaires ». Il s'agit pour le maître de révéler la nature en lui donnant consistance et profondeur, en la faisant sortir, en quelque sorte, de la clandestinité. Un peu à la façon d'Oscar Wilde qui, s'interrogeant sur la Nature, a montré que le paysage que l'on regarde est dans l'œil de celui qui le contemple.

« Qu'est-ce donc que la Nature ? Elle n'est pas la Mère qui nous enfanta. Elle est notre création. C'est dans notre cerveau qu'elle s'éveille à la vie. Les choses sont parce que nous les voyons, et ce que nous voyons, et comment nous le voyons, dépend des arts qui nous ont influencés. Regarder une chose et la voir sont deux actes très différents. On ne voit quelque chose que si l'on en voit la beauté. Alors, et alors seulement, elle vient à l'existence. A présent, les gens voient des brouillards, non parce qu'il y en a, mais parce que des poètes et des peintres leur ont enseigné la mystérieuse beauté de ces effets. Des brouillards ont pu exister pendant des siècles à Londres. J'ose même dire qu'il y en eut. Mais personne ne les a vus et, ainsi, nous ne savons rien d'eux. Ils n'existent qu'au jour où l'art les inventa ».¹⁷³

¹⁷² Albert FATALOT, article « Musées scolaires », Première partie, tome second, *DPI*, *op.cit.*, p. 1992.

¹⁷³ Oscar WILDE, « Le déclin du mensonge », *Intentions (1928)*, trad. H. Juin, Éd. UGE, « coll. 10-18 », 1986, p. 56-57.

Inventer la nature. Etait-ce bien de cela dont il s'agissait avec l'entrée de l'étude de la nature à l'école ? Etait-il vrai que le monde allait cesser d'être appréhendé de façon instinctive et avec le seul appui des sens ? Conquérante, l'école de la République se croyait assurée de faire reculer les croyances obscures, de rejeter les forces surnaturelles. Pour se débarrasser d'un système mental encombré d'une conception primitive de la nature, elle choisit de (re)mettre les choses de la nature sous les yeux des élèves. L'agilité de l'œil des écoliers n'étant pas moins pénétrante que celle d'Oscar Wilde, le système nouveau qui se met en place était fondé sur le regard. Par le jeu d'une observation méthodique, réexaminée sous tous les aspects, la nature se dévoilait. Mais comment voir, sous les dehors du réel, toutes les dimensions de la nature ? C'est aux maîtres qu'on vint demander de distinguer les apparences de la réalité. A eux de mettre Dieu à l'écart des tempêtes, des incendies, des montagnes et des océans. A eux de dégager du travail de la terre, les rogations et les processions séculaires. Quel programme ! Alors ces maîtres ont fait des inventaires pour ranger les plantes, pour classer les animaux, pour distinguer les fleuves et les rivières. Ils ont diffusé tout un vocabulaire pour représenter le ciel, les eaux, les sols, les roches. Ils ont substitué aux patois locaux une nomenclature savante pour nommer les choses environnantes. Et puis, il a bien fallu assembler tous ces éléments, en proposer une cohérence, en révéler l'économie. A l'observation, certains instituteurs ont pu ajouter l'expérimentation, - selon les degrés d'enseignement - beaucoup ont cherché à expliciter les causes et les conséquences, soucieux de faire apparaître des lois ou au moins des mécanismes. Bouillonnantes, les activités toutes récentes comme la leçon de choses et les sciences de la nature ont œuvré à la compréhension d'un réel entraîné d'advenir. Elles ont banalisé l'usage de nouveaux instruments d'étude. Ainsi le changement de focale, de loupe, de lunettes emprunta à tout un appareil matériel technique et empirique inédit. Aiguillonnés par l'art d'enseigner du maître, ces outils ont permis de faire émerger une nouvelle représentation de la nature.



Figure 3 : Louis Pasteur dans son laboratoire

(Peinture d'Alfred EDELFFELT, 1885, huile sur toile 154 X126).

La légende de Pasteur repose sur la diffusion d'images représentant le chercheur dans son laboratoire dont la légitimité repose sur la kyrielle d'instruments scientifiques. Preuve de sa canonisation scolaire, il entre dans *Le Tour de la France par deux enfants* en 1906.

Parce qu'il dévoilait un monde inconnu, le microscope triompha dans les leçons d'histoire naturelle. L'infini ne se tapissait plus derrière la finitude d'un monde auquel, désormais, on renonçait pas à pas. Le microscope montrait l'infiniment petit et la lunette astronomique l'infiniment grand. Louis Mangin (1852-1937), professeur au Museum d'histoire naturelle puis successeur d'Edmond Perrier à la tête de cette institution, tient à le rappeler. La démarche de l'observation instrumentale peut être particulièrement féconde :

« On devra donc montrer tout ce qui peut être observé à la vue simple, puis progressivement exercer les élèves au maniement de la loupe, instrument un peu trop délaissé aujourd'hui qui a suffi aux anciens anatomistes pour faire des découvertes qui nous étonnent encore aujourd'hui...».¹⁷⁴

Sous couvert d'une emprise de l'écolier sur son environnement, l'école a, à son tour, fait de la nature un spectacle. Rien de tel pour faciliter l'éveil de nouveaux sentiments. En inventant de nouvelles émotions au contact de la nature, l'école a cherché à renforcer le goût des enfants pour la nature, à la faire aimer durablement. Elle a nourri une prise de conscience : celle de la beauté du monde. Encore fallait-il inventer un cadre pour pouvoir exprimer cette nouvelle dimension. Constituer la nature en objet à disposition de la classe – herbiers et musées par exemple - l'a rendue encore plus appréciable.

¹⁷⁴ Louis MANGIN, « L'enseignement des sciences naturelles dans le second cycle de l'enseignement secondaire », cité par Nicole HULIN (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902, op.cit.*, p. 278.

B – « Emprisonner la nature » : herbiers et musées scolaires : (1870-1914)

- Herboriser :

Au rendez-vous scolaire de toutes les productions sur la nature, l'herbier, ce trophée du botaniste, atteste, s'il fallait en donner une preuve nouvelle, de l'ouverture de l'école à la nature. Aussi variées et aussi éclectiques qu'elles puissent paraître, ces collections dévoilent la même préoccupation de classer, de répertorier, de disposer de tous les spécimens rapportés des promenades dans la nature. Pour l'essentiel, les curiosités naturelles utilisées pour confectionner les herbiers avaient été ramassées dans le bassin de vie des écoliers, à portée de main des découvreurs en « herbe ». « L'école du renard » avait appris, depuis longtemps aux enfants de la campagne à dénicher les trésors enfouis dans leur terrain de jeu.¹⁷⁵ Edmond Perrier, rédigeant la notice « histoire naturelle », ne s'y trompe pas quand il recommande avec une certaine insistance :

« Mais la formation de ces petites collections a d'autres avantages, surtout dans les bourgs et les petites villes. L'enfant tient à honneur de les accroître le plus possible. Pour le faire, il fouille la campagne, cherche, examine, observe, et tout cela est autant de gagné pour son instruction; il marche, grimpe, escalade, saute, retourne les pierres, creuse le sol, et tout cela est autant de gagné pour son développement physique. Rentré à la maison, il examine les objets recueillis, les détermine, les range dans ses cartons ou dans un herbier, et tout cela est autant de gagné pour son éducation... ».¹⁷⁶

Au-delà de l'enthousiasme, quelque peu teinté d'irénisme de la part d'Edmond Perrier, la foi de l'école dans la mise en place de ces activités naturelles, a installé durablement la confection des herbiers dans les pratiques de classe. Encouragé par les instructions officielles, cet exercice de mise à plat de la biodiversité était familier des instituteurs qui l'avaient régulièrement pratiqué à l'école normale. Dès 1882, le *DPI* recommandait :

¹⁷⁵ « Ce qu'on appelle l'école buissonnière (...), nous l'appelons « l'école du renard ». L'école du renard, c'est l'odeur violente de la liberté qui nous prend soudain à la gorge, au mois d'avril ou de mai (...). Les choses sont vertes. Dehors, il y a les pièges à oiseaux, les frondes, les sifflets de saule, les pétoires de sureau et tous les chemins creux, toutes les collines arides du sud-est, les plus proches de la maison d'école précisément », in Pierre JAKEZ-HELIAS, *Le cheval d'orgueil, op.cit.*, p. 227-228.

¹⁷⁶ Edmond PERRIER, article « Histoire naturelle », *DPI*, p. 1276. Plus tard, Célestin Freinet parlera de « glane » pour désigner cette activité.

« Ajoutons qu'il est à désirer que les élèves des écoles normales se familiarisent tous avec les procédés très simples employés pour dessécher et conserver les plantes, afin de pouvoir, plus tard, lorsqu'ils seront instituteurs, diriger convenablement les travaux des écoliers et travailler eux-mêmes à enrichir le musée de l'école ». ¹⁷⁷

La confection de ces herbiers n'était possible qu'en ouvrant l'école sur la nature. Elle impliquait, pour le maître et ses élèves, de battre la campagne. D'où les multiples invitations à recourir aux promenades scolaires pour collecter toutes les espèces susceptibles d'entrer dans les cahiers des écoliers. La minutie avec laquelle les élèves étiquetaient, découpaient, cataloguaient les différents échantillons contraste avec la façon dont le grand scientifique Georges Pouchet (1800-1872) percevait l'usage des collections fabriquées par les enfants :

« Le simple rangement matériel de toutes ces choses délicates représente à nos yeux un temps à peu près inutilement perdu. S'il ne s'agit que de donner à l'enfant des habitudes d'ordre et de méthode, à quoi bon choisir précisément des objets d'une conservation et d'un soin difficile ? Quant à son instruction même, l'enfant saura beaucoup plus, s'il a une fois bien regardé, bien vu, bien décrit un hanneton, un escargot ou une telle bête plus ou moins rare rencontrée au cours des promenades scolaires, qu'il n'en apprendra à mettre en file des insectes piqués ou en cahier des plantes flétries. N'oublions pas que l'enfant ignore tout des classifications et qu'on ne doit pas en charger son esprit. Dès lors, quel avantage de collectionner ce qu'il voit tous les jours, et de conserver mort ce que nous voulons qu'on lui apprenne à connaître vivant, agissant ». ¹⁷⁸

Pouchet herborisait-il ? Il est permis d'en douter. En tout cas, de la part d'un naturaliste qui a mené divers travaux sur les plantes, ¹⁷⁹ ces propos, sans nuances, contre l'un des outils privilégiés du botaniste, ont de quoi surprendre. Bien plus tard, on croit retrouver les mêmes réserves quand Colette évoque ces herbiers au pâle reflet d'une réalité disparue :

« Il arrivait que l'herbier parvint jusqu'à un musée et que s'endormit, dans un hypogée provincial, la merveille disséquée, stérilisée, plus légère qu'une pomme frite, plate et méconnaissable, pareille à ce qui n'a jamais vécu : « Vous voyez, cette partie de la plante est, dans la nature, d'un rose carné indicible, tavelé de pourpre... Ici la fleur détache de sa corolle une aigrette aérienne d'étamines, un rostre du plus beau jaune d'or... Naturellement, on ne peut plus se rendre compte... Quant au parfum, il est si suave et si impérieux ensemble, qu'il éloigne le sommeil... ». ¹⁸⁰

¹⁷⁷ Article « Herbarium, herborisation », *DPI*, *op.cit.*, p.1256. Article non signé, qu'on peut donc attribuer à Ferdinand Buisson ou à James Guillaume. Les directives officielles précisent pour les premières et deuxième année d'enseignement à l'école normale que « Ajoutons qu'il demeure bien entendu que le travail des herborisations, qui se poursuit pendant les trois années, doit compléter l'enseignement relatif à la classification, réduit, dans le cours proprement dit, à un petit nombre de lignes destinées surtout à préparer ce travail des herborisations.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 1256.

¹⁷⁹ Il fut directeur du Muséum d'histoire naturelle de Rouen à partir de 1828.

¹⁸⁰ COLETTE, « Flore et Pomone », *Gigi*, Robert Laffont, « collection Bouquins », 1989, p. 451.

Colette et Pouchet expriment une donnée incontestable des herbiers. Ils ont beau chercher à contenir un monde naturel apparemment infini et à l'organiser harmonieusement entre les pages d'un volume soigneusement agencé, ils ne peuvent représenter le végétal tel qu'il est dans la nature. Amputée de sa substance vitale, la plante ne sert qu'à fournir quelques renseignements « scientifiques » que l'apprenti-naturaliste aura pris soin de mettre en scène. Découpé et coupé de son contexte naturel, le spécimen naturel n'offre qu'une lecture desséchée, partielle et partielle des réalités de la nature. L'ambition scientifique de la planche d'herbier, - n'en déplaise à Pouchet -, est néanmoins réelle. Par son souci de nommer, d'organiser, d'identifier les plantes, l'herborisation sert à l'exercice de classification du monde naturel que l'école a mis au rang de ses priorités éducatives scientifiques. Et même s'ils ne sont pas des botanistes systématiciens patentés, tous les élèves –chaperonnés par des instituteurs parfois passés maîtres dans l'art d'herboriser - peuvent s'approprier des techniques exigeantes propres à former une démarche scientifique.

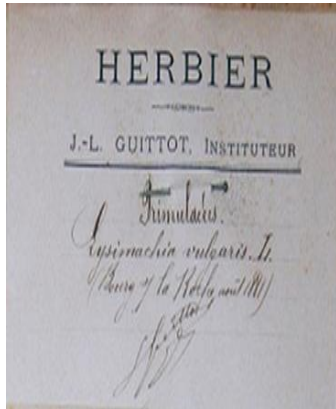


Figure 4 : L'herbier d'un instituteur

J.L. Guillot est initié à la botanique dès l'École normale. Ses supérieurs soulignent ses qualités professionnelles, mais aussi son intelligence et son instruction, son intérêt pour les sciences naturelles, avec de sérieuses connaissances en botanique. Il pratique la confection d'herbiers scolaires, recommandée par les instructions officielles en appui d'une pédagogie active des sciences appliquées à l'agriculture. Son implication dans l'enseignement agricole pour adultes et adolescents et dans les cultures de démonstration lui valent à plusieurs reprises des récompenses officielles. En 1904, deux herbiers scolaires de son fait sont sélectionnés pour être présentés à l'Exposition internationale universelle de Saint-Louis, organisée aux États-Unis pour fêter le bicentenaire de la cession par la France de la Louisiane.

Source : Samantha Bazan, « L'herbier Guittot arrive sur le net ! », <http://www.tela-botanica.org/actu/article7537.html#>

Figure 5 : Planches de l'herbier Guittot (instituteur)



Planche de l'Herbier Guittot
Primula vulgaris
 Huds, Printemps
 1903

Planche de l'Herbier Guittot
Asplenium adiantum nigrum L., Le Bourg sous la Roche,
 Septembre 1882

Planche de l'Herbier Guittot
Rosa tomentosa
 Smith, Chauché,
 Printemps 1903

De cette nature emprisonnée, de ces spécimens locaux rabougris et desséchés, l'élève pouvait-il s'éprendre suffisamment pour goûter aux plaisirs du milieu local, aux beautés de la nation ? La passion pour les herbiers apporte la réponse. A l'école, les collections n'étaient pas uniquement motivées par des considérations scientifiques : la personnalisation des herbiers, les couleurs locales, les spécimens endémiques à telle ou telle région, l'imagination des élèves révèlent des regards, des sensibilités – des fantasmes aussi- propres à sublimer cette « nature sur papier ». L'herbier scolaire – et les autres – croisent les démarches artistique et scientifique. Il existe, dans la fabrication des planches, une esthétisation du végétal qui demeure un levier incontestable d'émotions : émerveillement, étonnement, enthousiasme, admiration naissent de cette confrontation à un vivant embaumé. Peut-on considérer alors que ces herbiers permirent aux élèves d'appréhender autrement une diversité naturelle qu'ils avaient, le plus souvent, sous leurs yeux ? A eux seuls, sans doute pas, mais insérés dans une entreprise globale de saisie des milieux naturels, ils ont incontestablement ajouté leur pierre à un édifice qui s'appuya aussi sur les musées scolaires.

- Les musées scolaires : une nature à disposition:

Une des manifestations les plus palpables de la mise en scène de la nature XIX^e siècle réside dans la multiplication du nombre de musées. Longtemps en gestation,¹⁸¹ la création des musées scolaires connaît un nouveau souffle à compter des années 1880.¹⁸² Ce dynamisme est à rapprocher de l'ouverture des nombreux musées scientifiques nationaux - une vingtaine - sur cette même période. Fierté et gloire nationale, conjuguées à une politique volontariste de démocratisation des savoirs, expliquent en grande partie ce phénomène. Mais, cette passion des musées ne s'explique pas seulement par la fièvre muséographique du XIX^e siècle, ni même par la volonté de tout montrer, ou encore par l'idée que tout est beau et que tout doit être conservé. Ces motivations ne sont certes pas à négliger mais, sous-jacent à la fièvre muséographique, le projet universaliste de l'école trouve dans la multitude d'échantillons naturels un résumé commode de la diversité du monde. Délocalisés, les savoirs du musée scolaire offrent un modèle de connaissances scientifiques transférables à d'autres échelles. Nés des pratiques de terrain partout reproductibles, les musées font ainsi la démonstration que la connaissance du monde s'inscrit dans une connaissance intime de l'espace de l'école, de son environnement et de la nature que l'on y rencontre. L'exhortation à y introduire des spécimens extérieurs en recourant à des excursions ou, mieux, en sollicitant d'autres écoles traduit l'ouverture des musées vers d'autres mondes. C'est par ce processus de mise en réseau de la connaissance, certes balbutiant, que l'école affirme l'universalité de savoirs pourtant produits localement. Par sa portée universelle, la mise en réseau des connaissances associée à un processus d'interaction des savoirs scolaires met donc en scène, non pas un monde perdu, mais une science dynamique en prise avec le réel et ouverte sur le monde.

¹⁸¹ Selon *le Dictionnaire de pédagogie*, l'idée en a été, au moins implicitement, suggéré par les écrits de Rabelais, Comenius, Rousseau et Pestalozzi. Le premier musée scolaire, tel qu'il sera organisé sous la Troisième République, trouve son expression la plus concrète dans un établissement de Florence destiné à l'éducation des enfants pauvres. Il est décrit par M. de Cormenin dans son mémoire sur les salles d'asile en Italie. Dans les années 1860, Marie Pape Carpentier lui donne une impulsion nouvelle en appelant, pour les leçons de choses, à former de petites collections. A partir de ce moment, l'institution progresse mais si « un assez grand nombre d'écoles, même les plus modestes, sont pourvues d'un musée pour les leçons de choses », il reste, dans les années 1880, à hâter l'équipement de toutes les écoles. Dans son ouvrage sur la réforme de l'école publié en 1919, l'inspecteur du primaire Pierre Dufrenne signale que « *Lorsqu'on eût inventé la méthode intuitive, chacun se crut obligé de composer un musée scolaire...* ».

¹⁸² Ainsi dans le département de l'Hérault, on compte, en 1890, sur 325 écoles publiques pas moins de 309 musées scolaires. Voir Isidore PEPIN, *Statistique commentée de l'enseignement primaire (1822-1890) : suivie des règlements scolaires...*, Département de l'Hérault, Montpellier, 1893, p. 60.

En attendant, avec les musées scolaires s'élabore l'inventaire de la nature locale qu'on veut mettre sur la table – à disposition en quelque sorte - en en construisant un tableau exhaustif. Sorte de mémoire matérielle, les petits musées d'école font d'abord figure d'observatoires de la nature proche. Pour connaître ce qui les entoure, les écoliers doivent être actifs. Conformément à l'esprit des pédagogies fondées sur la méthode intuitive, la collecte des éléments entrant dans le musée, par leur diversité naturelle et culturelle, devient l'objet de toutes les attentions. Là, comme pour les herbiers, la constitution de ces musées devait reposer sur les initiatives des acteurs de l'école, au premier rang desquels se trouvaient les élèves, dont on attendait qu'ils fournissent leur contingent de trouvailles. Grâce à leur bonne volonté et aux initiatives des maîtres, grâce aussi aux promenades scolaires, la réalisation d'un musée était jugée possible pour toutes les écoles. Simplicité, spontanéité, participation de tous suffisaient pour disposer d'une ressource capable de faire tenir le milieu environnant dans un coin de la classe. Non pas d'ailleurs une nature mise sous cloche, et figée pour des décennies, puisque la fabrique du musée s'inscrivait dans un processus continu de renouvellement. A ce propos, Ferdinand Buisson ne manqua pas de rappeler :

« Il serait à souhaiter que chaque génération scolaire eût à le reconstituer ; car, le grand profit à tirer de ces petits musées, ce n'est pas de les avoir, c'est de les faire ».¹⁸³

Même si les collections muséales embrassaient tous les domaines des activités humaines, les composantes de la nature en constituaient le principal attrait :

« Mais que mettrons-nous dans notre musée ? Où trouverons-nous les éléments nécessaires à sa constitution ? On l'a dit avec raison : la nature est un immense musée. Puisse donc, sans craindre de l'épuiser jamais, dans cette collection qui est toujours à notre disposition (...) Nous l'avons dit, c'est dans les trois règnes de la nature que nous puiserons ce qu'il importe aux élèves de connaître. Nous chercherons d'abord des échantillons des plantes, des animaux et des roches que l'on trouve sur tout le territoire de la commune ou des environs...».¹⁸⁴

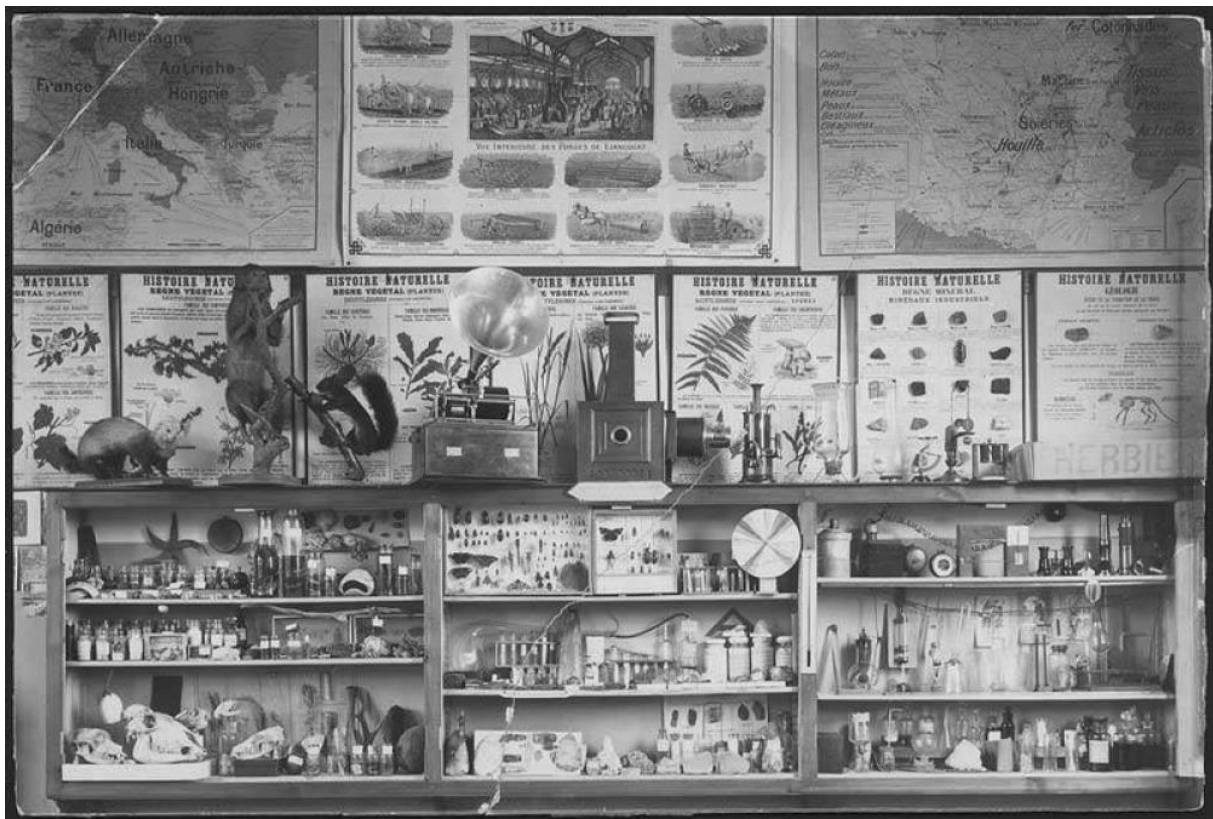
Conçu pour donner de la chair aux enseignements des maîtres, le musée peut être défini comme une « collection d'objets, les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes, sur tout ce qui les entoure ». Sur une table, dans une armoire, ou sur les murs d'une salle de classe, sont entreposés et exposés des objets hétéroclites – squelettes, pierres bien ou mal taillées, insectes variés, décoction de plantes voisinant avec des fioles,

¹⁸³ Cité dans S.G., *Guide pratique pour la composition et l'installation des musées scolaires*, Paris, X. Rondelet et Cie, Editeurs, 1900, p. 5.

¹⁸⁴ S.G., *Guide pratique pour la composition et l'installation des musées scolaires*, Paris, X. Rondelet et Cie, Editeurs, 1900, p. 3-4.

pipettes, instruments scientifiques, images naturalistes et cartes géographiques -. Cette « chambre des merveilles » proposait une vision hétéroclite, sensible et esthétique du monde. Au-delà de l'apparent fouillis, son ordonnancement fait aussi apparaître, une volonté de classement comme sur cette photo du musée scolaire de Luneray :

Figure 6 : Musée scolaire de Luneray, Seine-Inférieure (vers 1920)



Sur ces étagères cohabitent une gamme variée de spécimens d'histoire naturelle qui donne l'apparence d'un bric-à-brac hétéroclite. A tort. Ces collections, rangées par catégories – par règne -, flattent certainement l'orgueil des élèves et des maîtres mais elles indiquent aussi l'importance de l'étude de la nature. Les cartes, les gravures, les planches, les instruments scientifiques traduisent l'importance des supports pédagogiques mis au service d'un enseignement mobilisant des savoirs transversaux.

Sources : MUNAE, numéro d'inventaire : 1979.17695

A la fois temple de l'éphémère et lieu de l'accumulation permanente, ce musée à double face tenait d'abord sa légitimité de sa mission fédératrice ; celle du partage des savoirs autant que celle d'une meilleure appropriation du territoire par les enfants. L'idée était bien d'offrir aux élèves un échantillon permanent de cette nature qu'ils affectionnaient et avec laquelle ils avaient de profondes affinités. Mais, travaillé par une obsession pédagogique, le musée met également

en scène les ambitions cognitives de l'école républicaine : la classification et la mise à jour des trois règnes de la nature l'inscrivent dans un régime de scientificité. Sans gommer sa dimension artistique, le passage d'une sorte de cabinet de curiosités à celui d'histoire naturelle le consacre en observatoire privilégié de la nature :

« Mais il sera nécessaire de classer méthodiquement toutes ces petites richesses (...).

I. REGNE MINERAL. – Echantillons de terres caractéristiques des différents sols : argile, calcaires, sable...

II. REGNE VEGETAL. – Bois du pays, bois d'ouvrage, plantes nuisibles ou poisons végétaux ; plantes nuisibles (...) plantes médicinales (...) réductions d'instruments aratoires.

III. REGNE ANIMAL. – Dessins d'animaux, animaux empaillés par l'instituteur ; petits mammifères utiles et nuisibles ; oiseaux utiles ; oiseaux nuisibles ; insectes utiles ; insectes nuisibles ; reptiles (...).

- Il conviendrait cependant que les divers objets composant notre collection fussent groupés autant que possible selon leurs rapports naturels ; ainsi, à côté de l'insecte nuisible, mettons la plante détruite par lui ; à côté de ce même insecte plaçons aussi, si nous l'avons, l'oiseau qui lui fait la guerre. Par ce moyen, l'intelligence de nos enfants sera frappée, et ils comprendront aisément qu'il faut protéger l'un et détruire l'autre ». ¹⁸⁵

Ces dernières lignes laissent supposer que l'observation de la nature s'accompagna d'une réflexion plus globale sur son organisation et préfigure une saisie plus intégrative du milieu naturel. S'ébauche avec ce type de démarche, l'étude des relations entre les êtres vivants. Elle peut être comprise, ici, comme une chaîne de « solidarités », qui unit les êtres entre eux. En ce début de XX^e siècle, l'histoire naturelle cède subrepticement le pas devant les sciences naturelles. Ce régime de scientificité s'appuie aussi sur une panoplie d'outils et d'instruments aptes à ouvrir la voie vers un enseignement concret. Avec les musées scolaires, l'esprit des leçons de choses, comme pédagogie nouvelle, pouvait être mis en œuvre. C'était peut-être, là, la raison majeure de la création des musées scolaires. Ils devaient être les supports de l'enseignement par l'aspect et servir la promotion de la leçon de choses appelée à devenir « la base et l'âme de tout enseignement élémentaire ». Avec cette nouvelle façon de faire classe, et aidés par les collections du musée, les élèves prirent l'habitude d'observer concrètement ce qui était soumis à leur jugement. Leurs sens étaient mis à l'épreuve d'une nature revisitée. Par cette démarche pédagogique, l'application des recommandations officielles était rendue possible :

¹⁸⁵ S.G., *Guide pratique pour la composition et l'installation des musées scolaires*, Paris, X. Rondelet et Cie, Editeurs, 1900, p. 6-7

« En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à en comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels ». ¹⁸⁶

Au fond, le musée scolaire et les leçons de choses ont permis aux enfants de lire autrement la nature qu'ils avaient toujours eu sous les yeux. Ce que les enseignements disciplinaires tâchaient de réussir également.

2. CHANGER LES REPRESENTATIONS DES ENFANTS ?

« Si la fonction éducative de l'école peut se voir attribuer un rôle « structurant » dans l'histoire de l'enseignement, c'est à cause d'une propriété des disciplines scolaires. Leur étude amène à mettre en évidence le caractère éminemment créatif du système scolaire, et donc à ranger au magasin des accessoires l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société. C'est parce qu'elles sont des créations spontanées et originales du système scolaire que les disciplines méritent un intérêt tout particulier. Et c'est parce qu'il est détenteur d'un pouvoir créatif insuffisamment mis en valeur jusqu'ici que le système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double: il forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale ». ¹⁸⁷

2.1. Des disciplines pour dévoiler la nature :

A - L'obsession du déchiffrement du monde :

- Des mathématiques pour « tout mesurer » :

Les mathématiques se saisissent de la nature pour compiler des problèmes dont les enfants se repaissaient à longueur d'année. Le certificat d'étude vérifiait avec constance que les mesures de la terre ne souffraient plus aucune hésitation. L'affaire n'était pas nouvelle, l'avènement du système métrique remontait à 1840. Depuis longtemps, les instituteurs de toute obédience saupoudraient leurs exercices de calculs de distances terrestres qui pouvaient aller du sentier des grenouilles au parvis de l'église ou de Neptune à la Terre. Nombre d'articles du *Dictionnaire de pédagogie* sont saturés de chiffres ou de calculs mathématiques, assénés comme autant de preuves de la fiabilité des raisonnements déployés par leurs auteurs : arpentage, cosmographie, astronomie, cartographie, notices sur les départements... Souvent, les « questions géographiques » sont telles que les réponses ne pouvaient être que des listes de

¹⁸⁶ Antoine PLATRIER, article « Leçons de choses », *DPI, op.cit.*, p. 1533.

¹⁸⁷ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 71.

mots, des informations factuelles. Aucune argumentation n'est attendue : ce qui ne signifie pas que ces listes n'aient pas de sens. Dans l'exercice ci-dessous, on voit bien qu'elles convergent vers une prise de conscience de la puissance de l'Allemagne :

Problèmes géographiques. — La population et la superficie de la France sont de 36 900 000 habitants et de 528 800 kilom. Carrés ; celles de l'empire d'Allemagne, de 42 700 000 habitants et de 540 000 kilom. carrés.

1° Quelle serait la population de la France, prise dans ses limites actuelles, si elle était aussi dense que celle de l'Allemagne ? (Rép. : 41 760 000.) — Quelle serait la population de la France, si elle était aussi étendue que l'Allemagne, sans que la densité de sa population eût augmenté ? (Rép. : 37 800 000.)

2° Il y a en Allemagne 29 150 kilom. de chemin de fer en exploitation, et en France 22 670. Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer par 10 000 kilom. carrés de superficie en Allemagne ?- en France ? (Rép. : 540 en Allemagne ; 429 en France.)

Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer pour 10 000 habitants en Allemagne ? – en France ? (Rép. 6^k, 8 en Allemagne ; 6^k, 1 en France.)

Combien la France devrait-elle construire de kilom. de chemins de fer pour en avoir autant que l'Allemagne ? 1° Relativement à sa superficie ? Relativement à sa population ? (Rép. 1° 5 680 kilom. 2° 2 495 kilom.)

3° Il y a en Allemagne 8 366 bureaux de postes distribuant 596 000 000 de lettres et en France 5 117 bureaux distribuant 350 000 000 de lettres. Combien de kilom. Carrés de superficie et combien d'habitants un bureau de poste doit-il desservir en Allemagne ? en France ? — (Rép. : 63 kilom. carrés en Allemagne ; 102 kilom. carrés en France.)

Combien s'expédie-t-il de lettres par tête en Allemagne ? En France ? (Rép. — 13,9 en Allemagne ; 9,5 en France.).¹⁸⁸

L'objectif de connaissance est implicitement la comparaison de la France et de l'Allemagne. La technique consiste en une série de calculs. Tous ces exercices prenant appui sur des situations du quotidien, sur « les choses environnantes ». Était-ce une affirmation du caractère polyvalent de l'enseignement à l'école primaire ou était-ce l'occasion de souligner son caractère pratique ? L'amoncellement de ce type de problèmes est une spécialité des revues professionnelles. Inutile de les recenser par le menu pour voir, par exemple, que *Le Manuel général de l'instruction primaire* déploie toute une série d'applications de ce genre. Une lecture trop rapide laisse imaginer que bon nombre d'exercices scolaires sont irrigués par la tentation de mathématiser la nature. Elle est pourtant moins évidente qu'il n'y paraît. L'apprentissage systématique des mesures et des calculs de surfaces s'inscrivait dans une tradition déjà ancienne que les Révolutionnaires avaient réaffirmée avec force. En 1833, la loi Guizot avait fait entrer « les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et

¹⁸⁸ Félix OGER, article « Allemagne », *DP2*, (1880), p. 90-91. Le degré d'enseignement auquel s'adresse ce type d'exercice n'est pas précisé.

l'arpentage » au nombre des matières de l'enseignement primaire supérieur. Plus tard, dans le cadre de sa « rénovation pédagogique », l'École de la Troisième République élargit les programmes des mathématiques mais les questions de mesure et de connaissance du système métrique continuèrent à occuper une place centrale.¹⁸⁹ Au brevet de capacité des instituteurs est proposé, dès 1873, à l'acuité d'esprit des candidats, outre une série de calculs, une réflexion sur le sens de la leçon concernant le système métrique ainsi que la façon de « *la rendre intéressante et facile à comprendre* ». ¹⁹⁰ C'est d'ailleurs ce qu'explique l'inspecteur général Leysenne qui rédige l'article « Géométrie » du *DPI*. Associé au dessin, et bientôt au travail manuel, l'enseignement de la géométrie assume cette préoccupation utilitaire :

« Les connaissances géométriques que vient chercher l'enfant à l'école doivent avoir pour lui des avantages immédiats : elles doivent d'abord lui faciliter l'intelligence du système métrique, pour lui donner les moyens d'évaluer toutes les surfaces et tous les volumes qui se présentent dans les usages de la vie, et enfin lui servir de guide dans l'étude des sciences essentiellement pratiques, l'arpentage, le levé des plans et le dessin linéaire ». ¹⁹¹

Dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, rédigé trente ans plus tard, le mathématicien Carlo Bourlet s'inscrit dans la lignée de son prédécesseur. Promoteur de la réforme des mathématiques dans l'enseignement secondaire en 1902, ce savant, soucieux de diffuser les applications pratiques de sa discipline, souligne, dès le début de sa notice, les avantages d'un enseignement exposant la réalité des écoliers :

« L'enfant ne s'intéresse qu'à ce qu'il peut comprendre, qu'à ce qu'il peut se représenter par un exemple familier, qu'à ce qui lui apparaît comme utile ou utilisable. Il faut donc, avant tout, que le maître ne s'écarte jamais de la réalité, ne choisisse ses exemples que parmi les choses connues de ses élèves, ne leur fasse faire que des exercices tirés des applications usuelles des mathématiques dans la vie courante, dans le commerce, la banque, l'industrie. Le champ ainsi limité est cependant encore bien assez vaste pour qu'il y trouve matière au développement du raisonnement de l'élève ». ¹⁹²

¹⁸⁹ Renaud D'ENFERT, « Les mathématiques à l'école élémentaire au XIXe siècle », in TROGER (Vincent) (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 41-53.

¹⁹⁰ Gaspard BOVIER-LAPIERRE, article « Brevet », *DPI*, p. 295.

¹⁹¹ Pierre LEYSSENNE, article « Géométrie », *DPI*, p. 1163.

¹⁹² Carlo BOURLET, article « Mathématiques », *NDP*.

Pour qu'il puisse prendre la nature à pleines mains, quoi de plus pratique que doter l'élève d'une panoplie de parfait géomètre ? Symbolisée par le fameux compendium métrique exposé dans les écoles, il comportait une multitude d'accessoires. Règle, compas, équerre, boussole, éclimètre, mire à coulisse, niveau à bulle d'air harmonisent les façons de peser le monde, et mettent les enfants à égalité pour mesurer les formes de la nature. L'instrument permettait d'obtenir les mêmes résultats et, en unifiant le langage, le système métrique participait de la réduction des patois. N'importe quel écolier pouvait dorénavant partager, avec les autres, sa connaissance scientifique des phénomènes ainsi étalonnés. En se faisant géomètre, c'est-à-dire mesureur, l'écolier circoncrivait la nature à la portée de ses instruments. En quelque sorte, l'élève la définissait grâce à l'outil manié par lui et ses camarades. Et puis, la géométrie pouvait être appréhendée dans l'observation de la nature. Marier le mesurable au mesureur est bien ici le signe d'une alliance inédite. Comme est inédite aussi, à l'école primaire, la propension à chercher dans l'ordre de la nature les signes d'une parfaite organisation. Comment comprendre autrement la passion de l'école primaire pour les abeilles ? Pas seulement parce que les ruches sont « une source de profits faciles et certains ».¹⁹³ Surtout parce que leur économie semble modélisable. Les abeilles construisent des séries d'alvéoles hexagonaux pour stocker leur nourriture et abriter leur couvain (nid). Or, l'hexagone est une figure optimale. Elle permet de paver l'espace utilisé par les abeilles tout en utilisant la plus grande surface possible pour un périmètre donné. Grâce à l'hexagone, les abeilles tirent au maximum parti de leur espace et utilisent le moins de cire possible pour la construction des alvéoles. Armé de tout son attirail, l'élève pouvait dessiner à grands traits - ou minutieusement - les figures de la nature. Il pouvait, en somme, s'inspirer des desseins de la nature.

- Dessiner la nature :

Les débats autour de l'enseignement du dessin attestent de cette intention. En affirmant que le dessin est une entreprise d'imitation de la nature, de reproduction de ses formes que schématisent des figures mathématiques, l'institution faisait de la nature un livre que l'on pouvait déchiffrer, si l'on en identifiait les caractères, et si l'on possédait les instruments adéquats. L'inspiration est sacrifiée à l'attachement au normatif. En 1867, Victor Duruy, ministre réformateur, désignait déjà le dessin comme « une écriture de l'industrie ». Cette approche est consacrée par le sculpteur Eugène Guillaume commis en 1879, par Jules Ferry pour préciser les enjeux du dessin à l'école. Membre des beaux-arts appliqués à l'industrie,

¹⁹³Henry SAGNIER, article « Apiculture », *DP2*, p. 160.

Guillaume est partisan d'une méthode géométrique qui fleure bon le positivisme : elle sacrifie la part de la sensibilité et de l'imagination aux nécessités de l'efficacité :

« Nous devons dire avant tout que le dessin doit être considéré au début bien plutôt comme un mode de représentation positive que comme un moyen d'exprimer ses sentiments. Il faut le considérer surtout sous le rapport de la correction et de l'exactitude, l'envisager par son côté utile qui consiste d'abord à bien copier ». ¹⁹⁴

Foncièrement conservatrice, cette conception du dessin privilégié, pour les enfants du peuple, la mécanique sur l'esthétisme ce que confirme l'article « dessin » du *DPI* :

« Les termes (proportions, symétrie, similitude, équilibre, valeurs, mouvement) employés dans les arts, pour signifier les qualités essentielles et supérieures des formes et leurs rapports, sont empruntés à la géométrie, et cette science n'existe dans le langage de l'Art que parce qu'elle est dans l'essence des choses qui font son objet ». ¹⁹⁵

Dans une perspective mécaniste du monde, l'utilisation des figures mathématiques dans le cours de dessin répond à l'idée que la nature est animée d'une « géométrie secrète » qu'il est possible, de mettre au jour. En théorie, l'éducation de l'œil, la dextérité de la main rejettent donc l'appel au sensible ou le jaillissement de l'intuition au profit d'une approche conditionnée et techniciste de la représentation du monde. Dominante jusqu'au début du XX^e siècle, cette conception du dessin ne résista pas aux nouvelles réformes de 1909 qui réhabilitèrent les finalités éducatives et culturelles de la leçon de dessin. Mais là aussi, la représentation de la nature occupait une place centrale. Offerte au regard de l'écolier, elle devait être observée directement, aussi bien sous ses formes inertes que vivantes. Source libre d'inspiration, le dessin de la nature fit entrer le réel « ressenti » dans la classe. C'était un nouveau rapport à la nature qui était proposé. Concrète, la nature pouvait être imitée, mais en même temps, en favorisant l'expression de « l'impression personnelle » des élèves, ainsi que leur imagination créative, il s'agissait de les initier sinon à l'amour, au moins au goût pour l'art. ¹⁹⁶ Sans rejeter totalement l'académisme de Guillaume, la leçon de dessin devenait « non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture, et comme un renfort de plus pour le jeu normal de l'imagination, de la sensibilité, de la mémoire ». ¹⁹⁷ Cent trente années plus tôt, Voltaire expliquait déjà, dans

¹⁹⁴ Claude ROUX, *L'Enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Editions Jacqueline Chambon, 1999, p. 132.

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 59.

¹⁹⁶ Eugène GUILLAUME, Félix RAVAISSON, article « Dessin », *DPI*, p. 671-674.

¹⁹⁷ Extrait des programmes du primaire cité par Claude ROUX, *L'Enseignement de l'art, op.cit.*, p. 66.

son *Dictionnaire philosophique*, l'importance de la culture pour concevoir et expliquer la nature : « Mon pauvre enfant, veux-tu que je te dise la vérité ? C'est qu'on m'a donné un nom qui ne me convient pas : on m'appelle nature et je suis tout art ». ¹⁹⁸ Si cette évolution de l'enseignement du dessin révèle, une nouvelle fois, l'influence de la pensée des Lumières, elle s'explique également par les ruptures artistiques de « 1900 ». L'éclatement des codes traditionnels de représentation des paysages ou des scènes de la vie quotidienne se lit dans l'essor de l'impressionnisme et du postimpressionnisme. L'avènement de l'Art Nouveau au tournant des XIX^e et XX^e siècles réhabilite les formes souples directement inspirées des règnes végétal et animal. Ce renouvellement des arts converge, avec la pédagogie, pour faire de la Nature un sujet central des préoccupations artistiques et éducatives.

B – Vers une géographie naturaliste à l'école primaire ?

- La persistance d'une géographie « comptable » :

Arpenter le monde ce n'était pas seulement le métrer et le peindre sur un cahier d'écolier, c'était aussi le parcourir à pied. Les succès de librairie scolaire des odyssées « des deux Enfants » de G. Bruno, celui du périple des *Enfants de Marcel* ¹⁹⁹ ou, dans la même veine, *le Voyage d'un petit Algérien*, ²⁰⁰ témoignaient de ce désir de prendre possession des territoires nationaux et impériaux. Au-delà de la description littéraire des paysages, l'installation progressive de la cartographie permit de se représenter l'espace, d'en deviner les accidents, d'en apercevoir la réalité, d'établir une relation charnelle avec le corps physique de la nation. Dorénavant, la nature pouvait être circonscrite mentalement. Finis les horizons bouchés par l'ignorance des distances ou des configurations spatiales, la carte autorisait, selon Schrader, à voir loin :

« La cartographie est l'art de tracer des cartes, c'est-à-dire de reporter sur une surface plane, à l'aide de traits convenablement disposés, l'image

¹⁹⁸ Cité par Pierre HADOT, *Le voile d'Isis. Essai sur l'histoire de l'idée de nature*, Paris, Gallimard, « Folio-essais », 2004, p. 175.

¹⁹⁹ G. BRUNO (pseudonyme de Mme Fouillée), *Les Enfants de Marcel. Livre de lecture courante*, E. Belin, 1887.

²⁰⁰ Eudoxie DUPUIS, *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires*, Paris, Delagrave, 1889.

réduite d'une autre surface, appartenant, soit à la terre, soit à quelque astre voisin, comme la lune, soit encore à la sphère apparente du ciel étoilé. Il va sans dire que l'objet principal de la cartographie est de faire connaître aux hommes la conformation extérieure de la planète qu'ils habitent. Les cartes de la lune ou de la voûte céleste sont d'un usage infiniment plus restreint ; du reste les cartes lunaires sont plutôt des dessins très exacts, et sur les cartes célestes tout le figuré se borne à des points de grosseurs différentes, placés de façon à représenter les astres. Il n'y a donc pas lieu de nous arrêter à ces deux sortes de cartes, et c'est de la cartographie terrestre que nous nous occuperons exclusivement. Ce que nous dirons de celle-ci contiendra tout ce que nous aurions à dire des autres. [...] ».²⁰¹

Voir loin, était-ce voir mieux ou était-ce voir autrement la nature ? Voyons ce qu'en dit le *Dictionnaire de pédagogie*. En réalité, la géographie de l'enseignement primaire oscille entre des conceptions opposées qui témoignent de l'éclectisme de cet ouvrage monumental et de ses hésitations épistémologiques. Deux géographes, deux rédacteurs de manuels aussi, se partagent la rédaction des principaux articles en rapport avec la géographie. Ceux signés par Franz Schrader sont les plus nombreux. Les articles « Géographie » et « Globes » sont publiés dans le *DP1* et repris dans le *NDP*. La notice « Cartographie » se trouve dans le *DP2*. Pierre Foncin, docteur en histoire et agrégé d'histoire-géographie, signe un article « Géographie » que l'on trouve uniquement dans le *DP2* mais qui paraît en 1879 soit trois ans avant celui écrit par Schrader. L'article de Foncin affiche des renvois vers la mesure de la terre (*Arpentage*), la climatologie (*Météorologie*), l'astronomie (*Cosmographie*) et la géologie. À l'inverse, il fait peu référence aux sciences du vivant. Ainsi, s'il propose une approche plurielle de la géographie,²⁰² il accorde une place majeure à la géographie mathématique qui rassemble d'un côté la cosmographie et de l'autre la cartographie. La cartographie est donc tirée vers la géométrie et le calcul. Plus que des objets à cartographier, elle est une technique à maîtriser en soi. Même s'ils s'en défendent, les auteurs des articles « cartes » et « cartographie » pèchent par leur formalisme et leur inclination à ramener les représentations graphiques à des formes géométriques. Comme Pierre Foncin, ils mettent l'accent sur les finalités pratiques.²⁰³ La cosmographie est notamment jugée utile pour expliquer les différences de climat. Qualifier cette conception de la géographie de taxinomique n'est pas excessif tant elle s'apparente à une science de la classification : « Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume

²⁰¹ Franz SCHRADER, article « Cartographie », *DP2*, p. 341.

²⁰² La géographie générale se décline en trois sous-parties. La première est dite géographie mathématique, les deuxième et troisième parties renvoient à la distinction, devenue plus tard classique, entre géographie physique et géographie humaine

²⁰³ La géographie de Foncin comprend notamment une géographie mathématique. Elle intègre une géographie astronomique, une géographie géodésique qui renvoient aussi vers les notions de projections, de chorographie, d'arpentage, de mesures d'itinéraires ou de topographie. Une géographie peu encline à susciter l'émoi des enfants ! Article « Géographie », *DP2*.

et condense le savoir humain. Mais elle n'invente rien ; elle se contente de reprendre, de classer et de peindre. Ses qualités essentielles sont la clarté, la méthode et l'exactitude, explique Jean-Pierre Chevalier, qui conclut en estimant qu'il s'agit là d'une « curieuse science » que cette géographie qui n'invente rien, qui compile, classe et décrit les phénomènes découverts par d'autres ». ²⁰⁴ Il est clair que la géographie de Foncin se rattache à une « science de l'inventaire ». Austère, répétitive et ne donnant à voir la terre que sous le prisme de la comptabilité des faits naturels...

- L'attrait de la géographie primaire pour la nature :

A l'opposé, le directeur des travaux cartographiques de la Librairie Hachette, Franz Schrader, fait figure de précurseur d'une géographie tournée vers la compréhension des sociétés humaines et soucieuse d'intégrer les données du vivant. Se référant à Comenius, Rousseau et Pestalozzi, proche d'Elisée Reclus, le pyrénéiste Schrader propose, dans le *DPI*, une géographie qui raconte les relations étroites entre la Terre et les hommes :

« Mais si nous avons à choisir un début, nous en choisirions un plus simple encore, plus à la portée de l'enfant, plus strictement limité aux faits. Nous supprimerions toute mesure de longueur, toute définition géométrique, toute nomenclature aride ; nous nous souviendrions, seulement de deux choses : Il y a une terre, qui porte des hommes. Et nous raconterions la terre et les hommes. Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, des histoires propres à passionner l'enfant, à jeter dans son esprit des semences fécondes. Et quelles histoires ? Mon Dieu, celles qui, s'il les lisait, lui enlèveraient l'idée d'aller dormir. Grands glaçons polaires avec leurs ours blancs, déserts avec leurs files de chameaux, tempêtes démâtant les navires. Esquimaux poursuivant les phoques, forêts tropicales, Chinois aux mœurs étranges, grands fleuves d'Amérique roulant des forêts arrachées, avalanches recouvrant des villages, pays où il ne pleut jamais, pays où il pleut toujours, hautes montagnes, plaines interminables, découverte de l'Amérique, éruptions de volcans, tout cela avec images et projections ; des faits palpables avec leurs formes visibles ». ²⁰⁵

Attestant de l'inflexion didactique soucieuse de promouvoir les humanités scientifiques, les livres de lecture courante, et en particulier celui de l'inspecteur primaire Emile Toutey, proposent à ses jeunes lecteurs, des textes sur les grands spectacles de la nature qui sont autant de tableaux géographiques propres « à éveiller et de développer le sens des réalités qui

²⁰⁴ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire*, op.cit., p. 116.

²⁰⁵ Franz SCHRADER, article « Géographie », *DPI*, p. 1156.

n'importe pas moins que le sens de l'idéal ». ²⁰⁶ Des mers polaires au chemin de fer transsibérien, des sommets des montagnes à la nature mystérieuse des grottes ou des cavernes, en passant par les caravanes du désert jusqu'au volcan de Saint-Pierre à la Martinique, défile une géographie projetant sur la conquête de la nature la preuve du génie de l'homme, le signe d'une civilisation supérieure en expansion. ²⁰⁷ Il apparaît, dans les sources littéraires, que c'est la conception du géographe Schrader qui tend à s'imposer dans les enseignements de l'école primaire. Sans renoncer pour autant à la nomenclature et à la tentation de l'inventaire, Schrader, inspirée par les idées de ses aînés, ²⁰⁸ Carl Ritter (1779-1859) ²⁰⁹ et Elisée Reclus, définit la géographie comme « l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers et avec les êtres qu'elle porte ». Ne pas réduire l'enseignement de la géographie à de stériles nomenclatures, un article de la *Revue de L'Enseignement primaire*, signé C. Duval ²¹⁰, croit utile de le rappeler dans son numéro d'octobre 1905 :

« Tout livre de géographie, même élémentaire, doit débiter, à notre avis, par une description et une explication sommaire, mais précise, des phénomènes naturels qui composent comme la matière même de la science géographique (...). L'enfant ne sait pas ce dont on lui parle : il n'a jamais vu la mer ou la montagne, il croit que tous les fleuves ressemblent plus ou moins au cours d'eau de son village (...). Tout se réduit pour lui, dans la nature, à des accidents uniformes qu'on catalogue sous des rubriques spéciales ». ²¹¹

Cette conception, plus ouverte sur la nature, renvoie subrepticement à des finalités morales de l'éducation géographique. Mais, ce qui est nouveau, ce n'est pas tant le rappel des enjeux utilitaires de cette discipline - déjà clairement énoncés par Emile Levasseur ²¹² - que les interrogations sur l'harmonie avec la nature alors que jusqu'ici, on ne parlait essentiellement que de maîtrise de la nature :

« Dans la lutte continuelle que l'humanité livre depuis le commencement des siècles contre la misère, l'ignorance et

²⁰⁶ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires. 200 morceaux choisis d'auteurs français avec des explications, des questions et des devoirs*. Cours moyen, certificat d'études. Paris, Librairie Hachette, 6^{ème} édition, 1907, p. 1.

²⁰⁷ *Ibid.*, introduction

²⁰⁸ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire, op.cit.*, p. 129.

²⁰⁹ L'un des apports de ce géographe allemand est de tenter d'établir des liens entre les lieux. Il refuse de limiter la géographie à une science de l'inventaire. Penseur des « relations spatiales », il développe une conception organiciste des phénomènes géographiques.

²¹⁰ C. DUVAL est l'auteur d'un manuel de géographie pour le cours moyen. Il propose dans ce numéro 1 de la *Revue de l'enseignement primaire* daté du 1^{er} octobre 1905, un article intitulé « cours de géographie » dans lequel il décrit ce que doit être un enseignement de géographie.

²¹¹ *Revue de l'Enseignement primaire*, 16^e année, N°1, 1^{er} octobre 1905.

²¹² « La Terre est le domaine de l'homme ; il faut que l'homme connaisse son domaine pour en jouir et pour le mettre en valeur : la géographie a pour objet de le lui apprendre. » Cité par Pascal CLERC, « Émile Levasseur, un libéral en géographie », *L'Espace géographique*, Tome 36, no. 1, 2007, p. 79-92.

l'immoralité, c'est-à-dire contre le mal, chaque peuple a pour auxiliaires ou pour ennemies les forces de la nature, selon qu'il a su les plier à ses desseins à force d'intelligence et de travail, ou que, par imprévoyance et paresse, il les a abandonnées à elles-mêmes : telle est la conclusion dernière à laquelle arrive la géographie. Partie de l'observation des phénomènes purement physiques et matériels, elle s'élève ainsi jusqu'à des études d'ordre moral, et, parvenue à son terme, elle se confond presque avec la science économique qu'elle n'avait cessé de côtoyer lorsqu'elle étudiait les rapports de l'homme avec la nature ». ²¹³

Toutefois, cette sensibilité « écologiste » ou « environnementale » ²¹⁴ demeura longtemps confidentielle. La compréhension de la nature en vue du progrès des sociétés humaines demeurait prioritaire dans les esprits. La science devait être l'instrument par lequel cet objectif allait se réaliser. On comprend, dès lors, que sa place dans les enseignements scolaires fut consolidée.

2.2. Les sciences de la nature à l'école : quels enjeux ?

« Pour arracher à la nature ses secrets, selon Bacon, il faut l'observer patiemment, la regarder faire, et se borner à traduire en lois générales les résultats des observations et des expériences particulières ». ²¹⁵

A – Donner le pouvoir d'agir sur la nature :

- La maîtrise de la nature :

« La science nous donne une autre explication de la formation du monde. Ce n'est peut-être qu'une vaste hypothèse, mais à l'encontre de l'autre, elle a l'avantage d'être soutenable et d'être conforme à la raison et aux observations que tout le monde peut faire dans la nature ... ». ²¹⁶

Formulée à la Belle Epoque, à l'occasion d'une conférence populaire qu'il donna dans sa commune du Loir-et-Cher, cette remarque d'un instituteur souligne combien l'âge scientifique transforma le regard porté sur la nature. En dehors de la sécularisation des esprits que certains discours des maîtres illustrent parfois jusqu'à la caricature, les propos tenus érigent bien souvent la science en nouvelle croyance. Il ne s'agit plus seulement de comprendre les phénomènes physiques et naturels ; la finalité de la science consiste désormais à forger une

²¹³ Émile LEVASSEUR, 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie* cité par Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire, op.cit.*, p. 129.

²¹⁴ Deux termes qui ne sont pas utilisés par ces auteurs.

²¹⁵ Gabriel COMPAYRE, « Expérience, expérimentale (Méthode) » in FERDINAND BUISSON (Ed.) *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911. [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>]

²¹⁶ Jacques OZOUF, *Nous les maîtres d'école, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Archives, 1967, p. 224.

vision du monde expurgée des préjugés et autres croyances traditionnelles. Avec le triomphe de la science au XIX^e siècle, après celui de la Raison au siècle précédent, les instituteurs de la République entreprennent de livrer aux écoliers les clefs pour agir sur la nature. Cette question de l'emprise sur le réel est fondamentale. Maîtriser la nature, la dominer, la transformer constituent des objectifs que l'on rencontre fréquemment chez les tenants de l'enseignement des sciences, appuyés en-cela par des maîtres enthousiasmés par le progrès des connaissances :

« Et nous participions à cette ivresse scientifique qui était celle d'une génération qui avait lu Taine et Renan (et lisait Haeckel et Le Dantec) sur la vie matérielle transformée par les applications des sciences physiques, la médecine rénovée par les sciences biologiques. Nos maîtres nous communiquaient cette idée que le labeur scientifique dans tous les ordres (...) est un des plus bienfaisants et des plus honorables de l'esprit humain... ».²¹⁷

L'enthousiasme de cet instituteur n'était peut-être pas partagé par tous ses collègues mais tous ceux qui étaient passés par une école normale avaient reçu un enseignement scientifique copieux. Les conclusions adoptées par le Cercle d'études pédagogiques et sociales des instituteurs et institutrices publics de la Seine présidé par M. Trautner laissent même filtrer une emprise jupitérienne de la science à l'école primaire :

« L'esprit « scientifique » voit la science partout, à côté de l'art ; il n'établit aucune barrière entre les lettres et certaines sciences ; il se recommande d'un Molière ou d'un Montesquieu autant que d'un Newton ou d'un Pasteur; il se contente de prescrire, en tout exercice de nos facultés, la sincérité, l'attention, la méthode ; il préconise, en toute étude, la limitation, le choix, le classement des idées ou des faits ; il recourt autant qu'il le peut à l'observation directe, il exige la vérification immédiate des principes qui ont besoin d'être démontrés, la précision absolue dans les définitions, les règles et les formules, et la justification fréquente de la théorie pour la pratique. Il convient, dès lors, à l'éducation morale autant qu'à la culture de l'intelligence. Dans la vie sociale, comme dans la vie individuelle, il assure la durée, la continuité du progrès, en évitant les écarts et les reculs. Ainsi compris, l'esprit scientifique mérite évidemment un large emploi à l'école primaire ».²¹⁸

Dispensés par des professeurs avertis, ces enseignements, sans être uniformes, se rejoignaient sur le paradigme cartésien de la domination de la nature. A l'article « Sciences » du *Dictionnaire de pédagogie*, A. Dastre écrit « quant aux sciences terrestres dont l'objet peut être atteint, elles

²¹⁷ Jacques OZOUF ET Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Le Seuil, « coll. Points histoire », 1992, p. 234.

²¹⁸ « De l'esprit scientifique à l'école primaire », *Le Journal des instituteurs*, n°2, juin 1907, p.12.

ne sont pas autre chose que l'exercice rationnel de la domination de l'homme sur la nature ».²¹⁹ Nombreux sont les intellectuels gravitant autour de l'école dont les positions se rattachent à ce paradigme. C'est le Secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences et éminent chimiste, Jean-Baptiste Dumas,²²⁰ qui explique en 1876, que la science est parvenue à soumettre une nature réduite à un objet d'observation et d'expérimentation :

« La science n'occupe pas encore un rang conforme à la dignité de son objet, à la grandeur de ses services et à l'importance de sa mission (...). L'art d'observer (...); l'art d'expérimenter (...); les conclusions plus étroitement assujetties aux lois de la prudence (...) enfantent chaque jour des prodiges nouveaux (...). La pensée ennoblie du savant, s'élevant à une conception plus large de la nature, remonte aujourd'hui des plus humbles objets à l'ensemble de la création, oblige la force et la matière à lui obéir en instruments dociles, et considère l'univers comme un ».²²¹

C'est un fervent défenseur d'une science éducatrice, Marcellin Berthelot (1827-1907)²²² qui rappelle son attachement à un enseignement susceptible de doter l'individu d'un surcroît de puissance sur la nature quand il écrit :

« Le caractère efficace des doctrines scientifiques donne à l'homme la confiance en lui-même et trempe sa volonté. La science, en effet, apprend à ses adeptes que le bonheur et le bien-être ne s'acquièrent pas par de vaines paroles (...). On y parvient surtout par la connaissance exacte des faits (...), par l'exercice de la puissance humaine sur la nature, qui en est la conséquence. En même temps la science nous révèle le monde... ».²²³

La science éducatrice peut donc tout. Pivot de la marche vers le progrès et la civilisation, cette science positive est une « école d'affranchissement ». De la médiocrité matérielle, des terreurs obscures, de la dégradation morale, des caprices de la nature, la science déjoue les

²¹⁹ Albert DASTRE, article « Sciences », *DP2*, p. 2003.

²²⁰ Jean-Baptiste DUMAS (1800-) est d'abord connu pour son rôle fondateur en matière d'introduction des savoirs scientifiques auprès des industriels. Formé à la pharmacie, il devient un éminent chimiste inondant les revues scientifiques de nombreux articles sur les sciences appliquées. Fondateur de l'Ecole centrale, il est membre du Conseil supérieur de l'instruction publique et à ce titre, il conseille Hippolyte Fortoul et Victor Duruy à propos des réformes scientifiques.

²²¹ Pierre KAHN, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, l'influence du positivisme*, Paris, Hatier, « coll. Le temps des savoirs », chap.1 p. 12.

²²² Chimiste de renom, Marcellin Berthelot (1827-1907) fut comblé d'honneurs de son vivant. Qualifié de scientifique radical par Georges Lyon qui rédigea, pour le *NDP*, sa biographie, son influence fut importante dans toutes les questions relatives à l'enseignement des sciences en particulier. Il était de ceux qui considéraient que la science pouvait tout éclairer, que la connaissance de ses lois permettait de dompter la nature et de conduire les sociétés humaines vers le progrès. « Elle est, pour l'esprit, à tous les points de vue, la grande école d'affranchissement. A toutes les lois, aux principaux règlements qui ont ou à peu près créé ou totalement transformé l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, Berthelot prit une active part ». (*NPD* – Article Berthelot)

²²³ *Ibid.*, chapitre 2, p.

complots et les desseins. Ami de Berthelot, Paul Bert loue l'enseignement des sciences dans lequel il voit, lui-aussi, un moyen de délivrer les ignorants :

« Les sciences naturelles exercent les sens, en donnant une habitude de voir juste et de tout voir, habitude qui devient une sorte d'instinct et les sciences physiques en outre de l'observation, appellent à leur aide l'expérimentation et habituent ainsi à ne rien croire sans que la preuve suive immédiatement l'affirmation.

L'idée de la toute-puissance des lois naturelles, de la régularité et de l'harmonie des phénomènes, de la continuité évolutive dans les faits, ressort, sans qu'il soit besoin de le dire, de l'étude des sciences naturelles et physiques, et s'empare de l'esprit... Les sciences peuvent seules enseigner la non-crédulité sans enseigner le scepticisme, ce suicide de la raison ».²²⁴

Le successeur de Claude Bernard à la chaire de physiologie animale de la Sorbonne, le ministre de l'Instruction publique et des cultes dans le "grand ministère de Gambetta" - où il fit preuve d'une activité débordante - tenta, en rédigeant de nombreux manuels scolaires, de faire partager cette philosophie des sciences. Pétri de l'esprit des Lumières, Paul Bert était convaincu de la nécessité d'éclairer, par les méthodes de l'observation et de l'expérimentation, les faits naturels. A ses yeux, la science représentait un formidable levier pour lutter non seulement contre le cléricisme mais aussi pour faire des élèves des individus éclairés aptes à prendre leur destin en main. Même si cette approche s'inscrit dans une mouvance technoscientifique alors très en vogue,²²⁵ il ne s'agit plus ici seulement de produire davantage ou d'améliorer les rendements, mais d'élever les enfants au rang de citoyen éclairé :

« L'importance des sciences d'observation et d'expérimentation dans l'éducation du citoyen paraît moins manifeste. Et cependant elle est des plus considérables à mes yeux. Car l'habitude de voir juste, que donnent les sciences naturelles, et de mettre les choses en ordre correct, s'applique tout autant aux faits de la politique courante qu'aux êtres et aux choses de la nature. Et l'habitude de n'être satisfait que par les preuves expérimentales, que donnent les sciences physiques, rend tout aussi exigeant pour les théories économiques, politiques et sociales, que pour celles du monde physique.

C'est pour cette raison que je fais paraître en même temps que le présent livre, et comme lui destiné aux enfants, un « Cours élémentaire de sciences physiques et naturelles » Je crois travailler de la sorte par deux moyens, en apparence bien différents, à une œuvre commune : la préparation du citoyen ».²²⁶

²²⁴ Paul BERT, *La deuxième année d'enseignement scientifique*, Paris, A. Colin, 1888, p. 3.

²²⁵ Courant dont Jean-Baptiste Dumas était l'un des épigones.

²²⁶ Paul BERT, *L'instruction civique à l'école (notions fondamentales)*, Paris, Librairie Picard-Bernheim, 1883, p. 8.

Travailler à la préparation des citoyens. Ces propos de Paul Bert montrent que la maîtrise de la nature ne peut, à elle seule, justifier l'enseignement scientifique. Pourtant, elle reste un objectif à portée de main. Et ce n'est pas rien :

« Toutes (les sciences) se réuniront pour déclarer qu'elles marchent ensemble à la conquête de la nature, à l'extension indéfinie de la puissance de l'homme et du bien-être des sociétés. Enfin, elles montreront, d'une part, l'homme tel que nous l'a révélé l'histoire des premiers âges, faible, nu, isolé [...], puis, d'autre part, et grâce à elles, la terre reconnue, la mer domptée, les océans réunis, les montagnes franchies, la nuit et le froid vaincus, les végétaux utilisés, les animaux soumis ou refoulés, les minéraux transformés en prodigieuses richesses, la foudre devenue la ménagère de l'homme [...], toute force son esclave, la vie commençant à apprendre l'obéissance, les cieux eux-mêmes ayant laissé pénétrer leurs secrets [...] ». ²²⁷

Il n'empêche. Si la soumission de la nature doit être envisagée comme un moyen d'agir sur le monde, il faut l'entendre aussi comme un moyen de promouvoir un ensemble de valeurs et d'attitudes fondatrices du lien indissoluble entre République et Ecole : « voir juste » c'est être débarrassé des faits de nature supposés inexplicables – les miracles et les superstitions – tout en étant garanti contre les excès politiques. Alors, la pérennité du système républicain pouvait être assurée.

- Une plongée au cœur du vivant :

« Plonger dans la nature » n'était pas très nouveau, notamment pour les enfants des campagnes. L'idée était surtout d'offrir un bain de jouvence aux représentations mentales. A la fin du XIX^{ème} siècle la biologie, rassemblée sous les appellations d'histoire naturelle et de sciences naturelles, est encore jeune d'où une pénétration très inégale dans la société française. Même absents des livres d'école, le spectre du loup-garou ou le fantôme de l'arbre d'où tombent des oies et des poissons n'ont pas nécessairement disparu de l'imagerie collective. Les animaux et les plantes quittent lentement les imaginaires de la diablerie ou de la sorcellerie pour peupler le *livre des merveilles* de la nature. L'école travaille, tout au long du 19^{ème} siècle – et même au-delà – à se débarrasser de ces métamorphoses fantastiques pour faire de l'espèce une entité dont les caractères sont identifiables et susceptibles d'être rangés dans des catégories intangibles.

²²⁷ Cité par Pierre KAHN in : *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, l'influence du positivisme*, Paris, Hatier, « coll. Le temps des savoirs », 1999, chap.3, p. 64.

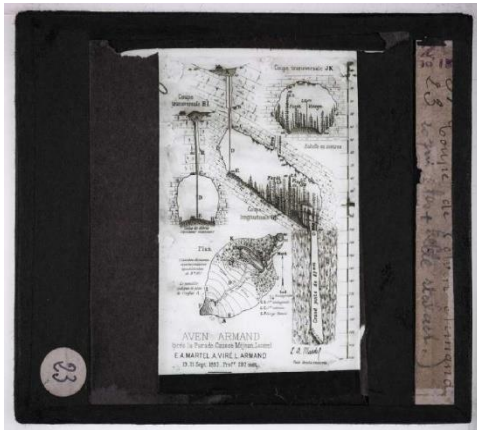


Figure 7 : Vue sur verre (1898)

La Spéléologie ou science des cavernes.
Coupes de l'Aven Armand.

Source : MUNAE
N° d'inventaire : 003.00355.23



Figure 8 : Vue sur verre (1914)

Combe du Queyras ; Défilé du Guil.

Convaincue que l'observateur est le miroir des faits objectifs, la fabrique de la nature s'opère à travers le spectacle que l'on mettait en scène. Les projections lumineuses et le paysage.

Sans doute est-on loin du mesmérisme mais la classe devient un laboratoire dans lequel le décorum, ainsi que les initiatives du maître, construisent un véritable « théâtre de la nature ».

Source : MUNAE
N° d'inventaire : 0003.00003.22

Réduire cette « invention de la nature » à une entreprise de spectacularisation serait faire fausse route. Car, à l'école, cette invention a pour support une conception scientifique de la nature qui s'égrène autour des thèmes d'unité, de lois et d'ordre même si elle doit souvent céder devant l'infinie variété des formes de la nature. Soyons clairs : l'anachronisme scientifique – lié aussi aux pesanteurs institutionnelles - y côtoie l'audace pédagogique autant que la présomption intellectuelle. Pouvait-il en être autrement ? Les instituteurs étaient-ils en mesure d'arracher les enfants aux expériences premières faites dans la nature, de changer - sinon de réduire - leurs observations des formes, des couleurs, des ornements, des odeurs, et réorienter leurs projections mentales ainsi que leur puissance imaginative ? Le chantier était d'envergure. A l'article « observation » du *DP2*, l'auteur insiste sur la démultiplication de la

connaissance permise par cet arsenal d'instruments scientifiques trônant dans les salles de classe :

« Si au contraire on enseigne à l'enfant que la portée de nos sens, même tendus par un vigoureux effort, est beaucoup plus restreinte que notre connaissance scientifique des choses, que celle-ci a pénétré depuis des siècles dans un détail et à des distances que la connaissance vulgaire ne soupçonne pas, qu'enfin l'emploi des appareils scientifiques est entré dans la pratique et que des opérations ordinaires comme la réparation d'une montre, le triage des œufs de vers à soie, la vérification de l'absence ou de la présence du phylloxéra sur un cep de vigne, etc., se font chaque jour avec autant de rapidité que de sûreté par le moyen de la loupe et du microscope ; si on lui montre même les grossissements obtenus par ces instruments et le parti pratique qu'on peut en tirer dans une foule de cas, on lui communique, avec une notion précieuse des bienfaits de la science en général, l'excellente habitude de juger moins superficiellement et de s'environner pour chaque opération professionnelle un peu délicate des précautions familières aux praticiens les plus éclairés ». ²²⁸

N'était-ce pas là un monde qui était resté caché ? N'était-il pas conforme aux idéaux républicains de lever le voile sur des phénomènes devenus des vérités scientifiques ? A partir de ce moment, l'école se fit à son tour grand-architecte de la nature. L'utilisation d'instruments techniques. A moins que ces enfants n'aient été amputés de leurs capacités sensorielles comme le sous-entendent la plupart des discours sur l'enseignement de la nature. ²²⁹ Et qu'ils n'aient jamais vu ce qui était pourtant sous leurs yeux. C'était encore l'avis de G. Colomb en 1911 :

« Réveillez donc ou provoquez l'étonnement. Il est facile d'y parvenir ; il n'y a qu'à mettre sous les yeux de l'enfant un objet familier et lui démontrer qu'il ne l'a pas vu ; ou bien encore, lui rappeler un phénomène dont il est chaque jour le témoin et lui prouver qu'il ne l'avait jamais remarqué » ? ²³⁰

La science a toujours eu pour objet de produire de nouvelles connaissances. Son enseignement consista donc à dire des choses nouvelles sur des phénomènes maintes fois observés, parce que ces « objets qui l'entourent lui deviennent, en effet, si vite familiers que, presque toujours, il les regarde sans les voir ». ²³¹

²²⁸ Alfred ESPINAS, article « Observation », *DPI* et *NDP*. (Seul article d'Espinas livré au *Dictionnaire*)

²²⁹ *Ibid.*, p. 208.

²³⁰ Georges COLOMB, article « Sciences naturelles », *NDP*, [En ligne].

²³¹ *Ibidem*.

Mais, devant la multitude des formes, devant ce qu'il est convenu d'appeler la biodiversité, la science de l'école voulut mettre de l'ordre dans la nature. Confrontés à la profusion du vivant, à l'ivresse des essences ou des formes animales, les pédagogues imposent l'idée qu'il est nécessaire de sortir des particularités pour en venir à des questions générales, qu'il faut laisser de côté les détails pour aller à l'essentiel et établir les lois générales.²³² Dans cet apparent fouillis de la nature se cacherait un plan, une cohérence sur laquelle le professeur de sciences physiques et naturelles, Célestin Haraucourt insiste, dès l'ouverture de l'un de ses très nombreux articles écrits pour le *Dictionnaire de pédagogie*, en rappelant que :

« Les sciences expérimentales (...) développent l'observation attentive, elles donnent l'habitude de l'investigation et de l'analyse ; elles révèlent l'ordre de la nature ; elles en montrent la stabilité ; elles aident à en découvrir les lois (...) ».²³³

A l'article « Physique »²³⁴ du *Dictionnaire de pédagogie*, Haraucourt revient sur cette idée, précisant « qu'il n'est pas jusqu'aux mondes planétaires pour lesquels cette unité de plan et de composition ne se trouve parfaitement établi ».²³⁵ Mettre à jour ce plan supposait de discipliner la nature. Mais comment procéder ? Engager d'abord une entreprise de déstabilisation des repères traditionnels des élèves, autrement dit entamer une sorte de recombinaison de leur représentation de la nature. Une entreprise qui se justifiait par le mouvement d'universalisation que poursuivait l'école républicaine. Il fallait inventer des mots, un langage pour dire la nature – comme on le faisait pour dire la Patrie d'ailleurs - à ces enfants auxquels on reprochait de patoisier. Vingt ans après les lois Ferry, les débats autour de la réforme scientifique de 1902 rappelleront, avec insistance, l'importance de la simplification langagière au risque, sinon, de céder au verbalisme. Incontestablement, pendant cette période les pédagogues de toutes obédiences ont fait montre d'une grande prudence, recommandant la simplification, là comme ailleurs, et redoutant même un jargon qui pourrait éloigner les enfants de l'objet étudié. Ils ne s'y sont pas trompés. Il suffit de jeter un coup œil aux instructions officielles, aux programmes pour comprendre la sécheresse des savoirs. A l'entrée « Eléments usuels des sciences physiques et naturelles », les sciences de la nature prennent corps. Que le diable se cache dans le détail, les rédacteurs des programmes scolaires de 1882 ne l'ignoraient pas. Leur grand mérite fut double. D'abord, quelques lignes suffirent à faire tenir tous ces éléments usuels des sciences. Ensuite, ces rédacteurs prennent la peine de saupoudrer ces programmes des adjectifs

²³² *Infra* p. 101-104.

²³³ Célestin HARAUCOURT, article « Physique », *DPI*, *op.cit.*, p. 2369.

²³⁴ *Idem.*

²³⁵ Célestin HARAUCOURT, article « Physique », *DP2*, *op.cit.*, p. 1598.

« élémentaires » et « sommaires » et ils y ajoutent les expressions « petites notions », « grands traits », « premières notions ». Pouvaient-ils être plus prévenants ? De telles prescriptions étaient censées limiter les cours *ex-cathedra* des leçons de sciences.²³⁶ Elles ne constituaient cependant pas une assurance contre les dérives scolastiques de certains maîtres. Loin de là. Et puis, l'insistance des autorités, les inquiétudes des inspecteurs face aux leçons de sciences observées en classe laissent penser que nombreux étaient les instituteurs insuffisamment formés pour appliquer les recommandations officielles.²³⁷ Léon Dériès, inspecteur d'académie de la Manche de 1892 à 1923, ne cesse de déplorer, dans ses rapports annuels, l'indigence professionnelle de nombreux instituteurs, et pas seulement dans le domaine scientifique.²³⁸

- **Nommer, classer, ranger :**

Mademoiselle Billard, institutrice de l'école d'Agon dans la Manche, était-elle visée par les rapports critiques de son inspecteur ? A consulter les cahiers de ses élèves du cours supérieur pour les années 1897, 1898 et 1899, on peut en douter. Non pas en raison de l'audace pédagogique de cette institutrice - dont les leçons trahissent un vif attachement aux méthodes traditionnelles - mais parce que ses cours consacrés aux sciences de la nature débitent, à la façon d'une encyclopédie, des savoirs d'une précision à dépiter les botanistes du Muséum d'histoire naturelle. Un exemple. Pour chacun de ses élèves pas moins de trois pages d'écriture dense et appliquée pour décrire scientifiquement la feuille de l'arbre. Des fonctions de respiration, de transpiration ou encore de la fonction chlorophyllienne, chacun a consigné plus que ce qu'il ne pourra en retenir. Fut-il très efficace d'imposer aux enfants une lexicologie intégrant également les termes de phanérogames, de dicotylédones ou de stomates ? Et que penser des tableaux

²³⁶ Elie PECAUT, dès 1883, insistait fortement sur la modestie des programmes de sciences nouvellement introduits à l'école primaire. « Quelques mots au sujet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école normale primaire », *Revue pédagogique*, juin 1883, n°6, p. 482-484.

²³⁷ Lire à ce propos les nombreuses remarques de l'inspecteur Léon DERIES. Notamment ceux concernant les années antérieures à la première guerre mondiale. Archives départementales de la Manche - *Rapport annuel sur l'enseignement primaire de la Manche*. [Consultable en libre accès en salle de lecture]

²³⁸ *Ibidem*.

iconographiques sur les vertébrés et les invertébrés rendus parfois illisibles en raison d'un vocabulaire ésotérique ?



**Figure 9 : Vue sur verre (1913)
- Deyrolle -**

Les Adaptations à la natation chez les animaux. Tableau de la société de l'agriculture. Salmonidés.

Source : MUNAE
Numéro d'inventaire :
0003.00657.21

C'est pourtant sur cette sémantique exigeante, que les enseignements de l'école primaire s'appuyèrent pour tenter de discipliner la nature. En la schématisant, en regroupant rationnellement ses composantes, en cloisonnant ses règnes, en rejetant le non-maîtrisable et le sauvage, en fondant une dénomination caractéristique, la nature était cadennassée, emprisonnée dans une totalité à priori saisissable par les écoliers. Nommer et ordonner les différentes entités naturelles permettait de changer le monde jusqu'à suggérer un autre plan de la nature que celui que les enfants avaient intégré jusqu'alors. Et si, comme l'écrivait le botaniste Antoine de Jussieu (1686-1758)²³⁹, « l'ordre naturel est comme la pierre philosophale des chimistes »,²⁴⁰ c'était la transformation de l'opacité du monde en un tableau harmonieux et naturel qu'il devenait possible de réaliser ! Par conséquent, alliée à la physique, l'histoire naturelle à l'école, a introduit une représentation constante de la nature que le découpage en règne - d'abord le monde animal, puis végétal et enfin minéral – a permis tout à la fois de désigner, de décrire, d'ordonner et de connaître.

Quelle qu'ait pu être la perplexité de tous ceux qui ne voyaient pas autre chose dans l'enseignement des sciences qu'un simple viatique pour le dur voyage de la vie, l'entrée des sciences de la nature à l'école constitua une véritable révolution philosophique en ce sens où

²³⁹ Antoine-Laurent de Jussieu suit des études de médecine à Lyon. Auprès de ses oncles, il se forme en botanique et reprend le flambeau. En outre, il continue l'étude de Bernard de Jussieu sur l'élaboration d'une classification des végétaux. Contrairement à celle de Carl Von Linné, botaniste suédois, basée sur les organes sexuels des plantes, Jussieu distingue les caractères constants ou variables au sein ou entre les familles de plantes reconnues par la profession. Antoine-Laurent de Jussieu créa après la Révolution le Muséum d'histoires naturelles qui n'est autre que le successeur du Jardin du roi.

²⁴⁰ François DAGOGNET, *Le catalogue de la vie*, PUF, « Quadrige », 2004, p. 21.

« elle se mêle intimement à tout ce qui touche l'homme lui-même ». ²⁴¹ Aux côtés de l'ardent Edmond Perrier, peut-on trouver, des décennies plus tard, meilleur avocat de l'importance des sciences naturelles que le philosophe Michel Foucault ? L'auteur des *mots et des choses* considère que « l'histoire naturelle se loge tout entière dans l'espace du langage » ²⁴² dont l'élaboration permet, seule, de connaître la nature et d'assurer sur elle une emprise collective. Dans ces conditions, il faut admettre que l'adoption de la systématique, - même élémentaire - dans les manuels de sciences, a eu pour conséquence d'unifier mentalement les représentations de la nature. La systématique, fondée par le naturaliste suédois Carl Von Linné (1707 - 1778) est la branche de la biologie qui traite de la classification et du nom scientifique des organismes. Son principe central est de regrouper les espèces qui possèdent certaines similitudes anatomiques. Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, les systématiciens avaient une conception fixiste de l'espèce : elles étaient telles que Dieu les avait créées, immuables et en nombre limité. Selon Linné, il y a autant d'espèces que l'Être suprême en a créés. ²⁴³ Cette conception domina jusqu'au milieu du XX^e siècle surtout dans l'enseignement où elle était solidement ancrée. La systématique qu'il propose produit des systèmes de la nature, permet de lui donner une structure, de faire apparaître l'ordre de la nature voulue par « l'Auteur de la Nature ». L'idée est de faire apparaître un réel. Une nouvelle fois de dévoiler la Vérité de la nature.

Dans le prolongement des travaux des naturalistes, les auteurs des manuels scientifiques du primaire créèrent un cadre apparemment extérieur, immobile et inébranlable sans lien avec les soubresauts de l'histoire humaine. L'adoption du fixisme qu'il soit celui de Linné, de Lyell, de Cuvier ou de Buffon, ainsi que l'inscription de l'étude de la nature dans un temps long - quoique non explicitement daté - plaçait, d'une certaine manière, les hommes à distance de la nature. Elle avait, cependant, l'avantage de proposer une vision sécurisante d'un monde désormais immuable dans lequel les choses étaient bien en place ! Une vision conservatrice aussi d'une nature ordonnée, dans laquelle on peut observer quelques fragments de fossiles, des descriptions alanguies des corolles, des autopsies d'animaux éventrés, des planches anatomiques, mais au sein de laquelle étaient éludées la physiologie et l'évolution. Pour repérer, pour inventorier, pour décrire, pour utiliser, pour mettre à profit, pour définir des

²⁴¹ Edmond PERRIER, article « Histoire naturelle », *DPI*, p. 1278.

²⁴² Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, NRF, Gallimard, 1966, p. 175.

²⁴³ La systématique classique -parfois dite « linnéenne » - dont l'ordre hiérarchique interne des taxons était fondée à l'origine sur des critères de ressemblance « morphologique » et sur des affinités supposées - fait encore, en ce début du XXI^e siècle, partie du bagage culturel commun de tous les naturalistes et ceci bien qu'elle soit fortement anthropocentrique et qu'elle explique la diversité des êtres vivants par un plan divin tel qu'on le pensait voici 250 ans !

comportements des habitudes, on donnait un instantané du monde vivant, on esquissait sa complexité mais on se gardait bien d'en comprendre les ressorts ! Rien, il est vrai, n'est simple quand il s'agit d'introduire de nouveaux savoirs dans les enseignements scolaires. Sans être imperméable aux nouvelles théories scientifiques – on l'a déjà observé dans le *Dictionnaire de pédagogie* – l'école primaire penche, et c'est bien normal, vers les conceptions scientifiques partagées par le plus grand nombre, communauté scientifique comprise. Les savants du *Dictionnaire* peuvent en débattre, les rédacteurs des revues spécialisées s'y intéresser avec curiosité, la plupart des instituteurs – suivis en cela par les manuels – ont peu de temps à consacrer à ces finesses. Ce sont donc Linné et Cuvier que l'on suivra pour dispenser des rudiments de sciences de la nature.

On peut, après coup, émettre quelques critiques. Non pas pour s'ériger en donneur de leçons mais pour montrer que le choix effectué comporte des ambiguïtés. Tentons de voir lesquelles. Dans leur volonté de faire apparaître un système naturel, les naturalistes comme Linné ou Cuvier avaient imposé une approche essentialiste qui consistait à donner la priorité aux entités idéales sur la réalité des êtres. L'école n'y a pas vu malice. Dans cette classification, les chiens n'existent que comme chiens, ils sont classés dans la même famille où se trouvent également l'hyène, le loup, le chacal et le renard. Même chose pour les chats, le ours, les piscivores, les ruminants etc. Les variétés sont donc négligées au profit d'un type central. On a là une caractéristique du fixisme. En empruntant les pas de ces savants, l'école a dû composer avec nombre de contradictions épistémologiques : quand on parle d'invertébré ou de vertébré on ne dit rien sur l'animal que l'on étudie, on ne dit pas ce que l'on voit mais ce que l'on ne voit pas ! N'est-ce pas le contraire de la démarche scientifique, la négation du principe même d'observation ? De ce principe qui devait constituer le fondement de toute la réflexion pédagogique des acteurs de l'école en train de se construire ?

Figure 10 : Les classifications animales

On notera d'abord que les espèces sont représentées dans leur environnement et en mouvement pour certaines. Peu sympathiques, elles semblent n'avoir pour intérêt que de procurer des trophées de chasse.

La classification obéit surtout au critère de domesticité. Il y a ceux qui sont dangereux pour l'homme et ceux qui ne le sont pas. La variété, la spécificité, la diversité des espèces sont rejetées au profit d'une famille dont les caractéristiques générales sont plutôt source de confusions pour les élèves.

Source : Paul Bert, *La deuxième année d'enseignement scientifique, op.cit.*

VERTEBRÉS. — MAMMIFÈRES.

Carnivores.

30. Famille des chats. — Les vrais mange



FIG. 20. — Chasse au lion (Afrique). La lionne est tuée. Le lion s'apprête à venger sa compagne.

chair sont ceux qui poursuivent et tuent les autres m fères.

1. Il faut placer en tête les chats : ce sont les mieux montés en dents et en griffes. Ce sont aussi les plus carnivores. Les chiens, en effet, se résignent encore à manger du pain, des pommes de terre, etc., tandis que les chats méprisent absolument cette nourriture végétale*.



FIG. 21. — Le jaguar habite l'A du Sud; il est presque aussi mais bien moins féroce que le

1. Qu'est-ce qui distingue la famille des chats?

1. C'est dans la famille des chats que se trouvent les bêtes

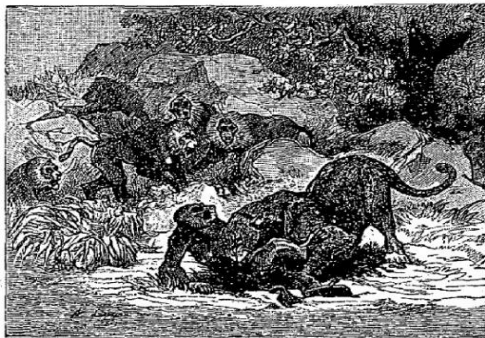


FIG. 22. — Les panthères habitent les forêts d'Asie et d'Afrique. — Panthères attaquant des singes cynocéphales (à têtes de chiens).



FIG. 23. — En Asie, on chasse le tigre avec des éléphants. Le tigre est plus féroce et surtout plus hardi que le lion

1. Quels sont les principaux animaux qu'on range dans la famille des chats?

féroces redoutables même pour l'homme : le lion d'Afrique (fig. 20), le jaguar d'Amérique (fig. 21), la panthère (fig. 22), le tigre d'Asie (fig. 23). Bien d'autres espèces de moindre taille, entre autres notre chat sauvage (fig. 24), ne font la chasse qu'aux petits animaux.



FIG. 24. — Le chat sauvage (France) détruit beaucoup d'oiseaux et de petits animaux.

31. Famille des chiens. — 1. C'est celle de notre brave

Fox. Cette famille est, elle aussi, très bien dotée de dents et de griffes, mais ces griffes ne sont pas aussi propres à déchirer que celles des chats. Les loups (fig. 25) n'attaquent l'homme, en général, que lorsqu'ils sont poussés par la faim ou réunis en grandes troupes. Les renards (fig. 25 bis) ne sont



FIG. 25. — Traineau russe attaqué par une bande de loups.

redoutables que pour les basses-cours. Les chacals (fig. 26),



FIG. 25 bis. — Le renard fait la chasse aux poules, aux oies, aux canards. FIG. 26. — Le chacal (Afrique) n'est pas à craindre. FIG. 27. — Hyène d'Afrique. — Elle se nourrit surtout d'animaux morts.

redoutables que pour les basses-cours. Les chacals (fig. 26),

1. Qu'est-ce qui distingue la famille des chiens, et citez quelques animaux de cette famille?

Réfléchissant aux contenus disciplinaires des débuts de l'École républicaine, l'historien Maurice Crubellier estimait déjà dans les années 1960, que, dans les écoles primaires, la nature des sens était laissée à la porte.²⁴⁴ Malgré les positions officielles des pédagogues, l'objectivation de la nature n'est que partielle et la méthode ne part pas du simple, pour aller au général, contrairement à toutes les recommandations ! Contre l'évidence, contre aussi cette religion pédagogique, il ne suffit pas d'observer pour bien classer ! Quand le maître explique, s'appuyant sur les livres de classe, que tel animal est un mammifère et que c'est pour cette raison qu'il a des poils, il part de la classification ou du type, c'est à dire qu'il part du résultat, du général, du déductif et non de l'inductif ou du particulier qui enseigne, lui, que l'animal qui a des poils doit appartenir à la classe des mammifères. La pertinence du système devrait pourtant reposer sur l'observation et non sur l'autorité ! On objectera que la leçon de choses offrait une opportunité de vérifier ces affirmations hâtives. En revenant à l'objet, en s'appuyant sur les animaux amenés par les enfants, en arrachant les ailes des papillons, en éventrant les grenouilles, en écartelant les tipules, l'apprentissage était concret et peu suspect d'abstraction ou d'imaginaire contre lesquels Ferdinand Péchoutre continuait à mettre en garde les éducateurs au début de l'année 1905 :

« Il est nécessaire que nous puissions présenter à la classe, et dans les meilleures conditions possibles, l'organisme qui va servir de base à notre argumentation. Il serait souhaitable que chaque élève eût en main un exemplaire de l'espèce étudiée ; quand il s'agit d'animaux de petite taille, de plantes ou de roches, ce desideratum est réalisable (...) Recourir le moins possible à l'image, telle est la règle que nous devons nous imposer (...) cette mise en contact avec un objet matériel a déjà, par elle-même, une vertu propre. Mais cette vertu est insuffisante ; il faut amener l'enfant à faire lui-même, les constatations que comporte le sujet, à établir les relations les plus évidentes ».²⁴⁵

Le problème, c'est que ces activités ne furent pas si fréquentes.²⁴⁶ L'essentiel était ailleurs. Dans l'instrumentalisation des représentations et de la connaissance en vue de la maîtrise de la nature. Il s'agissait autant de fusionner les différentes conceptions de la nature que les enfants de la France avaient intégrées pour solidifier le corps de la nation, que de faire émerger une représentation unifiée d'une nature maîtrisable et à conquérir. Mieux valait donc présenter la nature comme on voulait qu'elle soit et non comme elle était ! D'autant que certaines problématiques scientifiques risquaient d'ajouter à la confusion des esprits et ce, en dépit de

²⁴⁴ Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France, XIX^e- XX^e siècles*, Paris, Armand Colin, 1974, p. 228.

²⁴⁵ Ferdinand PECHOUTRE, *L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle*, op.cit., p. 293.

²⁴⁶ *Infra*, chapitre 6.

l'honnêteté intellectuelle des maîtres.²⁴⁷ Cohérente, la représentation de la nature dans les sciences du primaire semble privilégier une conception du monde qui rejoint plutôt son architecture cognitive, marquée du sceau de l'anthropocentrisme. Au moins pour deux raisons : d'une part la cohérence de l'ensemble est déterminée par une vision du monde et de la nature qui place l'homme au-dessus - voire en dehors - de toute taxonomie ; d'autre part, les objectifs assignés aux sciences correspondent à l'exigence scolaire de favoriser l'emprise sur un réel enfin révélé. Finalement, l'argument d'autorité a suffi pour valider ces choix didactiques tout en esquivant les questionnements sur la diversité du vivant et sur la variété des espèces. Et l'âge des enfants n'y est pas pour grand-chose. Dans ces conditions, et quoiqu'en disent les multiples professions de foi, on peut mettre en doute l'attachement de l'école à une démarche scientifique sincère. Car tout concorde pour priver la nature de sa dynamique et de son évolution. Autrement dit d'une partie de son essence. Toutefois, cette conception vient de loin et il est clair qu'on ne peut en rendre responsable la seule institution scolaire. Une part peut s'expliquer par l'influence du positivisme. Dans son souci de mettre en exergue les relations, les liens, les successions, les rattachements entre les phénomènes observables, Auguste Comte renonce, dans son système philosophique, à identifier les causes, à repérer un absolu par définition inaccessible.²⁴⁸ Appliquant, pour partie, cette recommandation, la science de l'école se limite essentiellement au descriptif, se cantonnant le plus souvent au phénoménologique. Certes, des causalités existent, qu'il faut identifier mais, dans les sciences de la nature, l'école ne s'aventure pas dans la définition d'un hypothétique *télos* et refuse tout autant de s'immerger dans les origines du vivant. Comme l'écrit Pierre Kahn, analysant le discours de Louis Liard aux instituteurs en 1906, à l'école normale d'Auteuil, « la science laisse de côté le problème métaphysique ou théologique de la nature intime des phénomènes, de leur cause première ou de leur fin dernière ».²⁴⁹ Ne posant pas comme priorité éducative la compréhension du vivant et de son intelligibilité, les représentations de la nature dans les sciences accusent une forte subjectivité. Quoi de plus normal quand on garde à l'esprit que le projet sous-tendu par l'enseignement des sciences de la nature était aussi un projet politique.²⁵⁰

²⁴⁷ Voir les débats autour de la réforme de l'enseignement de 1902. En particulier, les pages 322 à 348.

²⁴⁸ « Enfin, dans l'état positif, l'esprit humain, reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude ». Auguste COMTE, *Cours de philosophie positive*, Paris, Rouen Frères (Bachelier), 1830, p. 4-5.

²⁴⁹ Pierre KAHN, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, l'influence du positivisme*, Paris, Hatier, « coll. Le temps des savoirs », 1999, p. 96.

²⁵⁰ Guillaume CARNINO, *L'Invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel*, Paris, Le Seuil « coll. L'Univers historique », 2015, Chapitre IX.

B – Des représentations de la nature au service de la formation de l'esprit républicain :

- L'engouement pour « la législation naturelle » :

Au-delà des limites que l'on a signalées sur la question des origines et des finalités de la vie, les sciences de la nature à l'école s'ordonnent autour du tryptique : tout s'observe, tout se déduit, tout se comprend. Pour la formation des élèves-maîtres, l'inspecteur général Augustin Boutan conseille vivement de :

« Mettre immédiatement en présence des phénomènes de la nature, qu'il a mal observés, il est vrai, mais qu'on lui apprendra à mieux voir et à mieux connaître ; on lui montrera comment ces phénomènes se groupent ensemble, comment ils dépendent les uns des autres ; on lui en donnera des explications simples qui seront mises à sa portée par les expériences facilement exécutables (...) Le point essentiel consistera à rendre parfaitement intelligible, pour des esprits mal préparés, le sens véritable de la loi ; et, qu'on le sache bien, ce résultat ne sera obtenu que lorsque l'élève en aura traduit lui-même, en nombre, les conséquences immédiates ».²⁵¹

Et pour éveiller l'esprit des enfants à l'enchaînement et aux lois des phénomènes naturels qui intéressent l'histoire naturelle, le professeur de sciences naturelles Eugène Caustier recommande d'apprendre très tôt aux enfants la lecture du livre de la nature.²⁵² L'école s'arrange des contradictions de son nouveau paradigme. Certes, la sacralisation de la loi naturelle disqualifie l'ignorance mais, en même temps, elle fait l'économie de la proposition du doute risquant ainsi, par ricochet, de disqualifier la méthode scientifique, elle-même, puisque cette dernière est fondée, épistémologiquement, sur le doute ! Dans l'immédiat, la vérité que l'élève apprend lui-même, ou du moins à laquelle il est censé avoir pris une part active, en observant au plus près le déroulement des leçons de choses ou de sciences, devient l'article de foi de tout discours pédagogique :

²⁵¹ Rapport de la commission des sciences... *op. cit.*, p. 636.

²⁵² Eugène CAUSTIER, « L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle », cité in Nicole HULIN (sous la direction de), *Sciences naturelles et formation de l'esprit, autour de la réforme de l'enseignement de 1902, Etudes et documents*. Presses Universitaires du septentrion, « collection Histoire des sciences », Lille, 2002, p. 304.

« Ainsi, notre premier devoir est de développer systématiquement chez l'enfant la faculté d'observation, c'est-à-dire l'aptitude à constater par lui-même les caractères exacts des corps naturels, et, dans la limite de ses connaissances, la valeur relative de ses caractères. (...) Notre enseignement doit donc se proposer, en premier lieu, d'apprendre à l'enfant l'art d'obtenir des faits exacts au moyen d'une investigation intelligente, l'art d'observer avec précision. (...) Lorsque les faits sont bien connus, bien assis, leur comparaison s'impose naturellement à l'esprit de l'enfant. Et c'est alors qu'avec prudence, nous devons nous élever à la troisième opération de l'esprit, à la généralisation ». ²⁵³

Dans cette découverte de la nature, l'écolier se livre aux observations et aux expériences qui font de lui une espèce de savant en miniature, - on sait malgré tout que c'était, le plus souvent par procuration - attentif aux manipulations méticuleuses du maître. L'un des enjeux de ces leçons était de révéler l'existence de lois dans les phénomènes naturels. On ne peut ignorer que leur mise à jour constitue l'une des justifications fortes de la place prise dans les programmes par l'histoire naturelle et les sciences physiques. Préoccupation centrale ainsi que Brigitte Frelat-Kahn le rappelle en s'interrogeant sur les représentations de la nature :

« La nature est-elle posée comme contingente et immuable, indépendante de l'action des hommes ? (...) Le vrai est dans l'absolu, l'immutabilité est la garantie de son universalité, il échappe à la l'instabilité et à la relativité des représentations ». ²⁵⁴

En réalité, ces lois par définition intangibles, définissent un ordre de la nature qui, par contrecoup, provoquerait une métamorphose des représentations des élèves. Les progrès de la connaissance, la mise au jour des lois naturelles ambitionnaient de révolutionner les perceptions du monde puisqu'il s'agissait de faire advenir un réel jusque-là tapi sous l'ignorance et les préjugés. L'inspecteur général Augustin Boutan l'explique en ces termes :

« S'agit-il des lois de la nature, on se bornera à formuler les plus importantes (...), le point essentiel consistera à rendre parfaitement intelligible pour des esprits mal préparés, les sens véritable de la loi (...). Alors aussi, l'instituteur, chez lequel on aura éveillé le sens critique pendant son séjour à l'école normale, sera porté à éloigner de l'esprit de son élève ces idées bizarres, ces préjugés qui règnent encore en maîtres dans nos campagnes... ». ²⁵⁵

²⁵³ Ferdinand PECHOUTRE, *L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle*, p. 289 et 291, in Nicole HULIN (sous la direction de), *Sciences naturelles et formation de l'esprit, autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, op.cit.

²⁵⁴ Brigitte FRELAT-KHAN, *L'école en France et la pensée libérale*, Paris, Ellipses, 1999, p. 152 et 153.

²⁵⁵ « Rapport de la commission d'enquête des sciences physiques et naturelles dans les écoles normales. Les bornes de l'enseignement des sciences à l'école primaire et les écoles primaires », Paris, Imprimerie nationale, 1880, p. 29-30, in François JACQUET FRANCILLON, Renaud D'ENFERT, Laurence LOEFFEL, *Une histoire de l'école, Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Ed. Retz, p. 637.

L'esprit positif, dont on a dit l'influence dans la fabrique de l'École primaire républicaine, s'appuie sur la compréhension de ces lois censées provoquer l'effondrement des systèmes mythologiques traditionnels. Collaborateur du *Manuel général* et de la *Revue pédagogique*, auteur d'une trentaine d'articles du *Dictionnaire de pédagogie*, le docteur Elie Pécaut (1854-1912)²⁵⁶ développe cette idée dans un article écrit pour la *Revue pédagogique* :

« A l'aide de ces rudiments de sciences, de ces « clarté sur tout », il faut qu'il trouve moyen d'ouvrir l'âme enfantine à la révélation de l'ordre dans la nature à la conception des lois qui la régissent (...) qu'il fonde en elle pour toujours cette foi imperturbable à la stabilité naturelle qui seule, la rendra inaccessible aux superstitions de tout genre, et, par là en fera une âme vraiment libre ».²⁵⁷

Ce faisant, une forme de scientisme modéré sillonne le chemin des nouveaux programmes en couvrant les savoirs, ainsi que toute pratique scientifique, de l'aura des lois naturelles :

« Le caractère fondamental de la philosophie positive est de regarder tous les phénomènes assujettis à de lois naturelles dont la découverte (...) sont le fruit de tous nos efforts ».²⁵⁸

Rares sont les auteurs qui ne reprennent pas cette antienne de la législation naturelle. Véritable doxa de la culture scientifique de l'enseignement primaire, l'obsession des lois de la nature fédère l'enseignement scientifique. Au-delà des querelles de chapelle, on ne trouve guère de voix pour contester cette thèse de la régularité et de l'harmonie des faits de nature. Elle unit les discours sur la science et renvoie aux gémonies toute proposition hasardeuse sur l'explication des phénomènes de la nature. Invoquer Claude Bernard, le père de la méthode expérimentale pour dire « qu'il n'y a dans la nature que des phénomènes régis par des lois » comme le fait Alfred Dastre dans le *Dictionnaire de pédagogie* confère à cet aphorisme une autorité qui disqualifie par avance toute contradiction. Oui, l'idée était bien, en montrant le jeu des lois naturelles, de mettre de l'ordre dans la nature. Ferdinand Péchoutre croit utile de le rappeler fermement lors des débats sur la réforme de l'enseignement des sciences :

« Il est toutefois une supériorité que l'on ne refusera pas à l'histoire naturelle, c'est de pouvoir seule asseoir sur des bases scientifiques les lois du développement organique ; que ces lois s'appellent lutte pour

²⁵⁶ Fils aîné de Félix Pécaut, Elie n'exerça jamais la médecine mais s'intéresse de près aux questions politiques et éducatives.

²⁵⁷ Elie PECAUT, « Quelques mots au sujet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école normale primaire » (1883), cité par Pierre KAHN, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2002, p. 122.

²⁵⁸ Auguste COMTE, *Cours de philosophie positive*, Paris, Rouen Frères (Bachelier), 1830, p. 14.

l'existence, hérédité, adaptation, (...), elles imprègnent tellement nos idées sociales, économiques et politiques, notre langage, notre pensée, qu'il me paraît bien difficile de concevoir une culture générale en l'absence d'un enseignement qui, à chaque pas, fait intervenir ces lois ». ²⁵⁹

Au cœur de l'épistémologie des sciences de la nature, la question des lois naturelles s'implante dans les savoirs scolaires dès les années 1870 et ne la quittera pas avant le milieu du XX^e siècle. Ainsi, dans l'ouvrage de pédagogie qu'il écrit en 1918, un inspecteur du primaire ne manque pas de rappeler que les expériences faites en classe ont pour finalité de montrer aux élèves « la fixité des lois de la nature ». ²⁶⁰ Près de quarante ans plus tôt, dans sa *lettre à Paul Bert*, l'inspecteur général de l'Instruction publique (1880-1888), Félix Cadet, éclairait ainsi les enjeux de l'enseignement des sciences de la nature :

« Allons tout de suite à l'école, et pour prévenir des objections qui n'ont pas de fondement, que j'exige un savoir encyclopédique de la part des instituteurs (...). Voyons maintenant à l'œuvre un instituteur qui entrerait dans nos idées. Avec quel soin il ne négligera aucune occasion d'attirer l'attention de ses élèves sur les faits au milieu desquels ils vivent, sans jamais les remarquer soit à l'école, soit dans leur famille, et qui, malgré leur vulgarité n'en sont pas moins, tous sans exception, l'application et l'interprétation de quelque loi naturelle ! ». ²⁶¹

On laissera néanmoins le dernier mot à Louis Liard (1846-1917). Professeur de philosophie, et recteur de l'académie de Caen avant d'accéder à la direction de l'Enseignement supérieur en 1884, ce collaborateur du *Dictionnaire de pédagogie* est aussi le rédacteur d'un manuel de *Morale et enseignement civique à l'usage des écoles primaires*. ²⁶² Parmi une soixantaine de leçons, celle sur « les lois de la nature » rappelle avec vigueur que ces lois « sont les règles invariables suivant lesquelles les choses se passent. Tous les êtres de la nature, tous les événements qui s'accomplissent dans la nature sont soumis à des lois ». ²⁶³

- Des lois de la Nature à la loyauté républicaine :

²⁵⁹ Nicole HULIN (sous la direction de), *Sciences naturelles et formation de l'esprit, autour de la réforme de l'enseignement de 1902*, op.cit., p. 290.

²⁶⁰ Charles CHARRIER, *Pédagogie Vécue*, Paris, Librairie Nathan, 1920, p. 387.

²⁶¹ Félix CADET, *Lettres sur la pédagogie*, Paris, Librairie Delagrave, 1882, p. 67.

²⁶² Louis LIARD, *Morale et enseignement civique à l'usage des écoles primaires. (Cours moyen et cours supérieur)*. Paris, Cerf, 1883.

²⁶³ *Ibid.*, p. 5.

Ce qu'il faut comprendre c'est que, pour les autorités, soumettre l'esprit de l'élève aux *lois de la nature* en adoptant la méthode scientifique, c'était le libérer d'un environnement qu'il ne comprenait pas, ou mal, sur lequel il ne pouvait pas agir. La science et sa méthode lui apprendraient à se gouverner lui-même. Par la pratique ou par la visualisation expérimentale, l'élève s'enseigne, il déduit seul les lois de la nature, il développe son esprit critique. Ferdinand Péchoutre croit bon de le signifier, une nouvelle fois, à ses confrères réunis dans le cadre des Conférences données au Musée pédagogique en 1902 :

« Notre tâche consistera à donner de parti-pris, à l'élève, cette tournure d'esprit qui porte à se méfier d'une vue d'ensemble, à lui apprendre à voir, c'est à dire à saisir les aspects, la figure, les ressemblances, les différences, les rapports des choses, à le persuader de la nécessité d'une analyse, au moins sommaire, dans la connaissance d'un phénomène naturel. A cet égard, il me paraît difficile de refuser à l'enseignement de l'histoire naturelle la valeur éducative que l'on accorde à l'enseignement des mathématiques et de la physique si, à propos de réalités familières à l'enfant, on n'a d'autres objectifs que de développer chez lui cette activité spontanée, dont la culture est le but suprême de l'enseignement scientifique ». ²⁶⁴

« Une tournure d'esprit » ne consiste pas à former de véritables scientifiques, ni même à inculquer un savoir scientifique substantiel, l'objectif est de parvenir à inoculer l'image d'une science exemplaire, progressiste et morale. ²⁶⁵ Une science garante de l'ordre social et de la conservation du régime républicain, ainsi que Jules Ferry l'avait exprimé clairement :

« Quand nous parlons d'une action de l'Etat dans l'éducation (...) nous attribuons à l'Etat le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. L'Etat n'est point docteur en mathématiques, docteur en physiologie, en chimie. S'il lui convient, dans un intérêt public, de rémunérer des chimistes, des physiologistes. S'il lui convient de rémunérer des

²⁶⁴ Nicole HULIN (sous la direction de), *Sciences naturelles et formation de l'esprit, autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Etudes et documents*. Presses Universitaires du Septentrion, « Collection Histoire des sciences », Lille, 2002, p. 290.

²⁶⁵ Cette idée correspond bien à la philosophie comtiste. Chez Comte, la science est fondamentale. Considérée comme la source exclusive de la vérité, elle n'est pourtant pas une fin en soi. Enseignée avant tout dans la perspective d'une éducation morale et sociale, elle ne poursuit pas un but immédiatement intellectuel :

« Dans l'état normal que ce mouvement (l'éducation positive) doit préparer, toutes, (les intelligences) sans exception ni distinction, éprouveront toujours le même besoin fondamental de cette philosophie première, résultat de l'ensemble des notions réelles, et qui doit alors devenir la base systématique de la sagesse humaine, aussi bien active que spéculative, de manière à remplir plus convenablement l'indispensable office social qui se rattachait jadis à l'universelle instruction chrétienne ». (Auguste COMTE, *Cours de philosophie positive*, 1842, *op. cit.*, p.194-199.)

professeurs, ce n'est pas pour créer des vérités scientifiques ; ce n'est pas pour cela qu'il s'occupe de l'éducation : il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation ». ²⁶⁶

Fallait-il glorifier, à ce point, la science ? Oui, pour les autorités, selon lesquelles il était impératif de consolider un édifice à peine mis en place et dont on attendait rien moins que la perpétuation d'une démocratie solide. C'est ce qu'a montré Claude Nicolet en analysant longuement le processus par lequel la République a trouvé dans la science la garantie de sa légitimité et l'assurance de sa solidité. Dans un ouvrage plus récent, Anne Rasmussen a expliqué à son tour la façon dont les républicains ont convoqué la science pour bâtir leur édifice, n'hésitant pas à écrire la fiction d'une « science pure, neutre et désintéressée », dépositaire d'une vérité porteuse de progrès et d'émancipation pour tous. Dans sa thèse soutenue en 2011, Guillaume Carnino a repris et élargi ces analyses en montrant comment la science, auréolée d'un prestige quasi-scientifique, devient un moyen de gouverner les hommes et les choses et de résoudre « les énigmes de l'univers ». ²⁶⁷

Avec ces considérations idéologiques, nous voilà campés sur « la face diurne » des objectifs de l'enseignement scientifique. Symétriquement, il existait bien, pour poursuivre avec la rhétorique utilisée par Gaston Bachelard puis par Pierre Kahn, une « ambition nocturne » de l'école Républicaine : celle d'un rêve pédagogique émancipateur. Ses illustres fondateurs Buisson et Ferry, héritiers de Condorcet, aspiraient à une école soucieuse d'éveiller l'esprit critique, capable de stimuler le discernement - autrement dit à une école d'éducation libérale -. Leur rêve pouvait prendre corps avec cette conception de la science enseignée aux enfants. Réduite en objet d'étude, confondue par les lois qui la gouvernent, l'inscription dans le marbre des lois naturelles rendait les élèves aptes à lire les phénomènes de la nature. Le binôme science et nature pouvait enfin déboucher sur « le dénouement du drame humain » puisque la liberté n'était pas seulement inscrite au fronton des mairies et des écoles mais qu'elle prenait sens dans une pédagogie appuyée sur des savoirs scientifiques méthodiquement enseignés. De là découlait une liberté d'action et de choix qui devenait la condition indispensable à l'avènement d'une République dont les citoyens étaient armés pour la faire rayonner et durer. Imprégnée par

²⁶⁶ Cité par Guillaume CARNINO, *L'invention de la science, op.cit.*, p. 245.

²⁶⁷ Claude NICOLET, *L'Idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*. Paris, Gallimard, 1982, 512 p. - Anne RASMUSSEN, « Sciences et progrès, des mythes pour la République », in Marion FONTAINE, Frédéric MONIER, Christophe PROCHASSON (dir.), *Une contre-histoire de la IIIe République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 258-271. – Guillaume CARNINO, *L'Invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel, op.cit.*

la mouvance « positivo-scientiste », ²⁶⁸ cette prétention de la science à faire éclore l'entendement de l'élève fondait une espérance nouvelle. Chez Paul Bert, comme chez tous les scientifiques d'obédience républicaine, la science ne pouvait être réduite à son versant utilitaire, et s'il voyait en elle le moyen de faire cesser les crédulités, il pensait consolider la République en la plaçant au cœur d'une pensée rationnelle, porteuse d'une citoyenneté renouvelée, par l'apport de ce qu'on commençait à qualifier d'« humanités scientifiques ». Ces hommes de science considéraient que leur discipline de prédilection constituait un moyen d'asseoir durablement le nouveau régime. Mais de quelle science parlaient-ils ? Dès le début du siècle, le thème de la « faillite de la science », ²⁶⁹ celui de la tyrannie de ses « fameuses lois » étaient devenu des lieux communs des attaques contre la domination des sciences. On la trouve chez des intellectuels anti-progressistes comme Péguy, Léon Daudet ou encore Paul Claudel :

« Que l'on se rappelle ces tristes années quatre-vingt, l'époque du plein épanouissement de la littérature naturaliste. Jamais le joug de la matière ne parut mieux affermi... Renan régnait [...] J'acceptais l'hypothèse moniste et mécaniste dans toute sa rigueur, je croyais que tout était soumis aux « lois » et que ce monde était un enchaînement dur d'effets et de causes que la science allait arriver après demain à débrouiller parfaitement. Tout cela me semblait d'ailleurs fort triste et fort ennuyeux ». ²⁷⁰

Chose plus surprenante, cette position gagna les chantres du positivisme des années 1880 comme Marcelin Berthelot et même Charles Renouvier, qui évoque, dans ses *Derniers Entretiens*, « la vraie banqueroute du progrès ». ²⁷¹ La littérature scolaire du primaire ne s'intéressa pas à ces débats et leur écho ne se fit guère entendre dans les salles de classe. Preuve, sans doute, de l'attachement des Républicains au mythe du progrès ainsi qu'à l'idée que les sciences de la nature à l'école étaient garantes du perfectionnement moral et du progrès de la civilisation.

²⁶⁸ Pierre KAHN, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, l'influence du positivisme*, Paris, Hatier, « coll. Le temps des savoirs », chap.2, p. 35.

²⁶⁹ Selon l'expression de Ferdinand Brunetière en 1895.

²⁷⁰ Paul CLAUDEL, «Ma conversion» (1913), in *Contacts et circonstances*, Œuvres en prose, Paris, Gallimard, 1989, p. 1009. Cité par Anne RASMUSSEN, Critique du progrès, « crise de la science » : débats et représentations du tournant du siècle. *Mil neuf cent*, N°14, 1996. p. 89-113.

²⁷¹ Anne RASMUSSEN, Critique du progrès, « crise de la science » : débats et représentations du tournant du siècle. *Mil neuf cent*, N°14, 1996. p. 93.

- Les sciences: un découplage entre l'enfant et sa nature environnante ?

Fille de son temps, la science de l'école ne put échapper au déterminisme ambiant, le déterminisme constituant le premier des grands principes des sciences positives. Il postule que les phénomènes naturels observés déterminent ceux qui sont à venir : aucune intervention divine ne peut en dévier le cours, et, à fortiori aucune intervention humaine. La contingence, le hasard, l'incertitude n'ont par conséquent pas droit de cité dans la science de l'école primaire. L'enfant doit être convaincu que ce qu'il voit est réel. L'observation méthodique lui offre la possibilité de contrôler, de vérifier la véracité des faits scientifiques au moyen de la découverte des lois qui régissent ces phénomènes. L'idée d'une nature livrée à elle-même, obéissant à ses propres lois, mue par une sorte de moteur interne, est fondamentale. Inculquée dès la plus tendre enfance, son empire est d'autant plus grand qu'elle porte, en elle, les germes d'une irresponsabilité humaine dans l'évolution des « choses environnantes ». Est-ce bien sûr ? Un siècle après que Buffon et d'autres naturalistes ont expliqué l'influence de l'homme sur les milieux naturels (climat, forêts, sols...),²⁷² les discours scientifiques de l'école – ce qui, il faut le souligner, ne coïncide pas avec l'ensemble du discours scolaire - négligent cette tradition, préférant soutenir l'idée que la nature est un donné immuable et intangible que l'on doit mettre au service de l'homme, et que celui-ci n'a pas sur elle une emprise démiurgique, au sens où l'homme ne peut en changer l'essence. Il ne peut que l'exploiter, la soumettre, la dominer mais il n'est pas possible d'en modifier son essence ou les lois qui la règlent. En tout cas, rien de semblable n'apparaît sous la plume des penseurs, des instituteurs, des législateurs ou des directeurs de l'institution scolaire.

Pourquoi cette position ? D'abord parce qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'extériorité de l'homme par rapport à la nature irrigue la quasi-totalité du discours scientifique et qu'elle rejaillit inévitablement sur celui de l'école. Là, s'y édifie une pensée articulée autour de l'idée que l'homme appartient certes au système naturel mais, dans son double rôle de spectateur et d'acteur, son influence ne peut modifier le mécanisme général. Alors que Buffon s'interrogeait sur les forces telluriques de l'homme, alors que les sociétés passées intégraient l'homme dans le plan de la nature, l'âge industriel et scientifique opère une bifurcation radicale. Mais, à l'école primaire s'élabore une position originale. Dans le domaine scientifique, comme dans le sublime

²⁷² Jean-Baptiste FRESSOZ et Fabien LOCHER, « Le climat fragile de la modernité. Petite histoire climatique de la réflexivité environnementale », *La Vie des idées*, 20 avril 2010. URL : [<http://www.laviedesidees.fr/Le-climat-fragile-de-la-modernite.html>]

et dans les leçons de choses, l'homme n'est pas exclu de la nature et peu importe s'il s'autorise à la « soumettre à la torture »²⁷³ et s'il doit l'aménager selon ses besoins et les nécessités du progrès. Il n'est pas question de découplage entre les sociétés humaines et la nature. La rupture entre les deux n'est pas consommée. Intégré dans cet ensemble, l'Homme se contente d'occuper une place à part. Comment, en effet, ne pas être frappé par tous ces livres de classe qui précisent avec insistance l'exceptionnalité de l'homme au sein de l'ordre naturel ?²⁷⁴ Les manuels fraîchement républicains n'hésitant pas à en faire littéralement « le roi » de la nature. Est-il possible de dire plus explicitement la domination, les prétentions et les droits que l'on s'arrogeait sur la nature ? En tout cas, la saisine de la nature par une science mythifiée par le régime en place va asseoir durablement cette position. Reste à mesurer son influence réelle dans un système scolaire où la pluralité des sensibilités est la règle. Où des représentations variées - et parfois concurrentes - de la nature sont développées selon les disciplines en jeu. Où, surtout, dans le maquis des savoirs scolaires, il n'est pas aisé de discerner l'« unité d'une doctrine éducative »,²⁷⁵ tant les différences entre les thèses des nombreux décideurs et penseurs apparaissent « macroscopiques ».²⁷⁶ Tirez le fil de tous ces savoirs, et c'est une kyrielle de sensibilités scientifiques qui défilent sous vos yeux !²⁷⁷ Sans doute est-ce lié, à l'incapacité des autorités de clarifier leur position sur les finalités de l'enseignement des sciences ; oscillant toujours, entre culture scientifique et visée utilitariste.²⁷⁸ Ce que Bruno Latour appelle la prolifération des hybrides²⁷⁹ se rencontrait dans les choix - ou plutôt dans l'absence de choix fermes - d'une école républicaine qui empruntait à toutes les positions scientifiques.²⁸⁰ Cet

²⁷³ Cette formulation revient peut-être à Francis Bacon. Cuvier propose une nouvelle formulation de cette métaphore qui correspond assez bien aux représentations de l'école primaire : « L'observateur écoute la Nature, l'expérimentateur la soumet à un interrogatoire et la force à se dévoiler ».

²⁷⁴ Parmi tant d'autres occurrences. Celle que l'on trouve dans l'Histoire Naturelle d'A. Brémant : « L'homme se trouve donc placé au sommet du règne animal dont il est, de fait, le roi. Nous allons résumer les avantages physiques et moraux qui justifient cette suprématie. Albert BREMANT, *L'Histoire Naturelle, au brevet Élémentaire*, Paris, Hatier, 1902, p. 15.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 164.

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 62.

²⁷⁷ Elie PECAUT, « Quelques mots au sujet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école normale primaire », *Revue pédagogique*, numéro 6, juin 1883, p. 482-484, cité par François JACQUET FRANCILLON, Renaud D'ENFERT, Laurence LOEFFEL, *Une histoire de l'école, Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Ed. Retz, p. 637.

²⁷⁸ C'est en tout cas une position que Pierre KAHN a développée dans ses travaux.

²⁷⁹ Bruno LATOUR, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte/Poche, 1997, p. 7.

²⁸⁰ A l'évidence, des doutes subsistent, les querelles de chapelle sont nombreuses mais les choix sont d'abord définis par des nécessités politiques. Plus qu'à une école de pensée, les pères fondateurs préfèrent échafauder une construction théorique. Il n'empêche, les républicains sont des positivistes et cette philosophie trouve naturellement sa place dans l'esprit des programmes. L'école de la République doit dorénavant compter avec l'influence du scientisme comme avec celle du positivisme d'Auguste Comte. Pierre Kahn a insisté sur les emprunts faits à cette doctrine tout en montrant que l'École ne peut pas être toute entière réduite aux exigences du système Comtien.

éclectisme assumé n'a pas ralenti le processus de laïcisation que la République poursuivait, au même moment, avec détermination.

CHAPITRE 2 : L'IMPERIEUSE LAÏCISATION DE LA NATURE :

*Les superstitions déshonorent et pervertissent la nature.*²⁸¹

Hier encore, nombre d'enfants des campagnes comme des écoliers des villes en étaient persuadés : le miracle aimait à s'immiscer dans la nature. Inutile de se perdre dans d'obscurs raisonnements puisque la religion faisait tenir ensemble tous ces phénomènes étranges que les caprices naturels distillaient ou répandaient à grands flots sur eux et leurs parents. Et pourtant, au XIX^e siècle, ce fatalisme ancestral n'était plus tout à fait de mise. Avec l'invention de la science, cette nouvelle religion de l'âge industriel, Dieu avait progressivement pris congé de la nature. Poussé dehors, son éloignement allouait à la raison humaine la possibilité de reprendre le contrôle du monde. Tout a basculé quand les Républicains diligentèrent les maîtres pour dévoiler un peu des mystères de la nature. Pour légitimer cette entreprise de l'esprit, le législateur l'accompagne d'un plan de laïcisation censé baliser l'action des acteurs de l'école. Il restait aux instituteurs à ne pas désenchanter le monde des écoliers. A ne pas leur laisser croire, que ce n'était pas au fond d'eux-mêmes, que l'éternelle quête des secrets de la nature pouvait être éclaircie.

1. LA NATURE DE L'ECOLE PRIMAIRE : ENTRE SECULARISATION ET LAÏCISATION :

Le travail de déchristianisation entamé par la Révolution n'avait pas empêché un élargissement des dévotions au XIX^e siècle. Partout dans les villages de France, le culte des saints, les fêtes profanes, le recours au rebouteux, le secours des prodiges et la foi dans les légendes attestaient de la permanence des croyances immémoriales systématiquement qualifiées d'absurdes dans les monographies d'instituteurs.²⁸² Sans doute, manifestaient-elles encore la volonté des sociétés de l'époque d'accorder aux fruits de leur imagination un crédit que la pensée rationaliste ne cessait de railler.

²⁸¹ Ferdinand BUISSON, article « Convention », *Dictionnaire de pédagogie*, Tome 1, p. 523.

²⁸² François PLOUX, *Une mémoire de papier. Les historiens de village et le culte des petites patries rurales (1830-1930)*, Rennes, PUR, 2011, p. 288.

1.1. Liquider les superstitions :

A – L'école contre les choses superstitieuses :

- La fin de l'obscurantisme :

Longtemps les superstitions constituèrent, pour tous, une clef de lecture du monde. Au début des années 1870, Emile Littré, l'auteur du magistral *Dictionnaire de la langue française*,²⁸³ retraçait comment les élites - confondues pour l'occasion avec le peuple - avaient adhéré, pendant des siècles, à cet ordre mental:

« La première réflexion qui se présente est relative à la manière dont l'esprit contemporain envisage, au XIII^e siècle et au XIX^e siècle les faits dont il s'agit. Alors, non seulement les évêques qui les recueillaient, mais encore les docteurs des facultés, les maîtres du savoir, tous ceux qui donnaient l'éducation et tous ceux qui la recevaient, acceptaient sans l'ombre d'un doute la surnaturalité des guérisons, et en rapportaient la cause à une vertu occulte et mystique qui résidait dans les ossements d'un saint personnage. Cet unanime assentiment des plus éclairés fortifiait notablement la croyance des moins éclairés; aucun levain d'incrédulité n'en atténuait les effets; ce que tous croyaient se vérifiait aux yeux de tous : la foi appelait le miracle, et le miracle venait à point confirmer la foi ».²⁸⁴

En disciple d'Auguste Comte, Littré considère pourtant que ces croyances ne sont plus d'actualité au moment où il rédige ces lignes. Cette analyse, les autorités de l'école républicaine ne la partagent pas. Et impossible pour eux – comme pour leurs prédécesseurs d'ailleurs²⁸⁵ - de tolérer une telle emprise sur les consciences. Partisan d'une laïcité offensive, Paul Bert ne fait pas mystère de ses intentions quand il évoque les crédulités populaires dans le manuel d'enseignement scientifique qu'il publie en 1881 : « *Plus de sorcellerie, plus de superstitions niaises et cela, sans la moindre polémique* ».²⁸⁶ Déjà, dix ans plus tôt, lors des élections cantonales de juin 1870, il affirmait très clairement :

« Je crois avec vous qu'au fond de toutes les questions sociales, on retrouve toujours la nécessité de l'instruction du peuple, que cette instruction universellement répandue augmentera le bien-être, calmera les défiances, chassera les superstitions et donnera à la société des forces dont nul ne pourrait mesurer la puissance ».²⁸⁷

L'article « superstitions » du *Dictionnaire de pédagogie* rédigé par l'inspecteur du primaire, Charles Defodon, qui fut aussi rédacteur en chef du *Manuel général* entre 1865 et 1891, montre

²⁸³ Publié entre 1863 et 1872, son *Dictionnaire* est communément appelé *Le Littré*.

²⁸⁴ Émile LITTRÉ, Grégoire WYROUBOFF, *Philosophie positive*, tome 5, Paris, 1869 -1870, p. 117-118.

²⁸⁵ De Guizot à Duruy, la lutte contre les superstitions fut définie comme l'un des objectifs de l'instruction primaire.

²⁸⁶ Paul BERT, *La Deuxième année d'enseignement scientifique. Sciences naturelles et physiques*, Paris, A. Colin, 1882, p. 3.

²⁸⁷ S. KOTOVTCHIKHINE, « La religion de la patrie, Paul Bert et l'instruction publique », *Communication et langages*, Année 2001, Volume 127, Numéro 1, p. 154-126.

qu'à cette époque, la société et l'école sont encore travaillées par « ces folles croyances ». Toutefois, à l'instar de Paul Bert, l'inspecteur Defodon est convaincu que les instituteurs sont armés pour faire cesser toutes ces idées préconçues :

« Il faut que, dans l'école et même au-delà, l'instituteur prenne corps à corps ces fausses croyances, qui ne se bornent pas toujours à la sottise, qui peuvent aller à la méchanceté, et dont les pratiques, dans bien des cas, donnent lieu à de fâcheux accidents (...) Il faut en appeler au bon sens. (...) Ces idées préconçues qu'on érige si facilement en système tombent au moindre contact de l'expérience ». ²⁸⁸

Et les instituteurs ne devaient pas craindre, insiste Defodon, de reprendre le rôle de Saint Ouen, l'archevêque de Rouen qui, au VII^e siècle, exhortait ses fidèles à se détourner des usages sacrilèges des païens.²⁸⁹ A leur tour, les maîtres étaient appelés à libérer les élèves de ces antiques croyances afin de les émanciper des discours captieux des faiseurs de prédictions et autres habiles charlatans. Il était entendu qu'en combattant l'ignorance, les instituteurs réduisaient l'audience des enchanteurs tout en permettant aux enfants d'ouvrir les yeux sur le monde qui les entourait. Désormais, par le seul fait d'une observation rigoureuse des faits de nature, ces enfants pourraient prendre à bras le corps un futur dégagé des peurs ancestrales. Dans une des conférences qu'il donne aux habitants de sa commune entre 1899 et 1910, un instituteur du Loir-et-Cher cherche ainsi à expliquer que la formation du monde et son appréhension doivent « être conforme(s) aux observations que l'on peut faire dans la nature »²⁹⁰. Même laconique, l'entreprise frappe par son exigence. Changer le regard sur la nature, bouleverser les croyances, promouvoir une nouvelle façon de regarder et donc de concevoir son environnement, en appeler à la science plutôt qu'à la religion ; tel était finalement le projet dont le maître devint bientôt comptable. L'idéal ne manquait pas de vigueur : désormais, dans la classe, les rapports de l'homme à nature ne supporteraient plus ni l'irrationnel, ni les fantaisies de l'imagination. Le langage de l'école, le contenu de ses disciplines semblaient autoriser une transformation du monde et de ses perceptions. Ce devait être la fin de l'obscurantisme, de l'allégeance séculaire aux forces surnaturelles, de ces « sornettes » qui faisaient de l'environnement un monde magique ; la fin de toutes ces croyances absurdes qui prenaient appui sur l'ignorance des peuples. Dorénavant, la nature toucherait moins au cœur de l'enfant qu'à sa raison. Eugen Weber, dans *La fin des terroirs*, ne dit pas autre chose quand il explique que :

²⁸⁸ Charles DEFODON, article « Superstitions », *Dictionnaire de pédagogie*, op.cit., partie 2, Tome 2, p. 2101.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 2100.

²⁹⁰ Cité dans Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France XIX^e-XX^e siècle*, A. Colin, Coll. U, Paris, 1974, p. 242.

« L'homme moderne ne pouvait plus communiquer avec le monde en cherchant à atteindre, par ses rites, à l'essence magique des choses. L'expérience enseignait maintenant – avec l'école – que le goût des spécificités et des totalités magiques était trompeur ».²⁹¹

Le pouvoir abandonné à tous ceux – charlatans, rebouteux, sorciers- qui composaient avec ces pratiques magiques s'en trouverait profondément affaibli. Par le biais de l'Ecole, la République consolidait le libre-arbitre des enfants et réalisait là son idéal émancipateur. Elle s'inscrivait ainsi dans la tradition des Lumières dont l'une des ambitions éducatives consistait à libérer l'individu des superstitions par l'usage autonome de la raison. Kant l'avait expliqué en son temps :

« De tous les préjugés, le plus grand est celui qui consiste à se représenter la nature comme n'étant pas soumise aux règles que l'entendement, de par sa propre et essentielle loi, lui donne pour fondement, et c'est la *superstition*. On nomme *Lumières* la libération de la superstition »²⁹².

D'inspiration kantienne, nombre d'articles du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson précisent ce que doit apporter un enseignement renouvelé des sciences de la nature. A l'article « Astronomie », Camille Flammarion, l'astronome et amateur de spiritisme, insiste autant sur la portée de la connaissance de l'univers que sur la lutte contre les préjugés:

« Conçoit-on qu'au lieu des éléments de la science de l'univers, qui pourraient être enseignés aux enfants dès l'âge le plus tendre et qui répondent si heureusement à ce besoin de merveilleux qui leur est propre, on farcisse leur imagination d'histoires inutiles ou d'erreurs funestes dont ils auront plus tard la plus grande peine à se débarrasser ».²⁹³

Plus explicite encore, Edmond Perrier rappelle la conception éducative et utilitaire de l'introduction de l'histoire naturelle dans les savoirs scolaires :

« Dans nos campagnes, l'enseignement primaire est destiné à constituer longtemps encore tout le fonds d'instruction de nos paysans. Ceux-ci, par leur séjour, par leurs occupations journalières, sont constamment en rapport avec les choses de la nature. Or, qui pourra nous dire l'innombrable quantité de préjugés touchant la terre ou les êtres vivants qui encombrant l'esprit de nos cultivateurs. Combien croient encore que les mauvaises herbes sont produites par les vapeurs de la terre, les pucerons par le brouillard, et le typhus ou la cachexie aqueuse par les maléficences des sorciers! Combien sont encore incapables de distinguer parmi les animaux les plus communs ceux qui leur sont utiles et ceux qui sont nuisibles à leurs récoltes ! Où pourra-t-on redresser toutes ces erreurs, combler toutes ces

²⁹¹ Eugen WEBER, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale (1870-1914)*, Paris, Fayard, 1983, *op.cit.*, p. 53.

²⁹² Emmanuel KANT, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Vrin, « coll. Bibliothèque des textes philosophiques », 1993, p. 127 et sq.

²⁹³ Camille FLAMMARION, article « Astronomie », *DPI*, *op.cit.*, p. 135.

lacunes, si ce n'est à l'école primaire, la seule que fréquente d'ordinaire l'homme des champs ? ». ²⁹⁴

Pour Perrier, comme pour beaucoup d'éducateurs, les superstitions ont souvent affaire avec les choses de la nature. C'était donc là qu'il fallait les débusquer. Dans la même veine, on peut lire avec intérêt les propos de l'écrivain-scientifique Amédée Guillemin qui livre au *Dictionnaire* deux articles sur la cosmographie. ²⁹⁵ Il s'agit d'une discipline qui est alors assimilée à l'astronomie descriptive. Elle est donc bien une science de la nature. A propos de la connaissance de l'univers des *masses populaires*, Guillemin évoque lui, « des superstitions dégradantes, de préjugés ridicules ainsi que des restes de l'ignorance des époques de barbarie » ²⁹⁶. Fidèle à l'esprit des Lumières, la volonté d'éclairer les citoyens croisait, au même moment, le dessein libérateur de la science telle que la concevait la Troisième république. Plus largement, elle s'insinuait dans le processus de modernisation des sociétés du XIX^e siècle. A la faveur de l'essor des mobilités, de la transformation du langage et de la promotion des techniques, les figures du temps, ainsi que celles de l'espace, se recomposaient. Ces ruptures profondes – ce décloisonnement du monde - affectaient la vie quotidienne des populations. L'école prit sa part de ce mouvement d'élargissement des horizons mais, à elle-seule, elle ne pouvait l'incarner entièrement. Au fond, l'irruption de nouveaux modes et rythmes de vie à la ville comme à la campagne - où les communautés traditionnelles s'étiolaient - traduisait non pas une crise de civilisation ²⁹⁷ mais bien plutôt un changement global de civilisation. Comme si la lutte séculaire contre les choses superstitieuses changeait de nature...

- [L'attachement des sociétés rurales aux superstitions :](#)

Dans toutes les écoles de la République, éclairer les faits de la nature, mettre à jour l'ordre de la nature permettrait de réduire le surnaturel et d'en finir définitivement avec les superstitions. L'idée n'était pas si neuve en réalité. Si, dès 1854-55, le jeune Secrétaire de la conférence des avocats, Jules Ferry, avait prononcé le discours de rentrée dans lequel il tonnait contre « *le peuple enivré de mystiques superstitions* » ²⁹⁸, le combat contre ce qu'il considère être des survivances du paganisme préoccupait déjà Saint Augustin aux IV^e et V^e siècle. Phénomène de longue durée, le champ de la superstition peut, à bien des égards, être considéré

²⁹⁴ Journaliste, écrivain, mathématicien, Amédée Guillemin (1826-1893) collabore à «L'Illustration». Rédacteur en chef de «La Savoie», il est aussi l'auteur d'ouvrages de vulgarisation scientifique et technique. Il écrit plusieurs articles ayant trait à l'astronomie et à la cosmographie pour le *DPI* et le *DP2*.

²⁹⁵ Articles « Cosmographie », *DPI et DP2*.

²⁹⁶ Amédée GUILLEMIN, article « Cosmographie », *Dictionnaire de pédagogie, op.cit.*, partie 1, Tome 1, p. 585.

²⁹⁷ Selon le mot du folkloriste André VARAGNAC, cité dans Eugen WEBER, *La fin des terroirs, op.cit.*, p. 669.

²⁹⁸ Jean-Michel GAILLARD, *Jules Ferry*, Paris, Fayard, 1989, 730 p.

comme une théorie de la nature. Ignorant des lois et des forces de la nature, l'homme a longtemps trouvé dans les superstitions - *ces indignes croyances*- une réponse aux questions qu'il se posait et aux terreurs qui l'assaillaient. L'historien Jean-Claude Schmitt a expliqué combien la nécessité de se concilier la nature était au cœur des systèmes de croyances des sociétés agraires :

« D'abord, dans une civilisation agraire et à la merci des forces de la nature, le souci d'assurer la fertilité, la fécondité, la reproduction des hommes, des bêtes et des fruits de la terre. Ensuite, la maîtrise symbolique de l'espace, pour favoriser justement cette emprise de l'homme sur son environnement et pour inscrire dans l'espace social la succession des générations ; le culte des morts et ses lieux spécifiques devinrent ainsi un enjeu important du conflit entre l'Église et les « superstitions ». Essentiels, enfin, sont la connaissance et si possible le contrôle du temps, du temps qu'il fait et qui risque de ruiner les récoltes, et du temps futur que les présages, peut-être, permettront de deviner ».²⁹⁹

Qu'il s'agisse de conjurer les peurs, ou de pallier la vulnérabilité des sociétés anciennes, les superstitions traduisaient, selon les mots mêmes de Ferdinand Buisson : « la croyance presque universelle à l'intervention capricieuse de causes occultes dans les phénomènes de la nature ».³⁰⁰ Consentement à l'irrationnel qui s'explique en grande partie par la persistance d'un imaginaire du malheur. Longtemps dans les campagnes, chez les anciens surtout, les maladies avaient été comprises comme des malédictions : n'était-ce pas l'offensive du malin suppléée par la fureur divine qui décimait périodiquement les communautés humaines ? La mémoire de l'obsédante présence de la mort avait rendu la population sensible aux signes ainsi qu'aux « prodiges ». Et puis, malgré l'ardent combat des autorités centrales, malgré aussi la baisse de la mortalité, les « fièvres malignes », « les maladies populaires » « les pestes » continuaient à frapper de façon récurrente les populations. Bien sûr, les mesures de prophylaxie initiées par la monarchie avaient fait reculer des fléaux parfois multiséculaires. La dernière grande peste ne datait-elle pas de 1720 ? Mais les épidémies n'avaient pas disparu et les taux de mortalité dépassaient encore les 30 % et pouvaient atteindre 40 ou 50 % en cas de crise.³⁰¹ Dans les campagnes, on se méfiait de la médecine moderne et on préférait, -parfois avec raison- s'en remettre aux vieux réflexes et solliciter les intermédiaires habituels. *Les Conférences pédagogiques* de la Manche, tenues en 1912-1913, indiquent qu'à Saint-Côme-du-Mont, on choisit de s'en remettre au rebouteux – sans doute aussi pour son sens pratique - plutôt qu'au

²⁹⁹ Jean-Claude SCHMITT, « les superstitions » in Jacques LE GOFF et René REMOND (sous la dir. de). *Histoire de la France religieuse*, Paris, éd. du Seuil, tome 1, 2001, p. 422.

³⁰⁰ *Dictionnaire de pédagogie, op. cit.*, C. DEFODON, article « Superstitions », partie 2, tome 2, (DP2) p. 2099-2101.

³⁰¹ www.cassini.ehess.fr, « Des villages Cassini aux communes d'aujourd'hui ».

médecin et, à quelques lieues seulement, dans la commune de Raids, l'instituteur rappelle que « les maux de saints sont encore en grand honneur ».³⁰²

B – Un combat de longue haleine :

- « Démagifier » la nature :

A quelles armes l'école a-t-elle recouru, quelle pédagogie a été dépliée pour chasser les esprits des têtes des écoliers ? D'abord à un préalable. Surtout ne pas donner le sentiment que l'institution scolaire méprisait la culture de ceux qu'elle enseignait. La lettre-circulaire de Jules Ferry datée du 17 novembre 1883, si elle concerne surtout l'enseignement de la morale, insiste sur la double nécessité de ne pas heurter les consciences des familles et de s'abstenir de marteler des vérités que ne sont pas prêtes à entendre les familles des enfants.

« Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité. Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner — tout le monde ne les condamne-t-il pas ? — mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement ».³⁰³

Hors de l'école de Jules Ferry, l'ethnologue et docteur en médecine Bérenger-Féraud (1832-1900) raconte qu'il a pu observer, dans la région de Toulon, près du village d'Ollioules, un chêne dont la particularité était d'être fendue sur plus d'un mètre et une quinzaine centimètres d'épaisseur. Cherchant à interpréter ce phénomène, il comprend très vite que la croyance dans les vertus curatives de cet arbre et de tous ceux, très nombreux, qui ont été traités de la même manière, est à l'origine de cette déchirure du tronc. En effet, on estimait que faire passer un enfant à travers ces troncs le guérissait de toutes sortes de maladies, notamment des hernies³⁰⁴. Contre ces remèdes populaires dont les charlatans faisaient leur miel, l'école tenta d'effacer

³⁰² Série 124 J – Archives départementales de la Manche.

³⁰³ Aux « affaires » depuis le 30 janvier 1879, Jules Ferry, qui occupait à la fois la Présidence du Conseil et le Ministère de l'Instruction publique, quitta son poste le 17 novembre 1883. Avant de partir, il adressa aux instituteurs une lettre concernant l'enseignement moral et civique.

³⁰⁴ BERENGER-FERAUD, Contribution aux superstitions populaires des Provençaux. Le passage d'un enfant malade à travers un tronc d'arbre..., *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, IV^e Série. Tome 1, 1890. p. 895-904.

ces moisissures des temps jadis, n'hésitant pas, comme le fait le Docteur Saffray³⁰⁵ dans le *Dictionnaire de pédagogie*, à rendre la médecine naturelle responsable de l'aggravation de la morbidité.³⁰⁶ Reste que l'édification des élèves par l'enrégimentement des plus grands prêtres des sciences médicales assura une formation plus consensuelle. Au panthéon de la médecine scolaire, le chirurgien Ambroise Paré, contempteur de la médecine traditionnelle, fit naturellement son entrée. Toutefois, le héros de la nouvelle médecine, l'homme qui alliait science et foi, celui dont la morale était exemplaire, fut incarné par Louis Pasteur. Dans sa quête d'une unité retrouvée, la République éprouvait le besoin de fabriquer des héros, comme autant de symboles d'une nation rassemblée et réconciliée. Avec quoi fabrique-t-on un grand homme ? D'abord une histoire bouleversante ; celle du jeune berger Joseph Meister mordu par un chien enragé et guéri par la vaccination expérimentale. Ensuite, une propagande habile campant le scientifique en bienfaiteur de l'humanité : modèle de l'obstination du chercheur, le savant rend familière la démarche de l'observation et de l'expérimentation ; il valide l'idée de l'existence d'une vérité scientifique, observable et mesurable. A partir de là, la figure tutélaire de Pasteur pouvait être affichée sur les murs de la classe ; on l'admirait sur les vignettes des livres de lecture, on ne tarderait pas à le graver dans le marbre. Ultime consécration scolaire, en 1905, l'éditeur Belin l'avait ajouté dans *le Tour de la France*. Même le microscope de l'armoire des instruments scientifiques rappelait symboliquement sa présence ! Se faisant hagiographe, l'école se dérobaît à toute interrogation sur les conditions de la recherche. Jamais de polémique, aucun mot, par exemple, sur les démêlés du grand homme avec Pouchet.³⁰⁷ Non ! La science de la laïque ne souffrait aucune contestation, aucune discussion. Elle s'apparentait, au fond, à une nouvelle forme de Révélation, une croyance admise pour le plus grand bien de tous, engageant jusqu'au salut de l'humanité :

³⁰⁵ Charles SAFFRAY (1834-1890). Auteur de près d'une cinquantaine d'articles dans le *Dictionnaire*, ce docteur en médecine offre de nombreux ouvrages de vulgarisations scientifiques. Collaborateur permanent du *Manuel général*, il y livre la primeur de ses bonnes feuilles.

³⁰⁶ « Si les remèdes de précaution n'étaient qu'inutiles (...) Mais ils causent un affaiblissement passager qui rend plus sensibles aux impressions de morbidité (...) Quant aux remèdes qui ne peuvent pas faire de mal, il faut s'entendre. L'infusion de quatre-fleurs peut causer la mort d'un malade (...). Que dire de ces remèdes populaires (...) ? Le public aime à être trompé ; mais à cause de cela, nous devons faire effort pour l'instruire et le désillusionner, même au risque de lui déplaire, pour détruire les préjugés, l'héritage des temps de ténèbres, moisissures de l'esprit que fait disparaître la lumière ». Charles SAFFRAY, article « Médicaments », *DP2*, 1882, p. 1284-1285.

³⁰⁷ Au début des années 1860, l'Académie des sciences interroge les savants sur la question des générations « dites » spontanées. Félix-Archimède Pouchet, botaniste renommé, pense, contre Pasteur, avoir démontré l'existence de la génération spontanée. Pasteur réfute les expériences de Pouchet et convainc l'Académie du bien-fondé de ses thèses. Pour une partie des historiens des sciences, la victoire de Pasteur doit davantage à ses positions sociales et au soutien du régime politique qu'à la rigueur de ses démonstrations scientifiques. *La Recherche*, n°478, août 2013, p. 46-50.

« Les découvertes de Pasteur profitent non seulement à la France, mais au monde entier, dit Victor Gertal. Ses recherches ont tracé la voie où d'autres se sont engagés (...). Chaque année, des milliers de vies humaines échappent ainsi à la mort, grâce aux travaux et aux découvertes de Pasteur et de ses élèves. Le grand homme n'est plus ; mais le bien qu'il a fait, loin de s'éteindre avec lui, va s'augmentant chaque jour ». ³⁰⁸

Difficile de mesurer l'impact de ces politiques éducatives sur les superstitions. Peut-être est-ce parce qu'elles demeuraient un élément de la sociabilité paysanne et populaire que les maîtres évoquaient assez peu ces questions. Il est probable qu'avec toutes ces mises au point se produisit une lente déconstruction de la pensée magique. Il est certain aussi qu'une relecture du monde fut encouragée en même temps que la nature revêtait une nouvelle parure. Admettons que se sont déployés des processus d'objectivation des phénomènes dont l'efficience reste, toutefois, à définir. Plusieurs indications peuvent cependant nous mettre sur la voie. D'abord la teneur des *Conférences Pédagogiques* est riche d'enseignements. Celles qui se tiennent dans le département de la Manche en 1912-1913 répondent à la volonté exprimée par le ministre de l'Instruction publique d'utiliser les compétences et les ressources des instituteurs pour valoriser et faire connaître aux élèves leur histoire locale et leur territoire dans le but d'éveiller chez eux le sentiment patriotique. A cette occasion, plusieurs centaines de monographies communales furent rédigées. ³⁰⁹ Toutes consacrent un chapitre aux légendes et superstitions. Nettement majoritaires sont les indications qui indiquent que ces croyances ont soit disparu, soit ne subsistent qu'à l'état de survivances à l'instar de ce qu'explique l'instituteur du village de Cerisy-la-Salle :

« Les traditions sont disparues et le souvenir des légendes est perdu. C'est à peine si on peut citer un ou deux faits légendaires. Nos contemporains seraient-ils moins naïfs que leurs ancêtres, seraient-ils d'esprit plus positif ». ³¹⁰

Les travaux de l'historien François Ploux vont dans le même sens. Son analyse de centaines de monographies communales rédigées par des *fantassins de l'érudition* parmi lesquels les instituteurs occupent souvent une position dominante montre que « ces pratiques ridicules disparaissent peu à peu » ³¹¹. Enfin, contre l'historien Eugen Weber qui décrit, lui, une France rurale peuplée d'autochtones, attachés « à une vie de derrière » travaillée par la surnaturalité ³¹², Maurice Crubellier signale qu'après 1900, les superstitions s'éteignent : « on décide de laisser

³⁰⁸ G. BRUNO, *Le tour de la France par deux enfants*, op.cit., 1906, p. 304-305.

³⁰⁹ Archives départementales de la Manche, *Collection de notices communales d'instituteurs*. [124 J 1]

³¹⁰ *Ibid.*, 124 J 25.

³¹¹ François PLOUX, *Une mémoire de papier*, op.cit., p. 288-289.

³¹² Eugen WEBER, *La fin des terroirs*, op. cit., p. 53. Notons toutefois que Weber semble considéré que les choses changent à la fin du siècle. p. 670, il rappelle ainsi les mots du président de la *Ligue de l'enseignement* qui en 1894 déclare : « Laissons chaque jour qui passe emporter avec lui les vestiges, les débris des défuntes croyances ».

décliner et mourir de mort naturelle le legs de l'obscurantisme par crainte, en contrariant ces pratiques, de les consolider dans l'ombre ! ». ³¹³ Le combat mené depuis des siècles est-il en train d'être gagné ?

- Un combat ancien :

Bien avant que la République n'eût décidé de tordre le cou à ces croyances, l'Eglise avait tenté, elle-aussi, d'éradiquer des pratiques sacrilèges qui exhalaienent comme un parfum d'hérésie. ³¹⁴ Certes, ainsi que l'a montré Jean Delumeau, elle avait su tirer profit des peurs séculaires pour que les fidèles se donnent à elle. ³¹⁵ Ce faisant, aux yeux des républicains, les superstitions étaient soupçonnées de faire le jeu d'une Eglise catholique soucieuse de retenir dans ses rets l'essentiel des paroissiens. Pas sûr cependant que le reproche soit vraiment fondé. On sait l'agacement des curés devant des pratiques qu'ils rattachaient au paganisme et qu'ils cherchèrent à extirper inlassablement. Pour eux, cette « poésie cultuelle » témoignait d'une religion déréglée. Elle éloignait le fidèle de l'Eglise et le privait de la promesse du salut. Même si la période postrévolutionnaire fut marquée par une certaine indulgence à l'égard de ce que l'on assimilait de plus en plus à une religion populaire, les hommes d'Eglise travaillaient encore à briser, ou du moins à atténuer, le recours aux *charmes*. ³¹⁶ Ils n'étaient pas seuls.

Depuis l'Epoque moderne, la catéchèse autant que les « petites écoles » était censée dispenser aux enfants de France, les instruments d'un savoir les prémunissant de ces hérésies. Quelques ambiguïtés demeuraient sans que les paroissiens ne semblent s'en offusquer : rites, pratiques, adhésion au dogme reposaient aussi sur la conviction que les clercs pouvaient intercéder avec efficacité auprès des puissances surnaturelles pour écarter le danger ! Il est vrai que souvent cela ne suffisait pas. Alors, l'enfant du peuple n'hésitait pas à convoquer les puissances maléfiques pour conjurer le mauvais sort ou obtenir les faveurs des forces occultes. ³¹⁷ Bien avant que George Sand, dans la *Mare au Diable*, ne popularise l'image d'une

³¹³ Maurice CRUBELLIER, *L'école Républicaine, op. cit.*, Chapitre VIII.

³¹⁴ Jean-Claude SCHMITT, « Les "superstitions" », dans Jacques LE GOFF et René RÉMOND (dir.), *Histoire de la France religieuse, tome I, Des dieux de la Gaule à la papauté d'Avignon*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, p. 425.

³¹⁵ Jean DELUMEAU, *Le Péché et la peur : la culpabilisation en Occident XIII^e - XVIII^e siècles*, Paris, Fayard, 1983, 741 p.

³¹⁶ Emile Littré estimait que le mot charme était moins employé vers 1880, in Eugène Weber, *La fin des terroirs, op.cit.*, p. 45.

³¹⁷ Eugen Weber consacre un chapitre entier à ces « folles croyances » qu'il juge très répandues à la fin du XIX^e siècle. C'est aussi l'avis de Maurice Crubellier. Il faut néanmoins garder à l'esprit que le terme superstition a pu servir à discréditer la culture populaire dans laquelle une partie des élites ne voyait qu'obscurantisme et ignorance.

campagne fébrile en décrivant les mœurs inquiétantes d'un Berry sorcier³¹⁸, toute une littérature s'était déjà emparée de ce thème. A la fin de l'Ancien Régime, les grands auteurs de livres pour enfants que sont Madame d'Épinay (1726-1783)³¹⁹, Madame de Genlis (1746-1830)³²⁰, et surtout Arnaud Berquin (1749-1791)³²¹, rédigent, eux, des ouvrages à très forte tonalité rationaliste. Entre 1782 et 1783, Berquin publie 121 historiettes rassemblées dans un périodique intitulé *l'Ami des enfants*. Cet écrivain, longtemps méprisé,³²² « veut remplacer les ogres et les fées par les merveilles de la science et de la nature »³²³ et cherche à accorder la sensibilité infantine avec les idées des Lumières, lui qui considère ses lecteurs comme « des petits philosophes ».³²⁴ Conscients des risques d'un assèchement de leurs écrits, ces auteurs ne renoncent pas au merveilleux mais ils le placent dans l'expérience sensible de la nature, dans

³¹⁸ « La mare est de ces lieux où souffle l'angoisse, et c'est en son voisinage que se déroulent les épisodes principaux : c'est pourquoi ces épisodes se présentent à la fois sous le signe du feu et sous le signe de l'eau pas à un effet; la marche dans la nuit devient une ronde infernale (...) ; la petite Marie au nom virginal apparaît dans la clarté nocturne comme une petite sorcière de nuit aux yeux de chat; et le dialogue de sourds lors de la rencontre avec la vieille n'aboutit comique : « N'avez-vous pas vu passer dans le bois une fille et un enfant ? — Oui, dit la vieille, il s'est noyé un petit enfant » Ainsi l'effet produit par l'idylle est foncièrement ambigu. Mais pourquoi toutes ces diableries? S'il est vrai que le mélange de catholicisme et de superstition est un trait distinctif de l'âme berrichonne, il importe davantage de marquer ici l'attrait trouble de G. Sand pour cette atmosphère inquiétante »

³¹⁸ George SAND, *La Mare au Diable*, Gallimard, « Collection Folio classique », 1999, Préface.

³¹⁹ Auteure notamment des *Conversations d'Émilie*, un traité d'éducation basé sur les entretiens d'une mère avec sa fille. Madame d'Épinay fréquente les salons littéraires et reçoit des écrivains illustres. C'est grâce à son amant Louis Dupin de Francueil, futur grand-père de George Sand, qu'elle rencontre Jean-Jacques Rousseau, qui devient alors son ami. De riches échanges les relient sur l'éducation des enfants, l'allaitement maternel ou le lien parent-enfant. C'est pour lui qu'elle fait construire « L'Ermitage », dans la vallée de Montmorency. Cependant, elle devient l'intime du baron Grimm, violemment opposé à Rousseau. Grimm oblige le philosophe à quitter la demeure en 1757 ; la brouille se révélera définitive. En 1770, Louise d'Épinay ouvre un salon à Paris où se réunissent nombre de grands esprits : Diderot, d'Alembert, Marivaux, Marmontel, Montesquieu et bien d'autres.

³²⁰ Félicité Ducrest de Saint-Aubain, comtesse de Genlis (1746-1830), demeure relativement mal connue. Sa bibliographie ne compte pourtant pas moins de 140 titres. Le *Dictionnaire de pédagogie* précise que « de tant d'œuvres diverses, il n'en est pas une qui ait mérité de lui survivre » (article « Genlis » – *DPI*). Publiée en France, mais aussi en Hollande, en Allemagne et en Angleterre, à Lausanne, à Bruxelles et à Dublin, l'œuvre de Mme de Genlis connaît une diffusion considérable dès la fin du XVIIIe siècle et jusque dans les dernières années du siècle suivant. Mme de Genlis fut « gouverneur » des enfants de la duchesse de Chartres à partir de 1779 au nombre desquels se trouvait le futur roi Louis-Philippe. Méfiante à l'égard des philosophes, raillant Voltaire (inlassablement brocardé dans ses écrits), discutant Rousseau (*l'Émile* en particulier), moquant les libertins, elle défend l'éducation « négative », se fait le chantre de la vertu et de la famille, de la monarchie éclairée, d'une religion généreuse et omniprésente. Une partie de sa pédagogie reposait sur la culture d'un jardin ainsi que sur les promenades conduites par un botaniste.

³²¹ Arnaud Berquin a d'abord composé des idylles et des romances à succès. Mais c'est la série de ses publications pour les enfants qui l'a rendu populaire. Auteur notamment de *l'Ami des Enfants*, Berquin est considéré comme le premier auteur qui, en France, a écrit pour l'enfance et pour la jeunesse. Comme pour Madame de Genlis, on trouve quelques extraits de ses œuvres dans les livres de lecture de l'école élémentaire.

³²² Comme le remarque Denise ESCARPIT, « Berquin est resté jusqu'ici, pour l'histoire littéraire, l'auteur de berquinades, c'est à-dire d'œuvres sans vigueur, remplies de sentiments fades », in Denise ESCARPIT (éd.), « Arnaud Berquin 1747-1791. Bicentenaire de l'ami des enfants », *Nous voulons lire*, no spécial, 1983, p. 3.

³²³ Francis MARCOIN, « La littérature française, XVIIe-XIXe siècles », in Annie RENONCIAT (dir.), *Livres d'enfance, livres de France. The changing face of children's literature in France*, Paris, Hachette jeunesse, 1998, p. 37.

³²⁴ Jamal ÉLACHMIT, « Littérature d'enfance et de jeunesse et philosophie des lumières: Arnaud Berquin (1747-1791) », p. 232 cité par Geneviève FOURNIER-GOULET, *La critique de l'irrationnel dans l'Ami des enfants (1782-1783) d'Arnaud Berquin*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en études littéraires, Université du Québec à Montréal, 2011, p. 4.

la connaissance du monde ou tout simplement dans l'expérience quotidienne. Le souci du réel d'un Berquin l'amène, selon Nicole Robine, à dispenser dans ses ouvrages de véritables « leçons de choses »³²⁵ afin de mettre les enfants à l'abri des inférences irrationnelles qu'ils pourraient commettre. N'ignorant rien de la propension des superstitions à se loger dans la nature, Berquin accepte de traduire de l'anglais, en 1787, *l'introduction à la connaissance de la nature* de Miss Trimmer. Il s'en explique d'ailleurs dans la préface qu'il rédige :

« Tous les livres élémentaires que l'on a composés jusqu'à ce jour, pour faciliter aux enfants l'étude de la nature, supposent en eux les premières connaissances de ses lois et de ses productions. Mais ces premières connaissances, comment pourraient-ils les avoir acquises, s'il n'existe aucun ouvrage où l'on ait cherché à leur offrir les objets dans un tableau qui [...] eût un intérêt propre à captiver leurs regards inconstants ? »³²⁶

La nécessité pour Berquin d'éclairer les choses de la nature ne l'empêche pas, au demeurant, de professer un déisme que n'aurait pas renié Voltaire et qui voit dans la perfection de la nature une preuve de l'existence de Dieu³²⁷. Pas question cependant d'inculquer aux enfants l'idée d'un « merveilleux chrétien », l'auteur se cantonne à donner une version très édulcorée de la religion³²⁸, réduite en quelque sorte à son minimum. Jugée un peu vieillie par les auteurs du *Dictionnaire de pédagogie*, l'œuvre de Berquin n'en est pas moins recommandée, en particulier pour l'attrait de ses leçons morales.³²⁹

De Saint Augustin aux *Contes et histoires fantastiques* d'Erckmann-Chatrion³³⁰ au XIX^e siècle en passant, parmi tant d'autres, par Thomas d'Aquin, Luther ou Calvin, la République a pu compter parmi ses soutiens non seulement tous ces clercs soucieux de renvoyer leurs ouailles à des gestes et à des comportements plus « orthodoxes » mais également cette cohorte d'écrivains qui trempèrent leurs plumes dans la philosophie des Lumières. Difficile pourtant d'extirper des représentations mentales pluriséculaires. En Dordogne, l'instituteur de Saint-

³²⁵ Nicole ROBINE, « La leçon de choses d'Arnaud Berquin » in ESCARPIT (D.), « Arnaud Berquin 1747-1791. Bicentenaire de *l'Ami des enfants* », *Nous voulons lire*, N° spécial, 1983, p. 137-141.

³²⁶ Cité par Geneviève FOURNIER-GOULET, *La critique de l'irrationnel dans l'Ami des enfants (1782-1783) d'Arnaud Berquin, op.cit.*, p. 63.

³²⁷ *Ibid.*, p. 69-75.

³²⁸ *Ibid.*, p. 71.

³²⁹ Articles « l'Ami des enfants » et « Berquin », *DPI*. Plusieurs historiettes sont proposées dans des manuels de lecture pour le cours élémentaire.

³³⁰ Ces deux auteurs font partie de ces écrivains que l'Ecole primaire affectionne en raison de leur inspiration régionaliste et ruraliste qui leur permet d'exalter le sentiment patriotique. On les rencontre dans de nombreux livres de lecture. Pour Jean-Pierre RIOUX, « Ces hommes du XIX^e siècle, descendants directs des Lumières, de la Révolution et de l'Empire, font cheminer vers le Progrès et l'Instruction sans faire fi de l'onirisme, sans disjoindre le souci du réel et les pérégrinations de l'âme, la bête et la belle, la pulsion instinctive et le bon sens social, le pessimisme et l'optimisme, la vérité et le mensonge : l'ombre et la lumière, en quelque sorte, de la comédie humaine en prise avec l'Histoire » .

Avit-Sénieur observe, qu'à la veille de la première guerre mondiale, la population est encore très superstitieuse :

« Elle croit aux revenants. Les habitants n'hésitent pas à aller consulter le devin quand un enfant est pris de convulsion, ou lorsqu'une vache est malade. La personne interrogée n'a pas à faire un gros effort d'imagination pour désigner la source du mal, et proposer un remède aux paysans crédules ». ³³¹

Elle le sera durablement. Dans *Composition française*, Mona Ozouf revient sur son enfance bretonne. Plusieurs décennies ont passé depuis l'installation de l'école de Jules Ferry. La France qu'elle raconte est celle des années 30. Installée dans une terre de catholicité, la jeune écolière, « fille de la laïque » apprend à négocier avec les figures du surnaturel. Sans congédier ses racines familiales, l'élève de « la communale » décrypte alors les croyances de sa grand-mère en l'Ankou, croyance qu'elle rattache à une tradition ancestrale ³³² et dans laquelle elle perçoit surtout une manière d'apaiser la douleur. Et pour cause. A l'ancienne et lente lutte contre les superstitions, l'école de la III^e République a substitué, elle, un combat sans concessions tant elle juge que ces croyances populaires font obstacle à l'avènement d'un projet politique non seulement fondé sur la réduction de l'obscurantisme mais comprenant aussi une manière inédite de se saisir du monde.

1.2. La nature, support d'une recomposition cosmologique :

A - Une conscience nouvelle au monde :

- Centrer les apprentissages sur la nature :

Pénétré par l'axiome qu'il faut se délier pour apprendre, le processus d'apprentissage consiste à substituer aux connaissances traditionnelles des savoirs renouvelés, de telle sorte qu'en naisse une nouvelle culture. Impossible cependant de faire table rase d'un système de pensée hérité et empirique à la fois. Dans cet exercice de complexification du monde, la finalité essentielle était d'abord – répétons-le - de promouvoir la raison, cette faculté de juger qui permet de goûter les vérités et de refuser de voir dans le monde un chaos inintelligible. L'étude de la nature offrit l'un des socles privilégiés de cette ambition. A l'article, « Raisonement » du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, Henri Marion juge capital de centrer les apprentissages sur un enseignement critique, c'est-à-dire un enseignement qui rende constamment des comptes à la raison :

³³¹ François PLOUX, *Une mémoire de papier, op.cit.*, p. 288.

³³² Mona OZOUF, *Composition française*, Gallimard, « folio », 2009, p. 70-71.

« La question ici ne se pose plus, de savoir si l'éducation peut quelque chose pour apprendre aux enfants à raisonner : c'est là, à vrai dire, une des fins principales, sinon la fin par excellence de l'éducation intellectuelle (...) Bien loin de réprimer sa curiosité, il faut la faire naître, la susciter, lui apprendre qu'à tout il y a des raisons, que l'étude consiste essentiellement à les rechercher...». ³³³

A l'article « Raison », il précise que le rejet des causes occultes dans les phénomènes de la nature, et son corollaire, la recherche de la vérité, doivent conduire l'éducation. Et le titulaire de la chaire de sciences de l'éducation de la Sorbonne de proclamer :

« L'occasion s'en offre à chaque pas dans l'étude de la nature depuis la simple leçon de choses jusqu'à l'exposé des grandes lois de la physique, depuis la leçon de grammaire et d'orthographe jusqu'à celle d'histoire » ³³⁴.

Au fond, la trilogie du lire, écrire, compter, dut composer avec une pédagogie nouvelle qui fondait, non pas tant une nouvelle hiérarchie entre les enseignements, qu'une nouvelle source d'inspiration aux discours qu'elle délivrait. Progressivement ³³⁵, sans qu'il y paraisse vraiment, toutes les disciplines s'arrimèrent au thème de la nature. Avec ces nouveaux contenus articulés autour des faits de nature, avec ces nouveaux « accessoires », Jules Ferry pouvait déclamer :

« Pourquoi tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire, compter » : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, le chant, la musique chorale [...] ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, telle est la grande distinction ; la grande ligne de séparation entre l'ancien régime, le régime traditionnel et le nouveau ». ³³⁶

En posant son regard sur la nature, en se tournant vers l'extérieur, l'école du peuple faisait œuvre d'éveil, elle se définissait comme libérale, elle entamait un dialogue inédit avec le monde. Les autorités pouvaient alors rêver d'une école expurgée de toutes les scories, imaginer un enseignement dépoussiéré des assertions les plus hasardeuses. Là, la nature accomplissait son épiphanie scolaire : elle pouvait circuler tout à son aise de classes en classes, de livres en livres, baignant en quelque sorte l'école d'une nouvelle lumière. Que chaque leçon soit ciselée

³³³ Henri MARION, article « Raison », *DPI* et *NDP*.

³³⁴ Henri MARION, article « Raisonement », *DPI*, p. 1791-1792. Repris dans le *NDP*.

³³⁵ Voir introduction générale : « Faire entrer la nature à l'école », p. 7-11.

³³⁶ Discours de Ferry au Congrès pédagogique du 2 avril 1881, cité in Claude LELIEVRE, « Jules Ferry : des repères brouillés », *Communications*, 72, 2002, p. 141-158. [http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_2002_num_72_1_2102]

méthodiquement au point d'en faire jaillir les lumières de la raison, les discours des autorités en témoignaient à satiété :

« Le plus sûr moyen de combattre l'esprit superstitieux, c'est que l'esprit scientifique le suive dans ses plus obscurs recoins, et montre, non à lui, car il n'a ni oreilles pour entendre ni œil pour voir, mais au monde, que rien de ce qu'il produit n'échappe au niveau de la naturalité, ou ne résiste à la critique ». ³³⁷

- S'appuyer sur les best-sellers de la littérature scolaire :

Les ouvrages de lecture courante répercutèrent l'écho de toutes ces résolutions. Parmi les livres de la bibliothèque du peuple, ceux de G. Bruno, dont le succès a été maintes fois établi, peuvent être lus comme des vecteurs des valeurs partagées par des millions d'écoliers ³³⁸. S'en dégage clairement une conception des phénomènes naturels totalement libérée des interprétations ésotériques et légendaires. Livrons-en un bref échantillonnage. Dans *Francinet*, ³³⁹ publié en 1869 et qui annonce ce que sera *le Tour de la France* paru lui huit ans plus tard, le jeune héros âgé de neuf ans, orphelin de père et aîné de trois enfants, travaille dans une manufacture dans laquelle il se lie d'amitié avec Aimée, la petite fille du patron. L'entremise de sa jeune camarade lui permet d'écouter les leçons de son précepteur, un ancien instituteur, Monsieur Edmond. Dans ce copieux ouvrage de morale civique se découvre le récit des impérities dont l'homme est victime. Toutes sont à mettre au compte du hasard ou de la mauvaise fortune face aux désordres de la nature : « les maladies, la mort et les malheurs de toute sorte comme les naufrages, les incendies, la grêle et tant d'autres » ³⁴⁰. Seulement pour s'en protéger, nul besoin de faire appel à des forces obscures, nul besoin d'invoquer tel ou tel saint ou de nouer des amulettes. Monsieur Edmond préconise de souscrire une assurance et de faire appel aux statistiques. Si l'homme ne peut prévenir des phénomènes qui relèvent - comme pour le feu, cet « accident considérable » ³⁴¹, de trois causes : la nature, la fermentation et la tourbe - ³⁴² du moins est-il possible de se prémunir de leurs néfastes effets.

³³⁷ Émile LITTRE, Grégoire WYROUBOFF, *Philosophie positive*, Paris, tome 5, 1869 -1870, p. 117.

³³⁸ On lira avec intérêt les analyses de Jacques et Mona Ozouf, celle d'Aimé Dupuy et, plus ancienne, celle de Daniel Halévy. Voir aussi nos remarques en introduction générale.

³³⁹ G. BRUNO, *Francinet, Livre de lecture courant. Notions élémentaires sur la morale civique, l'industrie, le commerce et l'agriculture*, Paris, Belin, 1881, (trente troisième édition), 384 p.

³⁴⁰ G. BRUNO, *Francinet, op.cit.*, p. 323.

³⁴¹ Selon *l'Encyclopédie*, cité par JEAN DELUMEAU et Yves LEQUIN (dir.), *Les malheurs des temps. Histoire des fléaux et des calamités en France*, Paris, Larousse, 1987, p.371.

³⁴² Jean DELUMEAU, *Les malheurs des temps, op.cit.*, p. 371.

Dans *Le Tour de la France*, l'assurance contre l'incendie est à nouveau évoquée mais, cette fois, pour condamner l'imprévoyance du fermier « qui n'avait pas assuré sa maison, bien qu'on le lui eût cent fois conseillé³⁴³ ». Dès 1877, dans *Petit-Jean*³⁴⁴, autre livre de lecture courante à succès, le vieux marin, un ami de Petit-Jean, lui enseigne à se méfier des récits superstitieux. Les fantômes, les esprits, les farfadets ou les revenants qui hantent les pauvres gens ne sont fondés que sur les peurs et la méconnaissance des réalités. Quelques rudiments de science sur le phosphore suffiront à démystifier les « magiques » feux follets.³⁴⁵ Plus avant dans l'ouvrage, la figure de l'incendie a pris l'aspect de l'imprudence³⁴⁶ et sa maîtrise passe dorénavant par l'action coordonnée des habitants : une façon d'en appeler à la solidarité des communautés d'habitants. A travers ces épisodes, il est possible de discerner une amorce de laïcisation de la nature ainsi qu'une morale solidariste. Laïcisation d'abord quand les phénomènes naturels sont susceptibles d'être expliqués par des arguments rationnels –le feu, la grêle –, solidarisme quand ces calamités sont mises au compte de l'imprudence et de l'imprévoyance alors que des organismes de secours mutuels peuvent être souscrits par tous. Retrancher les forces occultes de la nature du monde des hommes était, pour l'école républicaine, un préalable au surgissement de la liberté individuelle. C'est bien ce projet d'arrachement des écoliers aux déterminations culturelles et naturelles qui interroge, de façon répétée, la dualité nature/culture. Autrement dit, fallait-il suivre, à l'école primaire, la pente de la modernité qui établissait une épaisse frontière entre l'univers de la nature et celui de la culture ?

B - Séparer culture et nature ?

- Ne pas rompre avec « l'ordre des choses » :

Pour se débarrasser de l'irrationnel, pour le mettre à distance, l'option naturaliste présentait bien des avantages. Elle suggérait qu'il était possible de se soustraire aux influences naturelles, comme si la nature relevait, en quelque sorte, d'une extériorité ! Externaliser ce qu'on ne comprenait pas ou ce que l'on redoutait était ainsi un moyen de s'en abstraire assez commodément. Il ne s'agissait pas d'un programme mais d'une rupture capitale dans « l'ordre des choses » selon l'expression du mathématicien Poincaré. La tentation fut grande de faire de « l'enseignement de la nature » l'un des instruments privilégiés de ce nouveau paradigme.

³⁴³ G. BRUNO, *Le Tour de France par deux enfants*, op.cit., p. 143.

³⁴⁴ Charles JEANNEL, *Petit-Jean*, Paris, Delagrave, 1877, p. 98-100.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 100.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 264.

Les grandes réformes scolaires des années 1880 opérèrent une bifurcation radicale en prenant acte de cette possible et inédite appréhension de la nature³⁴⁷. La saisine de la nature consista, sinon à la mettre à distance, au moins à la représenter différemment. Pourtant, la dualité entre la nature et la culture ne fut pas posée comme un obligé des enseignements renouvelés. Fondatrice de la modernité, cette césure aurait installé, à l'école aussi, une ligne de partage entre le monde sensible et celui des idées, entre le monde des apparences et le monde réel, celui de la connaissance appuyée sur la raison. Contre l'évidence, cette dualité n'est qu'en partie platonicienne. Alors que le philosophe du mythe de la caverne considère la nature comme un art divin³⁴⁸, - la nature demeurant pour partie inaccessible à la connaissance -, les pères de l'école républicaine sont imprégnés, eux, de l'idée que le dévoilement de la nature ne peut résister à la fécondité des savoirs scientifiques. Placée sous le triple sceau de l'acuité pédagogique des instituteurs, de l'édification des expériences menées en classe³⁴⁹ et de l'adhésion enthousiaste des enfants, l'éducation à la nature devait faire advenir un sujet actif dont l'entendement le protégerait des préjugés et réduirait le surnaturel à des extravagances. Caractérisée par un optimisme de volonté, cette politique éducative sous-estimait à la fois l'hétéronomie de la pensée superstitieuse mais aussi l'aggiornamento culturel que cette ambition imposait. Et pas seulement au sein de l'institution scolaire !

- L'osmose entre l'enfant et la nature :

En effet, jusqu'au XIX^e siècle, en dehors des cercles de lettrés et de savants, les populations adhéraient spontanément à la théorie des choses environnantes. Or, celle-ci ne distinguait pas l'histoire naturelle de l'histoire humaine. Autrement dit, la nature et la culture étaient pensées d'un même mouvement. Pas de grand partage, pas de césure pour appréhender la Terre. L'ordre politique et l'ordre naturel s'imbriquaient autour d'une pensée organiciste qui

³⁴⁷ Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France. De la renaissance à nos jours*, Paris, Félix Alcan, 1938, p. 207-218.

³⁴⁸ « Je poserais que les œuvres dites de nature sont l'œuvre d'un art divin, et celles que les hommes composent avec elle, œuvre d'un art humain », cité par France FARGO (dir.), *Philosophie, Terminales L, ES, S*, Bréal, 2004, p. 188-189.

³⁴⁹ N'imaginons pas qu'à la faveur des *leçons de choses*, la pratique expérimentale s'était généralisée dans les classes élémentaires. Loin de là. Quand elle existait, elle se réduisait le plus souvent à un enseignement *par les yeux*, le maître montrant aux élèves les objets et les corps dont il parlait. Augustin Boutan qui fut directeur de l'enseignement primaire entre 1873 et 1879, explique d'ailleurs, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, à la notice « expériences » que le maître est obligé de recourir, dans la majorité des cas, à des affirmations qu'il ne peut justifier ; l'élève devant le croire sur parole. Par contre, dans le cours supérieur du primaire et surtout dans les primaires supérieures, le recours aux expériences scientifiques fut systématiquement encouragé tant il apparaissait indispensable. Les Instructions Officielles du 20 juin 1923 tenteront de donner une place plus grande à l'expérimentation à tous les degrés de l'enseignement primaire.

faisait de la Terre un être vivant. La théorie des climats de Montesquieu³⁵⁰ subissait seulement ses premiers assauts. Venus originellement de la science, ils furent bientôt nourris par la sociologie ; cette dernière étant portée sur les fonts baptismaux en affirmant l'immanence des lois de la société contre l'extériorité naturaliste du déterminisme climatique.³⁵¹ Pour le dire autrement, beaucoup d'enfants de cette France encore majoritairement rurale au XIX^e siècle envisageaient encore leur milieu de vie et leur milieu naturel comme formant un tout indissociable. Pour eux, l'ordre naturel et l'ordre social - ou politique - participaient du même monde. Cette communauté d'existence les plaçait dans un univers qu'ils ressentaient comme familier, avec lequel ils avaient noué, depuis la prime enfance, un attachement profond. Leur connaissance de la nature reposait sur leurs sens, sur une analyse préscientifique des phénomènes et sur des pratiques empiriques. D'une certaine façon, elle était aussi un préalable à l'entrée dans l'âge adulte. Peut-on en trouver meilleure illustration de cette première éducation naturelle que celle proposée par Pierre Jakez Hélias dans *Le cheval d'orgueil* :

« Voilà comment j'ai commencé mon éducation première en apprenant à utiliser toutes les ressources de la campagne, les arbres, les plantes, les eaux, les pierres, les oiseaux, les vents, en apprenant à ne pas se laisser se perdre la moindre chose qui pouvait servir peu ou prou, à ne pas couper deux branches dans le même taillis pour en tirer un seul bâton. Voilà comment je me suis préparé, comme les autres au métier de paysan qui m'attendait si je ne devenais pas instituteur, postier, cheminot ou second-maître sous le gouvernement. Ce métier consiste d'abord à très bien connaître l'environnement, (...). C'est ainsi que l'on s'accommode avec la nature et qu'on la tient éventuellement en respect pendant qu'elle satisfait vos besoins essentiels ».³⁵²

Pour tenir la nature en respect, le poids des traditions, les outils langagiers et l'expérience des anciens composaient une grammaire propre à interpréter l'univers. « L'école du renard »³⁵³ avait donc beaucoup appris à ces enfants des campagnes sur les phénomènes de la nature : les plantes, les animaux, le cycle des saisons, les mystères de l'univers n'échappaient guère à leur expérience du quotidien. Rien d'irrationnel ici, de superstitieux, de magique, seulement une connaissance de terrain – une familiarité - qui doit être comprise, selon Claude Lévi-Strauss,

³⁵⁰ Montesquieu recycle au 18^e siècle la théorie du médecin grec Hippocrate de Cos qui est considéré comme le père de « la théorie des climats ». Hippocrate développe une conception très large du milieu qui inclut aussi bien les éléments naturels que les facteurs humains et culturels. Même dépoussiérée par Montesquieu, cette théorie qui met l'accent sur le rapport du naturel des individus et la nature physique ne constitue pas une véritable nouveauté.

³⁵¹ Jean-Baptiste FRESSOZ et Fabien LOCHER, « Le climat fragile de la modernité. Petite histoire climatique de la réflexivité environnementale », *La Vie des idées*, 20 avril 2010. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-climat-fragile-de-la-modernite.html>.

³⁵² Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un breton du pays bigouden*, Plon, « Terre Humaine », 1975, p. 306 et 307.

³⁵³ Expression bretonne désignant l'école buissonnière.

comme un système d'interprétation du monde « au risque sinon, de ne rien y comprendre » et de n'y voir :

« Qu'un ramassis d'incohérences et de superstitions absurdes et sordides, méritant mal tant de patience et de soins, alors que la sorcellerie et les idées qui s'y rattachent, sont une face seulement de cet immense ensemble d'expériences et de spéculations, d'observations et d'hypothèses, auxquelles l'homme est redevable solidairement de l'envoûtement, de la nouure³⁵⁴ d'aiguillettes et du martelage de la rate, mais aussi des premiers arts de la civilisation : agriculture et domestication des animaux, poterie, tissage, métallurgie et jusqu'au feu même ».³⁵⁵

Des savoirs peut-être même plus utiles et parfois plus passionnants que ceux que le maître avait à proposer. C'est en tout cas l'avis de l'inspecteur primaire Roger Thabault qui se souvient du décalage entre son intérêt pour les choses de la nature d'un côté et le déroulé de la journée de classe de l'autre:

« J'avais le sentiment très net que tout ce que je voyais au dehors, et qui me ravissait, était étranger à la classe et source dangereuse de distraction ; seuls les livres, les résumés, les leçons les problèmes, les dictées méritaient attention ».³⁵⁶

Plus sévère encore que son devancier, l'écrivain Pierre Jakez Hélias va jusqu'à s'inquiéter des compétences de ses maîtres dont les livres ne peuvent rivaliser avec la proximité que ces écoliers des campagnes entretiennent avec leur environnement naturel :

« Quant aux noms des plantes, je crois bien que nous en savons déjà plus que certains de nos maîtres à force de courir et de faire ventre avec tout ce qui est mangeable (...). D'ailleurs, la botanique à l'école ne va jamais très loin. Le maître connaît-il seulement les herbes médicinales ? Saurait-il trouver le pois de souris, les grelots d'argent, la gueule de loup, les yeux de la Vierge, les cloches du diable, la queue de chien, le poireau de corbeau, le pied d'alouette, la noix de terre et l'herbe au chat ? Il y a beaucoup d'autres choses qu'il ne connaît pas, sur lesquels les livres font silence ».³⁵⁷

Que des petits campagnards puissent en remonter à leur maître en botanique indique soit que les leçons de choses étaient l'occasion de ferrailler sur les connaissances concrètes des écoliers soit qu'elles ne dépassaient guère le stade des leçons de mots dont le niveau d'abstraction les rattachait à une forme de savoirs savants. A ce propos, l'évocation par l'auteur, quelques lignes plus loin, des interprétations immémoriales des blocs de pierre qui habillent la colline située à quelques pas de l'école n'est pas sans intérêt. Il s'étonne que là où chaque écolier du pays peut découvrir le royaume d'un saint guérisseur, les instituteurs ne voient que dolmens ou

³⁵⁴ Action de nouer les aiguillettes.

³⁵⁵ Maurice CRUBELLIER, *Histoire culturelle de la France...*, op.cit., p. 67.

³⁵⁶ Roger THABAULT, 1848-1914. *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, op.cit., p. 217.

³⁵⁷ Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un breton du pays bigouden*, op.cit., p. 226-227.

menhirs « pour conjurer le saint et le renard à la fois (...) et (...) des histoires d'érosion...». ³⁵⁸Autant d'expertises jugées si sérieuses, si austères, qu'elles soulevèrent l'incompréhension et le désintérêt de la classe. Doit-on en déduire que les maîtres ne proposaient aux enfants qu'une version affadie des rapports qu'ils entretenaient avec la nature ? L'école se trompait-elle de message ? Et tous ces maîtres armés du manuel de Paul Bert et férus de sciences naturelles et animés des meilleures intentions, manquaient-ils leur cible en délivrant une parole qui semblait étrangère à la classe ? Pas si sûr. Les mémorialistes ne manquent certes pas de talent mais leurs témoignages ne concentrent pas toutes les expériences scolaires. D'autant plus que l'école primaire inscrivait son action de connaissance de la nature dans un mouvement déjà largement engagé et dont les résultats étaient incontestables. Voilà ce qu'en disait Emile Littré dans son dictionnaire publié en 1870 :

« Aujourd'hui tout est changé. De même qu'au XIII^e siècle la foi aux effets surnaturels ne souffrait aucun mélange d'incrédulité, de même, au XIX^e, l'incrédulité à ces mêmes effets ne souffre aucun mélange de foi. Non-seulement les savants qui se livrent particulièrement à l'étude positive de la nature, mais encore tous ceux qui reçoivent de la science leurs opinions, rejettent l'antique interprétation des faits singuliers; et, quand ces faits surviennent, un examen régulièrement conduit montre ou qu'ils sont controuvés [inventés mensongèrement], ou qu'ils sont naturels. Il y a deux merveilleux, le faux et le vrai. Le faux est de croire que des volontés en dehors de la nature viennent en troubler l'ordre quand il leur plaît ; le vrai est tantôt de dévoiler les mystères des choses, tantôt de mettre en la main de l'homme de puissants agents qui multiplient sa force. La théologie est le ministre du premier; la science est le ministre du second ». ³⁵⁹

Pierre angulaire de la science depuis plus d'un siècle, cette « étude positive » de la nature eut une grande influence sur l'enseignement de la science à l'école. Sans doute apporta-t-elle sa contribution à une culture du doute que nombre d'élèves intériorisèrent bien avant 1914. Partout, le principe de sécularisation en fut consolidé mais le divorce entre la nature et la culture n'était pas pour autant prononcé.

³⁵⁸ Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil, op.cit.*, p. 230.

³⁵⁹ Emile LITTRÉ, Grégoire WYROUBOFF, *Philosophie positive*, Tome 5, Georges Baillière, 1870. [<http://www.philisto.fr/doc-34-le-positivisme-science-et-superstition.html>]

2. LES PARADOXES DE LA SECULARISATION DE LA NATURE

Dans ce moment républicain initial, il n'était pas question d'effacer toute trace de Dieu à l'intérieur de l'école primaire. D'autant que le lent recul des superstitions et de la pensée magique ne nécessitaient plus de lutter pied à pied contre la religion populaire (mais contre le cléricisme oui). Davantage qu'une affirmation de l'incrédulité se produisait, en cette fin de siècle, une mutation des croyances et des pratiques. Dorénavant, on pourrait se passer des services de Dieu, ou en tout cas accepter un « Dieu fainéant ». ³⁶⁰ Le repli du sentiment religieux sur la sphère privée, incontestable, était plutôt accepté mais il n'était pas plus question de chasser Dieu des écoles que de l'extirper des consciences. On préféra en redéfinir la présence : les maîtres de catéchisme officieraient en dehors de l'école, les instituteurs s'abstiendraient de diffuser tout dogme religieux et on retirerait les emblèmes religieux des locaux scolaires. L'affaire n'allait pas de soi. Et devant les réticences, et parfois les oppositions féroces, les autorités agirent avec modération et pragmatisme. Le directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson, précise dans l'article qu'il consacre à la laïcité la ligne qui doit être suivie pour prévenir les incidents avec les catholiques ³⁶¹ : il cite ainsi le passage de la circulaire qui précise l'esprit de la loi sur la laïcité :

« Le principal objet de l'acte législatif qui a séparé l'école de l'Eglise (...) doit être non la transformation des scolaires, mais celle des programmes, des leçons, des exercices, de tout ce qui fait l'esprit de l'enseignement et la valeur de l'éducation (...). Tout ce qui viendrait à rapetisser cette loi, à la présenter au pays comme une sorte de règlement de police des locaux scolaires, à en inaugurer l'application par un semblant de croisade iconoclaste (...) en altérerait la notion même...». ³⁶²

³⁶⁰ Alexandre KOYRE, *Du monde clos l'univers infini*, Gallimard, « coll. Idées » 1973, p. 336.

³⁶¹ « Depuis le moment où la laïcité a été sagement et si clairement définie, de nombreuses questions de détails ont surgi : celle qui a fait le plus de bruit est celle du maintien des emblèmes religieux dans les anciens locaux scolaires. La circulaire du 2 novembre 1882 (...) déterminait une fois de plus l'esprit dans lequel doit être entendue la laïcité de l'école publique et le rôle de neutralité non militante qui doit être celui des instituteurs ». Ferdinand Buisson, article « laïcité », *DPI, op.cit.*, p. 1473.

³⁶² Ferdinand BUISSON, article « Laïcité », *DPI, op.cit.*, p. 1474-1475.

2.1. Une impossible désacralisation :

A - Affaiblir l'autorité religieuse :

« Voilà notre religion : nous n'avons ni dogmes, ni symboles, ni catéchisme à connaître et à répandre. Nous n'avons qu'une religion : c'est la culture intellectuelle de tous les Français : c'est la charge imposée à l'Etat et à tous les citoyens de ne laisser en friche aucune intelligence » (Léon Gambetta, *Discours à la ligue de l'enseignement* (21 avril 1881).

- Vers un enseignement laïque de la nature :

Au lendemain de l'Ordre moral, la profession de foi de Gambetta illustre l'ardent combat des républicains contre la pastorale chrétienne. Plus que jamais, la mobilisation contre les clercs apparaissait comme une urgence : l'enracinement de la République en dépendait. Les Républicains estimaient que l'Eglise s'était compromise avec les régimes réactionnaires, qu'elle était un obstacle à l'indépendance de la raison, qu'elle hypothéquait la pérennité d'un régime né sur les décombres de la Commune. En désignant le cléricisme comme l'ennemi à abattre, il ne s'agissait pas d'installer le pays hors de la religion et encore moins de convertir les écoliers à l'athéisme. L'institution de la laïcité dans les années 1880 voulait mettre la République à l'abri des monarchistes ou des ultras prompts à abattre *la gueuse* que les curés abhorraient. Mais la laïcité fut aussi inventée, Jules Ferry s'en explique longuement dans la lettre-circulaire aux instituteurs datée de 1883, pour ne pas « froisser les croyances d'un seul honnête homme » ; voilà donc une laïcité qui caresse le rêve d'une nation réconciliée et définitivement soustraite à l'influence de toutes les églises. Nul pourtant parmi tous les *instituteurs* de la III^e République n'ignorait que substituer de nouveaux référents culturels, instaurer de nouveaux repères et changer les représentations relevaient d'un idéal utopique. Mais la force des lois sur la laïcité promulguées dans les années 1880³⁶³ tint fortement à leur étroite imbrication avec le mouvement de sécularisation de la société française qui se poursuivait.

³⁶³ 1880 (28-29 mars) : décrets sur les congrégations religieuses : expulsion des jésuites.

1880 (12 juillet) : suppression du repos hebdomadaire le dimanche, sauf pour les fonctionnaires.

1882 (18 mars) : loi scolaire rendant l'école obligatoire et laïque.

1884 (27 juillet) : loi rétablissant le divorce.

1884 (28-28 mars) : loi municipale. Elle réglemente notamment des sonneries religieuses et civiles des cloches et confie les clés des églises au curé et au maire.

1884 (14 août) : suppression des prières publiques officielles à l'ouverture de chaque session parlementaire.

1886 (30 octobre) : loi de laïcisation du personnel enseignant dans les écoles publiques.

Il n'empêche, la France demeurait chrétienne. Il est vrai cependant que la rivalité avec l'Église, - sur fond d'a-religiosité diffuse - a longtemps confondu irrationnel et systèmes religieux. Ce malentendu explique une partie du contentieux entre les deux corps de la nation.³⁶⁴ Or, l'histoire sainte était aussi un univers de référence qui résistait, malgré la dynamique de sécularisation. On pouvait s'en remettre à la genèse, admirer Moïse, adhérer au credo et en même temps souscrire à l'évolutionnisme. Cohabitaient ici deux systèmes parallèles et complémentaires, deux registres différents aux finalités divergentes. Si le « royaume du prêtre Jean » avait disparu de l'imaginaire social, l'avènement de la Jérusalem céleste, le retour vers le jardin d'Eden, l'élévation vers le royaume des cieux nourrissaient la religion populaire³⁶⁵ et cohabitaient avec un « paradis » que nombre d'apôtres de la science comprenaient dorénavant à l'aune du progrès tenu comme la promesse véritable de salut. Œuvrant à la désacralisation de la nature, nombre de thuriféraires de « l'esprit scientifique » mêlaient leurs efforts, même à leur corps défendant, à la pensée chrétienne qui établissait que Dieu avait chassé les esprits et les divinités peuplant le monde animiste de l'Antiquité. N'était-ce pas aussi le christianisme qui avait anticipé le processus de laïcisation de la nature en plaçant l'espèce humaine au sommet de la Création ?

« Dieu dit: Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il soumette les poissons de la mer, les oiseaux du ciel, les bestiaux, toute la terre et toutes les petites bêtes qui remuent sur la terre! Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa; mâle et femelle il les créa ».³⁶⁶

Cette tradition l'invite à soumettre la nature, à en disposer comme bon lui semble. En libérant l'arrogance humaine, la religion chrétienne fondait une conception anthropocentrique de l'univers que Descartes conforta avec le mécanisme avant que la civilisation technicienne n'en assure le triomphe. Cette lecture, couramment admise, n'est pas totalement convaincante. Et ce pour plusieurs raisons. D'abord, chacun comprend que les textes bibliques ne sont que ce que l'exégèse en fait. Or, une lecture littérale de la Bible autorise aussi à déceler dans les textes sacrés les prémices d'un « biocentrisme ».³⁶⁷ Ensuite, le système de croyances des populations emprunte, on l'a déjà suggéré, à plusieurs cosmologies irréductibles au seul monothéisme chrétien. Et puis, dans ces campagnes du XIX^e siècle travaillées par le recul de la pratique

³⁶⁴ Olivier LOUBES, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://histoire-education.revues.org/2149> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2149

³⁶⁵ La religion populaire, ce n'est pas nécessairement adhérer aveuglément à des croyances officielles. C'est aussi et parfois seulement continuer à « faire des choses qui se font parce qu'elles participent de l'ordre social constitué. Lire Christophe GRANGER, « Faut-il croire aux dieux de la pluie ? », *Communications* 2017/2 (n° 101), p. 75-90.

³⁶⁶ Genèse 1, 26-27.

³⁶⁷ Jacques ARNOULD, « Les racines historiques de notre crise écologique ». Lettre à Lynn White et à ceux qui s'en réclament, *Pardès* 2005, /2 (N° 39), p. 211-219. [DOI 10.3917/parde.039.0211]

religieuse, de nouvelles formes de piété s'exprimaient au travers de l'observation et du respect du spectacle de la nature. En réalité, il y avait bien longtemps que la distinction entre le domaine du divin et celui de la nature avait été conceptualisée. L'idée que le second n'a pas de lien avec le premier n'est pas sans suggérer comme une lointaine parenté avec la pensée de Lucrèce :

« Dire que c'est pour les hommes que les dieux ont voulu préparer les merveilles du monde et qu'il faut donc louer leur admirable ouvrage, lui attribuer éternité et immortalité, penser qu'il est impie (...) de l'ébranler à aucun moment par quelque violence dans ses fondements (...), et de le renverser de fond en comble (...) c'est délirer... ».³⁶⁸

Sans en référer au philosophe de l'antiquité, Ferdinand Buisson qui est, depuis 1865, un jeune professeur de philosophie à l'Université de Neufchâtel, aborde aussi la question de la nature et du surnaturel. Il s'agace d'une histoire sainte qui dispense un enseignement « qui n'est pas seulement extra-historique mais antihistorique » et dans laquelle « qu'on le veuille ou non, l'enfant (y) puisera une foule d'idées qu'on aura plus tard bien de la peine à extirper ». ³⁶⁹ Adeptes depuis peu du protestantisme libéral, Buisson invite à rompre avec cette histoire miraculeuse qui étouffe les apprentissages des enfants sous « une couche épaisse de merveilleux »³⁷⁰ alors que quelques rudiments de science suffiraient à éclairer de façon rationnelle les phénomènes naturels. Encore fallait-il que l'école publique se saisisse de la science et que cette dernière consente à faire de la nature un objet enseignable aux enfants du primaire : autrement dit qu'elle la laïcise. On comprend mieux les observations de l'inspecteur Boutan qui s'étonnait du retard de l'enseignement français en ce domaine.³⁷¹ L'arrivée aux commandes de Jules Ferry secondé par Buisson et ses amis allait accélérer un processus initié dès le Second Empire.

- La foi laïque des réformateurs républicains :

Un dirigeant politique sensé peut-il ignorer le lent travail des siècles ? Certainement pas le législateur républicain, lui qui ne méconnaissait pas le poids de l'Église dans la société française. Il savait son influence dans la jeunesse, comme son implantation au sein des familles. Les instituteurs eux-mêmes étaient issus d'un monde rural au sein duquel la

³⁶⁸ LUCRECE, *De rerum natura*, cité par Gérard BOUCHET, *Laïcité : textes majeurs*, « coll. Formation des enseignants », Paris, Armand Colin, 1997, p. 12.

³⁶⁹ Cité par Patrick CABANEL, *Le Dieu de la République. Aux origines protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 51.

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 50.

³⁷¹ *Infra* p. 55.

plupart des enfants restaient catéchisés tant il est vrai que la société villageoise se méfiait des mécréants. Bien sûr, la déchristianisation avait labouré le terrain mais il ne fallait pas s'y tromper, on ne pouvait effacer en quelques décennies un millénaire d'évangélisation et de tradition chrétienne. Ce faisant, la lutte contre les pouvoirs du clergé, -ces faiseurs d'ordre-, ne doit pas être confondue avec l'athéisme. Certes, les Républicains accueillaient dans leur rang quelques imprécateurs, dont l'influent Paul Bert constitue une figure emblématique, mais « la mort de Dieu » n'était guère partagée par la plupart des pères de « la laïque ». Positiviste, agnostique, mais pétri de culture catholique, Jules Ferry regardait les habitudes religieuses de ses concitoyens comme un socle de traditions paisibles qui participait de « l'âme française ». Loin de lui l'idée de défendre un projet de scolarité visant à arracher la « foi chrétienne du cœur des enfants ». Il s'en est expliqué longuement en séance à l'assemblée le 20 décembre 1880 alors que le député Ferdinand Boyer l'accusait d'instiller le poison de la laïcité dans l'âme des enfants. Dans le passage ci-dessous, il insiste sur son attachement à la liberté de conscience :

« J'ai toujours pensé, quant à moi, qu'il n'est pas d'un homme politique, d'un homme de gouvernement, de déclarer, directement ou indirectement, la guerre à la conscience d'un si grand nombre de nos concitoyens (Très bien! Très bien! À gauche et au centre); j'ai toujours pensé que l'œuvre du gouvernement de la République n'est point une œuvre de sectaires; que nous n'avons ni le devoir ni le droit de faire la chasse aux consciences. (Nouvelles marques d'approbation sur les mêmes bancs). Et qu'en agissant ainsi, nous manquerions à notre premier devoir: que nous sommes institués pour défendre les droits de l'État contre certain catholicisme, bien différent du catholicisme religieux, et que j'appellerai le catholicisme politique. (Rumeurs à droite. — Très bien! Et vifs applaudissements à gauche.) Quant au catholicisme religieux, qui est une manifestation de la conscience d'une si grande partie de la population française, il a droit à notre respect et à notre protection, dans la limite du contrat qui lie les cultes avec l'État. Est-ce que je dis cela pour la première fois? Est-ce que je dis cela pour les besoins de la cause? Ai-je besoin de rappeler au Sénat que j'ai tenu ce langage, il y a quelques jours, devant une autre Assemblée, et qu'il a été couvert des applaudissements de la majorité républicaine? Oui, nous sommes entrés résolument dans la lutte anticléricale; je l'ai dit, et la majorité républicaine m'a acclamé quand j'ai tenu ce langage. Oui, nous avons voulu la lutte anticléricale, mais la lutte antireligieuse. Jamais! Jamais! ». ³⁷²

A la fermeté du verbe, le ministre de l'Instruction Publique ajoute le pragmatisme politique. L'équipe qu'il constitue autour de lui est à mille lieues de l'athéisme. Ferdinand Buisson, son plus proche collaborateur et cheville ouvrière des réformes scolaires, s'est adjoint les services de ses compagnons de route de l'exil helvétique : Jules Steeg et Félix Pécaut. « La troïka

³⁷² Cité in Paul ROBIQUET, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Armand Colin, 1896, p. 144.

laïque », pour ne citer que quelques-uns des pères fondateurs, appartient au courant du protestantisme libéral pour lequel, comme l'explique Buisson dans une conférence donnée en 1900, la religion est comme « un besoin éternel de l'âme humaine ». Toujours Buisson s'est efforcé, à l'école, de distinguer la religion du sentiment religieux, toujours le prédicateur devenu l'apôtre de la laïcité s'est méfié des dogmes, des croyances autoritaires, des rituels étroits, de la naïveté des livres saints préférant voir dans le sens du divin l'essence de la religion :

« Il n'y a pas de religion là où il n'y a pas de culte établi, de doctrines persistantes, de traditions révérees, de mystères accomplis, de croyances transmises. L'âme de la religion c'est ce qu'il y a en elle d'éternel et d'indestructible, ce qui reparait à tous les degrés de la culture, au fond de tous les hommes, identique et permanent sous la variété des dehors ». ³⁷³

Quand on réfléchit aux conceptions éducatives de ces artisans de la refondation scolaire de la Troisième République, on ne peut oublier l'influence de ce courant philosophique majeur au XIX^e siècle : le spiritualisme. Postulant la liberté spirituelle de l'individu, le spiritualisme veut souligner la place des idéalités que l'homme découvre en son esprit, l'amour du vrai, du bien et du beau, par opposition à une philosophie de l'utilité, qui réduirait la liberté à la promotion et au calcul de l'intérêt. Au fond, mêlant protestantisme libéral et spiritualisme, ces hommes se reconnaissaient dans une mouvance théologique qui regardait avec intérêt la culture et les savoirs profanes mais qui se méfiait de l'institution ecclésiastique et de ses prétentions normatives. Pour autant, ils accordaient au sentiment religieux et aux conséquences morales de la foi une place centrale. Convaincus que toutes les Eglises devaient admettre leurs propres limites, ils n'ont pas porté la laïcité comme un étendard mais ont plutôt fait de celle-ci un instrument de réconciliation et de dialogue entre la science, la religion et la morale. Ainsi les sociétés de la Libre-Pensée³⁷⁴, dont on connaît le rôle central dans l'édification scolaire des débuts de la Troisième République, comptaient parmi leurs membres de nombreux penseurs déistes et spiritualistes. Vingt ans après l'entrée en vigueur de la laïcité scolaire, elle se faisait fort de notifier, lors de son Congrès universel tenu en Genève en 1902, « qu'il n'y ait plus d'opinions suspectes ou privilégiées, qu'on puisse être athée sans être traité de scélérat et croire en Dieu sans être traité d'imbécile ». ³⁷⁵ De son côté, plutôt que de reprendre le titre de l'ouvrage

³⁷³ Liliane MAURY, « Ferdinand Buisson et la Foi laïque », juin 2012, p.11. [<http://bibnum.hypotheses.org/340>]

³⁷⁴ Apparues en 1848, les sociétés de libre pensée trouveront leur âge d'or sous la Troisième République et exerceront une grande influence politique. Les libres penseurs, liés à la franc-maçonnerie et aux courants de gauche et d'extrême gauche, partisans du progrès, ont combattu les religions révélées, milité pour la laïcisation de l'espace public, de la conscience et de la vie privée de leurs concitoyens, au point d'inventer de nouveaux rituels et une nouvelle sacralité. La laïcité fut pour eux la condition requise pour une véritable "révolution culturelle", voire sociale.

³⁷⁵ Jacqueline LALOUETTE, « De quelques aspects de l'athéisme en France au XIX^e siècle », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, [en ligne], 87, 2002, mis en ligne le 01 avril 2005, consulté le 19 mars 2013. URL : <http://chrhc.revues.org/1661>, p. 11

du poète et philosophe Jean-Marie Guyau, *L'irréligion de l'avenir*, Ferdinand Buisson préfère évoquer une « religion de l'avenir » pour désigner la « Foi laïque »³⁷⁶. Et puis, des considérations juridiques commandèrent aussi à l'établissement de la laïcité française. Ainsi, le sénateur Charles-Hyppolyte Rivière, rapporteur de la loi sur l'obligation scolaire et la laïcité de l'instruction, tint pour légitime le respect des opinions religieuses. Or, à partir du moment où l'école devenait obligatoire, il était nécessaire de respecter toutes les convictions religieuses. En fait, l'imposition de la laïcité reconnaissait implicitement la pertinence sociale de la religion pour tous les enfants du peuple. Devenue une sorte de « religion pour la République »³⁷⁷, la laïcité proposait également une vision « épurée » de la nature. Débarrassée de l'encombrant surnaturel, elle était appréhendée directement, intuitivement, dans l'expérience quotidienne sans en passer par le filtre de la métaphysique. Intégrant les enfants à leur monde, la laïcisation n'était pas seulement un instrument juridique pour émanciper l'institution scolaire, elle était aussi un mouvement inédit de saisie affective de la nature qui puisse répondre à l'inévitable désacralisation que la laïcité portait en elle.

B – Ne pas désenchanter la nature :

- Un rationalisme asséchant ?

Que Ferry, Buisson et Paul Bert se retrouvent sur l'idée de mettre en place un enseignement fortement teinté de rationalisme, cela ne fait guère de doute. Ces hommes, comme la plupart des républicains-pédagogues, ont en partage une conception du progrès humain qui s'appuie sur la diffusion de la science et de ses pratiques. Pour Ferry, la réforme des méthodes permettra « de substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant »,³⁷⁸ tandis que pour Buisson, il existe des vérités que personne ne conteste : ainsi « des vérités mathématiques, des lois fondées sur l'expérience dans tous les ordres de la science ».³⁷⁹ Quant à Paul Bert, il ne conçoit la compréhension des phénomènes naturels que par une approche rationnelle des faits observés. Comme ses contemporains, « l'homme qui a tenu si haut et si ferme le drapeau de l'émancipation scolaire »³⁸⁰ est enthousiaste devant le champ des possibles ouvert par l'effervescence scientifique de l'époque.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 8.

³⁷⁷ Vincent PEILLON, *Une religion pour la République, la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Seuil, 2010.

³⁷⁸ Discours d'installation du nouveau conseil supérieur de l'Instruction Publique. Cité par Legrand Louis, « Les conditions du développement en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, volume 3, 1968, p. 34.

³⁷⁹ Ferdinand BUISSON, *Discours au congrès radical*, 1903.

³⁸⁰ Ferdinand BUISSON, article « Bert (Paul) » *NDP*, [En ligne]

Annonciatrice d'une nouvelle vision du monde, la fabrique des sciences modernes irradie l'institution scolaire. A l'école, c'est un véritable changement de paradigme qui était en jeu. Sous le poids des modifications cognitives, un nouveau cadre de pensée émergeait. L'enseignement de la nature tel qu'un siècle de tentation positiviste l'avait progressivement métamorphosé, heurtait évidemment les conceptions défendues par une Eglise en délicatesse – ce n'est pas nouveau - avec la modernité. Dans le système de croyances, de conviction, un glissement se produisait. Car se saisir de la nature, la disséquer, escalader les pentes de la phylogénétique consistait en fait à instituer un nouvel ordre mental. Parce qu'ils souscrivaient à une conception anthropocentrée du monde inscrite dans les linéaments de la pensée chrétienne, les artisans-fondateurs de l'école républicaine, hommes de foi, souvent de confession protestante, n'écartaient pas l'idée que la nature avait été comme donnée à l'homme qui, du même coup, était placé à l'extérieur ou en surplomb de la nature. On touche là à l'une des particularités du XIX^e siècle : elle réside dans la conjugaison des idéologies et des sensibilités faisant de l'homme un être à part ; une sorte de spectateur d'un univers dont il devenait le principal décrypteur et bâtisseur. Or, l'affirmation de sa puissance télescopait, au même moment, l'épanouissement de la révolution industrielle. Cette convergence marquait l'entrée dans une ère nouvelle, celle dite de l'anthropocène³⁸¹. Réceptacle et actrice des débats de son temps, l'école ne pouvait y rester étrangère.

Cette saisie « brutale » de la nature qui est aussi une saisie du monde n'était certes pas nouvelle. On peut la faire remonter au XVII^e siècle, à la naissance de la modernité scientifique telle que Bacon et Descartes l'avaient théorisée. Ce n'est donc pas un hasard si *Le journal des instituteurs* de janvier 1886 propose une courte biographie de ce savant philosophe et mathématicien et considère son *Discours sur la Méthode* comme un des chefs-d'œuvre de la littérature française outre son apport pour les sciences mathématiques. Certes, l'article ne s'aventure guère dans une analyse de sa conception du monde³⁸² mais il rappelle que, par son analyse, Descartes fit faire plus de progrès à la géométrie qu'elle n'en n'avait fait depuis sa création³⁸³. L'historien de l'éducation et professeur de pédagogie à l'école normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, Gabriel Compayré (1843-1913), ne manque pas d'associer ces deux

³⁸¹ Généralement daté de 1780, on peut estimer que l'Ecole n'a souscrit à cette idée de transformation du monde qu'avec les réformes de la Troisième République. Sur l'anthropocène lire Christophe BONNEUIL, Jean-Baptiste FRESSOZ, *L'Événement Anthropocène - La Terre, l'histoire et nous*, Paris, Le Seuil, 2013, 320 p.

³⁸² *Journal des instituteurs*, n° 2, 10 janvier 1886, p. 38.

³⁸³ M. GUERARD, *Cours complet de langue française*, Delagrave, 1865, p. 157.

penseurs dans sa notice de 1911.³⁸⁴ Surtout, l'historien de l'éducation rappelle opportunément que Bacon et Descartes ont fait prévaloir le droit de chacun à penser par lui-même, le droit à privilégier la liberté des esprits : « la première règle³⁸⁵ du *Discours de la Méthode* exige que l'esprit ne donne son assentiment qu'aux vérités évidentes et qu'il comprend ».³⁸⁶ Les manuels de classe y vont aussi de leur hommage. L'inévitable *Tour de la France* n'hésite pas à parler de « génie des sciences et de la philosophie ».³⁸⁷ Faut-il déduire de toutes ces occurrences que l'école primaire des années 1870-1914 s'est convertie à un rationalisme empruntant au mécanisme cartésien ? A l'évidence non. Il faut plutôt considérer que les révérences pour les grands hommes relevaient d'une tradition rhétorique plus que d'une adhésion aveugle à des systèmes de pensées dont la complexité avait peu à voir avec les ambitions intellectuelles de l'école primaire. Ce qui n'empêche pas de discerner dans les textes des manuels scolaires une volonté réelle de présenter rationnellement les phénomènes de la nature.

Certains ouvrages de lecture courante portent la trace de cette rupture. Ainsi, le livre d'Emile Toutey, *Lectures Primaires*, daté de 1907, condense une série de textes illustrant les mécanismes de la nature. Regroupés dans la catégorie des *Connaissances Usuelles*, ils incluent les *grands spectacles de la Nature, l'hygiène, les inventions et découvertes, les choses de l'école* et encore *les peuples d'Europe*. Se déplie dans ce recueil une banalisation des faits relevant de la nature ; quelque chose comme une approche terre à terre de la science. Ainsi la révolution terrestre est mesurée à la vitesse d'une locomotive, ou à celle d'un boulet de canon, le phénomène des marées se réduit à égrener quelques hauteurs d'eau. L'abaissement des montagnes ne relève que des phénomènes d'érosion « opérés par les seules forces de la nature ». Vingt ans plus tôt, en 1882, W. Maigne composait un ouvrage intitulé *Lectures variées* dont l'ambition avouée était de participer « au triomphe de la vérité » en dévoilant les mécanismes naturels.³⁸⁸ La table des matières indique clairement le souci de l'auteur de fournir des explications rationnelles aux phénomènes de la nature regardés jusque-là comme des faits prodigieux : « des queues de comètes, des pluies de grenouilles ».

³⁸⁴ Gabriel COMPAYRE, article « Descartes », *NDP*, 1911.

³⁸⁵ « Mon premier était de ne recevoir aucune chose pour vraie que je ne la connaisse évidemment être telle ».

³⁸⁶ Gabriel COMPAYRE, article « Descartes », *NDP*, 1911.

³⁸⁷ G. BRUNO, *Le Tour de la France*, *op.cit.*, p. 242.

³⁸⁸ W. MAIGNE, *Lectures variées sur les sciences usuelles, les grands phénomènes de la nature, les productions naturelles appliquées à l'industrie, l'hygiène populaire*, Paris Belin, 1882, 360 p.

Peu importe l'auteur en réalité car, dans tous ces ouvrages, la laïcisation de la nature accompagne le processus de sécularisation. Sur la conception organique de l'univers, d'inspiration moniste, comme sur la lecture théologique des phénomènes naturels - longtemps dominantes - se greffait, dans l'école primaire du dernier tiers du XIX^e siècle, une approche rationaliste du monde. Elle avait cependant peu à voir avec le mécanisme de Descartes tant la part mystérieuse de la nature continuer à aiguïser la verve poétique de tous ces écrivains. Voilà Emile Toutey qui habille le sommet des hautes montagnes de « teintes grises et monotonies des roches nues » avant que l'hiver ne recouvre le paysage « d'un immense linceul de glace, et le silence de ces déserts n'est interrompu que par la fureur des éléments déchaînés ».³⁸⁹ Et si l'on trouve dans le même ouvrage de l'inspecteur Toutey, une biographie de Franklin évoquant un savant qui « arracha la foudre au ciel et le sceptre aux tyrans », son paratonnerre ne fait l'objet que d'une courte citation dans *Francinet* ; l'auteur préférant insister sur les qualités morales de celui qui symbolise l'Amérique des Lumières. D'ailleurs, en 1886, G. Bruno continue à décrire l'orage en terme de terreur, de peur indicible sans proposer d'explication rationnelle. Ce n'est que dans l'édition de 1906 que toute allusion à la colère divine dans les phénomènes célestes était supprimée. Et, c'est seulement à compter des années 1920 que sont exposés, cette fois scientifiquement et sans ambiguïté, le phénomène de la foudre et les apports de Benjamin Franklin³⁹⁰. En fait, le plus souvent, la description rationnelle de la nature s'appuie sur un style léché propre à soulever l'émotion. Alors oui, la conversion scolaire au rationalisme apparaît lente, timide et partielle. Même dans les livres de sciences, là où l'on aurait pu imaginer le contraire, les auteurs versent dans l'esthétisme et recourent au merveilleux. Hors de question, pour eux, de se cantonner aux descriptions arides des phénomènes physiques. L'esthétisme des illustrations allège les démonstrations, le spectaculaire est un remède à l'ennui, l'anecdotique plaide pour un enseignement ludique. Priorité devait être donnée à une pédagogie inflammable ! Plus de Dieu certes, plus de surnaturel, plus de forces obscures mais de fascinants tableaux mettant en scène le spectacle de la nature. Pour l'heure, le risque d'un dessèchement du savoir, celui d'un désenchantement du monde ne pouvait concerner ces enfants ! Du moins l'espérait-on.

³⁸⁹ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires, op.cit.*, 1907.

³⁹⁰ G. COLOMB, *Leçons de choses en 650 gravures*, Paris, Armand Colin, p. 47.

- La nature et les principes universels de la morale :

Dans tous les cas, cette laïcisation ne doit pas être comprise comme un chemin vers l'athéisme : certes la nature avait des lois qu'il était possible de révéler mais le mystère des origines restait entier :

« D'une part, certains savants veulent que l'esprit humain s'arrête juste au point où s'arrête la science positive proprement dite. Quand l'expérience a clos son enquête, nous n'avons plus rien à demander. Une curiosité anxieuse de l'âme humaine se posant des questions auxquelles la science n'a pas à répondre, la fièvre de l'idéal, dans l'ordre de la pensée, du sentiment ou de l'action; une sorte d'émotion au spectacle de l'univers ou plutôt de ces milliards d'univers que la science elle-même nous révèle; ce trouble qui nous saisit quand nous nous représentons l'infiniment grand qui est et infiniment petit que nous sommes; ou encore ce rêve de perfection morale qui nous fait admirer et quelquefois; faire nous-mêmes des folies sublimes ; ce besoin de sortir des bornes de notre nature et de poursuivre ce type chimérique que Platon appelait le juste, les stoïciens le sage que le christianisme appelle le saint, Carlyle le héros, et Nietzsche le surhomme ce sont là autant de maladies dont il faut guérir le cerveau humain, Et le premier service que l'éducation doit rendre sera de mettre ordre à ces intempérances d'imagination ». ³⁹¹

Mais, s'il fallait choisir un article du *Dictionnaire* qui témoigne du fervent mysticisme des fondateurs alors on renverrait à « Prière » ³⁹² tant les mots de Buisson interdisent de penser que l'école Laïque voulut être une « école sans dieu ». Non seulement l'école s'abstint de diffuser un enseignement « irréligieux ou antireligieux » mais selon une tradition spiritualiste fortement ancrée dans les esprits des fondateurs, elle opta pour le maintien d'une morale qui se voulant « sans épithète » était néanmoins fondée sur des principes religieux. Paul Janet ³⁹³, grand réformateur de l'Ecole primaire et l'un des grands rédacteurs des programmes de psychologie pour les écoles normales, précise dans son œuvre philosophique que « la conception d'une morale religieuse non-confessionnelle, dont les principes communs à tous les cultes sont à chercher dans un « fond commun de la nature humaine » et se suffisent à eux-mêmes ». ³⁹⁴ On trouve ainsi dans la réflexion philosophique de Paul Janet, adepte de l'éclectisme, les éléments d'une conception de l'homme permettant de concilier les rapports entre matériel et immatériel

³⁹¹ Ferdinand BUISSON, *La Foi Laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Paris, Hachette, 1913, p. 145.

³⁹² Ferdinand BUISSON, article « Prière », *DP2*, p. 2431-2434.

³⁹³ Paul JANET fut, en 1881, responsable du programme de morale destiné aux élèves des écoles normales. Il fut aussi l'auteur de nombreux manuels d'instruction civique et d'éducation morale dans lesquels il put distiller sa pensée.

³⁹⁴ Laurence LOEFFEL, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIX^e siècle. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Libéralisme et éducation, vol. 41, n° 2, 2008, p. 25-43.

par l'intermédiaire des connaissances scientifiques et psychologiques.³⁹⁵ S'il voyait en l'homme le législateur de la nature, il lui refusait néanmoins son titre de Créateur.³⁹⁶ La nature ne pouvait se laisser enfermer dans une philosophie de type matérialiste rejetant toutes les formes de savoir fondées sur l'imagination ou sur l'intuition.

Pierre angulaire de la mise en place du principe de laïcité, la question de l'enseignement de la morale avait cristallisé les oppositions au moment des débats parlementaires. La colère était à vif du côté des conservateurs – appuyés parfois par un clergé hystérisé – devant l'établissement « de lois impies qui exilent Dieu de l'école ». En se substituant, en 1882, à l'instruction morale et religieuse, l'instruction morale et civique évacuait les dogmes et les rituels de toutes les religions mais elle conservait des « devoirs envers Dieu », ces derniers étant entendus comme une sorte de morale pratique, à la fois garante de l'ordre social et de la possibilité, pour chaque individu, « de créer une sorte de force intérieure ».³⁹⁷ Pierre Kahn comme Laurence Loeffel ont montré que cette morale n'avait aucune relation directe avec l'athéisme ou le positivisme - et encore moins avec le matérialisme - mais qu'elle était plutôt d'inspiration spiritualiste voire de filiation protestante ainsi que l'expliquent longuement Patrick Cabanel ou Anne-Claire Husser.³⁹⁸

Or, dans le protestantisme, il existe une conception spécifique de la nature. Cette perception, on peut en cerner les racines dans la Réforme. En rupture avec la pensée catholique, elle avait provoqué un élan vers la nature et ouvert un commerce intellectuel et expérimental avec le monde. Toutefois, le « beau théâtre » d'un Calvin ne pouvait s'expliquer que par l'action d'un Grand horloger. Ce spiritualisme religieux et libéral était ainsi mieux à même qu'une

³⁹⁵ « C'est dans ce cadre que s'inscrivent les orientations philosophiques de Pierre Janet, maître d'œuvre d'une philosophie de la conscience, « force nouvelle » qui seule rend possible ce « mode d'activité entièrement nouveau » qu'est la liberté. Janet esquisse les voies d'une philosophie de l'esprit distinguant deux mondes, un monde extérieur et un monde intérieur, et deux voies d'accès à leur connaissance : les sciences et la psychologie. Janet pose l'irréductibilité de la conscience, « vraie notion de l'esprit » sans laquelle il n'y a ni « liberté », ni « individualité », ni « personnalité morale ». En cohérence, une partie importante de son œuvre philosophique est consacrée à une réfutation serrée du matérialisme en vue de faire valoir les droits de ce qu'il appelle « l'hypothèse spiritualiste » dans la conception de l'homme et du rapport, en lui, entre le matériel et l'immatériel » cité in Laurence LOEFFEL, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2/ 2008 (Vol. 41) , p. 25-43 . URL : www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-25.htm

³⁹⁶ Paul JANET, *Kant et la nouvelle philosophie allemande*, Rapport sur la philosophie de Kant. Comptes rendus, t. XCI, Mémoires de l'Académie, t. XIV, p. 31 p. 561.

³⁹⁷ Ferdinand BUISSON, article « Morale », *op.cit.*, 1911, p. 1349.

³⁹⁸ Stéphanie TREMBLAY, « Anne-Claire Husser, Bruno Barthelme, Nicolas Piqué, (dir.), Les sources de la morale laïque. Héritages croisés », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 152 | octobre-décembre 2010, document 152.64, mis en ligne le 17 mai 2011, consulté le 13 février 2014. URL : <http://assr.revues.org/22033>

pensée matérialiste de fournir au sens commun des repères qu'il avait intégrés depuis des siècles. Pour les réformateurs de l'école, les principes de la religion naturelle, l'existence de Dieu, la Providence, l'immortalité de l'âme apparaissaient moins comme des dogmes que comme des vérités reçues en partage que chacun pouvait trouver inscrites au fond de son cœur et de sa conscience, et qui nourrissaient un sentiment religieux qu'un Jules Simon tient pour « une force invincible »³⁹⁹ et qu'il comprend, selon Laurence Loeffel, comme la source du lien social.⁴⁰⁰ Est-ce aussi pour cette raison que Buisson, citant Janet, introduit l'idée que « le couronnement naturel de l'instruction morale [...] c'est la connaissance de Dieu » ? Dans ces conditions, on aurait donc tort de croire que le sentiment religieux s'éteignit au profit d'une éducation de plus en plus libérale. Dans cette recomposition des enjeux civiques de l'enseignement, l'éducation à la nature en est une très bonne illustration. Puisque la neutralité confessionnelle n'était pas une neutralité philosophique ou morale et encore moins politique, l'obsession de la dignité de l'homme, la réaffirmation de sa place éminente dans l'ordre de la nature exigeaient – après des décennies d'immobilisme - d'innover les savoirs que l'Ecole dispensait d'une nouvelle coloration. La nature n'étant pas un sujet de discorde, elle pouvait être investie pour diffuser un certain nombre de préceptes moraux compatibles (solidarité, sacrifice, dévouement, courage...) avec les valeurs traditionnelles. Paradoxalement, la résonance religieuse, quoique assourdie, devint polyphonique en investissant le champ de la nature. En se focalisant sur la morale, les commentateurs oublient souvent que la littérature, le dessin, la poésie, entre autres, restaient imprégnés de la présence du divin. Celle-ci se lovait au cœur de la nature dont on apprit dorénavant à lire les mystères. La nature se dévoilait à ceux qui en apprenaient les codes : les champs disciplinaires s'ouvrirent à cette nouvelle exigence. A mesure que Dieu disparaissait des manuels, les descriptions de la nature se firent plus sentencieuses, voire emphatiques. L'évolution éditoriale du *Tour de la France* constitue un bon exemple de cette inflexion. Dans sa version initiale, celle de 1877, il est clair que le spectacle de la nature renvoie à l'œuvre providentielle alors qu'en 1906 les harmonies de la nature appellent à l'amour de la patrie.

³⁹⁹ Jules SIMON, *La religion naturelle*, Paris, Louis Hachette et Cie, 1856, p. II.

Pour Jules Simon, philosophe libre-penseur déiste et spiritualiste, l'athéisme était une improbable doctrine : « On a fait un grand nombre de démonstrations de l'existence de Dieu, écrivit-il dans *La religion naturelle*, la plupart irréfutables. Sont-elles utiles ? On peut en douter. Dans le fond, il y a bien peu d'athées, si même il y en a. On oublie Dieu, on se fait de lui des idées fausses, mais on ne peut le nier. Il suffit d'ouvrir les yeux ; le monde parle, ou mieux encore, il suffit de penser ; car notre raison, en se développant, s'élève vers Dieu comme par une force invincible » Cité in Jacqueline LALOUETTE, « De quelques aspects de l'athéisme en France au XIXe siècle », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 87 | 2002, p. 81-100.

⁴⁰⁰

Figure 11 : Deux appréciations différentes de la nature dans *le Tour de la France* :

<i>Le Tour de la France par deux enfants</i> ⁴⁰¹ (version originale de 1877)	<i>Le Tour de la France par deux enfants</i> ⁴⁰² (version « laïcisée ») 1906
<p>« Aussi, dans tout ce pays, c'est le mont Blanc qui reçoit chaque matin les premiers rayons du soleil. Regarde encore. — Oh ! Mais voici les sommets des autres montagnes qui s'illuminent à leur tour. Il y a, sur les neiges, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel : les unes sont violettes ou bleues, les autres lilas ou roses. On dirait une grande fête qui se prépare entre le ciel et à terre. — Julien, c'est le jour qui commence, dit M. Gertal. Vois : le soleil monte à l'horizon, rouge comme un globe de flamme ; devant lui, les étoiles s'effacent et la lune pâlit à son tour. <u>O mon Dieu, mon Dieu ! dit l'enfant en joignant ses petites mains, comme cela est beau.</u></p> <p>- <u>Oui Julien, dit gravement M. Gertal, tu as raison, mon enfant : joins les mains à la vue de ces merveilles. En voyant l'une après l'autre toutes ces montagnes sortir de la nuit et paraître à la lumière, nous avons assisté comme à une nouvelle création. Que ces grandes œuvres de Dieu te rappellent le Père qui est aux cieux, et que les premiers instants de cette journée lui appartiennent. ! (p.86-87)</u></p>	<p>« Aussi, dans tout ce pays, c'est le mont Blanc qui reçoit chaque matin les premiers rayons du soleil. Regarde encore. — Oh ! Mais voici les sommets des autres montagnes qui s'illuminent à leur tour. Il y a, sur les neiges, toutes les couleurs de l'arc-en-ciel : les unes sont violettes ou bleues, les autres lilas ou roses. On dirait une grande fête qui se prépare entre le ciel et à terre. — Julien, c'est le jour qui commence, dit M. Gertal. Vois : le soleil monte à l'horizon, rouge comme un globe de flamme ; devant lui, les étoiles s'effacent et la lune pâlit à son tour. <u>C'est le réveil de la terre endormie</u> ».</p> <p><u>Ah ! que ce réveil est beau, Monsieur Gertal ! s'écria André. Il me rappelle un autre matin que je n'oublierai jamais : celui de notre arrivée sur la terre française.</u></p> <p>- <u>J'y pensais, moi aussi, répondit Julien. Je songeais combien la gaie lumière du soleil qui se lève me parut douce ce jour-là après les terreurs de la nuit ! (p.86-87)</u></p>

L'expulsion de la religion de la littérature scolaire ne fait guère de doute mais la religiosité couvrit d'un voile de douceur cet effacement. Elle tempérait la désolation des partisans de l'Ecole confessionnelle. Avec ce glissement sémantique, il devenait ainsi possible de compenser ce que Mona Ozouf appelle « la platitude spirituelle de la vie républicaine ». ⁴⁰³

2.2. Un habile transfert de sacralité :

A – Fédérer les élèves grâce à la nature :

- Se sentir citoyen :

⁴⁰¹ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, op.cit., p. 86.

⁴⁰² *Idem*.

⁴⁰³ Mona OZOUF, *JULES FERRY, La liberté et la tradition*, Gallimard, 2014, p. 8.

L'entreprise de laïcisation de l'école nourrissait le projet de donner aux enfants de la République des éléments communs de culture et de citoyenneté, des codes moraux et sociaux qui puissent s'accorder avec leur culture familiale. Apprendre à vivre ensemble, apprendre à partager une même vision du monde, faire face aux tendances centrifuges des cultures particulières, proposer une palette diversifiée d'actions passait par une réécriture des programmes ainsi que par des méthodes pédagogiques revitalisées et non par une discipline nouvelle. Il s'agissait surtout de faire émerger un bien commun afin de se rassembler autour d'un patrimoine dans lequel chacun pouvait se reconnaître et puiser des références identifiables par tous. N'y a-t-il pas plus fédérateur que faire prendre conscience que l'unité de la nation repose sur un même milieu, sur un même environnement, sur une convergence des sensations que l'on expérimente individuellement mais que l'on peut partager avec tous ? Dans un texte publié en 1909 et intitulé *De l'Enseignement de la morale*, le philosophe de la Troisième République par excellence, Alain⁴⁰⁴, considère que cette éducation à la nature - parce qu'elle « est à tout le monde » - efface les distinctions sociales et met les enfants sur un plan d'égalité :

« La morale, c'est bon pour les riches. Je le dis sans rire. Une vie pauvre est serrée par les événements ; je n'y vois ni arbitraire, ni choix, ni délibération. Certaines vertus sont imposées ; d'autres sont impossibles. (...) Comment faire ? Ne point prêcher. Laver ceux qui sont sales, si on peut. Habiller ceux qui sont en guenilles, si on peut. Pratiquer soi-même la justice et la bonté. Ne pas faire rougir les enfants. Ne pas appuyer maladroitement sur leurs maux. Ne pas flatter, sans le vouloir, ceux qui ont la bonne chance d'être proprement vêtus et d'avoir des parents sobres. Non réellement, il faut mieux parler d'autre chose, de ce qui est à tout le monde, du soleil, de la lune, des étoiles, des saisons, des nombres, du fleuve, de la montagne, de façon que celui qui n'a point de chaussettes se sente tout de même citoyen ; de façon que la maison d'école soit le temple de la justice, et le seul lieu où les pauvres ne soient pas méprisés ».⁴⁰⁵

Les propos d'Alain peuvent être rapprochés de ceux de Condorcet qui proclamait : « Nos espérances, sur l'état à venir de l'espèce humaine, peuvent se réduire à ces trois points importants : la destruction de l'inégalité entre les nations, les progrès de l'égalité dans un même peuple ; enfin, le perfectionnement réel de l'homme ».⁴⁰⁶ Comme le marquis de Condorcet, Alain pense que « l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens ». Or, cette instruction universelle, c'est précisément « ce qui est à tout le monde », c'est-à-dire le « soleil », la « lune », « les étoiles », les « saisons », les « nombres », etc... Cette longue énumération résume à elle seule une bonne part des savoirs que l'enseignement de la nature

⁴⁰⁴ Très populaire, Alain est lu et commenté dans toutes les écoles normales, en particulier dans l'entre-deux-guerres.

⁴⁰⁵ ALAIN, *Les propos*, Paris, Editions de la nouvelle Revue Française, Tome second, 1920, p. 52.

⁴⁰⁶ Jean-Antoine-Nicolas de CARITAT CONDORCET, (marquis de), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1^{re} édition en 1795, Paris, Masson et fils, 1822, p. 262 -265.

comprend. Les apprentissages scolaires se fondant sur une vision encyclopédique, l'enseignement doit embrasser tous les domaines de la connaissance. S'inscrivant dans la grande tradition humaniste de l'éducation, Alain fait l'éloge de l'érudition parce qu'elle est un gage du perfectionnement intellectuel. Il défend aussi une démocratisation de la culture. S'instruire est la seule façon pour l'homme de rompre avec ses servitudes et de bâtir une nation rassemblée. Ces propos font également écho à ceux de Jules Ferry qui proclamait dans son *Discours sur l'éducation* prononcé à la salle Molière le 10 avril 1870 que « dans une société qui s'est donnée pour tâche de fonder la liberté, il y a une grande nécessité de supprimer les distinctions de classe ». Plus loin, il ajoutait que la force des vraies démocraties repose sur « le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». L'obsession de l'unité de la nation accompagne la marche vers la démocratie que les républicains entendent mener à bien. Quinet avait montré le chemin dans *L'enseignement du peuple*, Ferry, Buisson et leurs amis en ont consolidé « les masses de granit ». Quant à Jaurès, il a théorisé l'intérêt d'une école laïque et militante œuvrant à dispenser un enseignement positif largement assis sur la nature :

« A quoi bon polémiquer contre des récits bibliques enfantins ? Il vaut mieux donner à l'enfant la vision nette de l'évolution de la terre. A quoi bon railler la croyance au miracle ? Il est plus scientifique de montrer que tous les progrès de l'esprit humain ont consisté à rechercher des causes et à savoir des lois. Quand vous aurez mis dans l'esprit des enfants la science avec ses méthodes et la nature avec ses lois, c'est la nature elle-même qui agira dans leur intelligence et qui en rejettera le caprice et l'arbitraire... ».⁴⁰⁷

Au fond, de cette étude d'une nature laïcisée devait jaillir la cohésion nationale tant désirée par le nouveau régime. C'est d'ailleurs ce que nombre d'historiens ont expliqué : l'instauration de la laïcité doit être comprise comme une recherche d'accommodements, un compromis susceptible de ménager toutes les sensibilités et surtout une façon de construire l'unité nationale⁴⁰⁸, un moyen de bâtir, avec l'école, une citoyenneté commune. Dans cette recherche de consensus, dans cette volonté de concilier les contraires, la saisine de la nature par les inspireurs de programmes allait constituer – comme l'ont suggéré Jaurès ou Alain - un dénominateur commun à toutes les sensibilités ; le signe d'un possible vivre-ensemble articulé pour les-uns autour de la quête d'un originel caché derrière les homélies et, pour les autres, autour d'un réel masqué par le voile de l'ignorance. En même temps, l'intrication entre le

⁴⁰⁷ Jean JAURES, « Neutralité et impartialité », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°1, octobre 1908, p. 1-2.

⁴⁰⁸ Jean BAUBEROT, Guy GAUTHIER, Louis LEGRAND, Pierre OGNIER, *Histoire de la laïcité*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1994, 402 p.

processus de laïcisation et la *marche de la nature*⁴⁰⁹ démultiplia les façons de regarder le monde, annonçant le désir d'immensité auquel les individus étaient jusque-là peu préparés. Ces nouvelles approches, laïcisées, des phénomènes de la nature permettaient de démythifier la vision du monde incarnée par une partie de l'Eglise. Surtout il ne s'agissait plus d'opinion, de sensibilité, de croyances. On se situait dorénavant sur le terrain de la science positive, à la façon dont l'explique Pierre Kahn⁴¹⁰, c'est-à-dire sur le versant d'un enseignement aux finalités éducatives. Ce discours de l'école ne pouvait être tenu comme polémique. Il fallait ouvrir les yeux de l'enfant pour lui permettre de voir ce que le spectacle de la nature se proposait de découvrir. Cette nouvelle conscience au monde - celui de l'environnement proche étant privilégié sur les territoires lointains – conféra au projet scolaire républicain une dimension eschatologique propre à mobiliser et à cimenter les nouvelles générations d'écoliers.

- L'union des cœurs :

Quelles qu'en soient les formules, le réinvestissement de la religion qui s'opère dans l'éclectisme des contenus d'enseignement s'affirme sur des bases compatibles avec les exigences d'une société tournée vers l'avenir et désormais acquise à la liberté et au progrès. Quelque part, on établissait une nouvelle forme de religieux mais il n'était pas question de la réduire aux seules valeurs de la République. Au-delà de l'égalité et de la liberté, ces grandes valeurs démocratiques qui sont le socle du nouvel édifice politique, il existe une véritable mystique de la nature qui ne fait pas que s'insinuer dans l'ensemble des disciples scolaires mais qui en constitue, au sein de l'Ecole Républicaine, une des lignes de force. La nature y est conçue comme une matrice à partir de laquelle les différentes convictions religieuses peuvent se recycler ou, à défaut, se libérer de tout ce qui pouvait les asservir. Chacun pouvant voir – ou pas – dans la nature les signes de la Providence. Quel autre thème d'étude occupe une place aussi importante ? Quel enseignement peut prétendre réunir sous sa bannière, les sciences comme les lettres et les arts ou bien encore les disciplines d'éveil et les promenades scolaires ? Installés au cœur des notions de sciences physiques et naturelles introduites par les réformes des années 1880, les phénomènes de la nature sont aussi scrutés à la loupe par les livres de lecture à tous les degrés de l'enseignement primaire. Dans les autres matières, en géographie comme en dessin ou en mathématiques, ces phénomènes forment, soit l'essentiel

⁴⁰⁹ Yvette CONRY, « L'idée d'une « marche de la nature » dans la biologie pré darwinienne au XIX^e siècle », *Revue d'histoire des sciences*, tome 33, n°2, 1980, p. 97-149.

⁴¹⁰ Pierre KAHN, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire; l'influence du positivisme*, Paris, Hatier, 199, p. 114-125.

des contenus disciplinaires, soit le support des exercices proposés. Impossible évidemment de faire la part exacte de la nature dans toute la documentation scolaire mais il n'est que de feuilleter l'un ou l'autre de ces supports pour mesurer le poids écrasant des sujets s'y rapportant. Ajoutons, pour être complet, que sur la période qui nous intéresse, c'est-à-dire des années 1870 à la fin de la première guerre mondiale, il est impossible de discerner un recul du thème de la nature dans les enseignements dispensés. On aurait tort cependant de voir dans cette passion nouvelle pour la nature une rupture totale avec l'ordre scolaire antérieur. Si, en effet, étudier la nature, c'est s'étudier soi-même, si c'est plonger dans les mystères de l'être et de l'existence sans pour autant écarter les questions métaphysiques⁴¹¹ alors se dessine ici une continuité avec l'enseignement traditionnel antérieur puisque les humanités classiques ont longtemps régné sur le champ des connaissances scolaires, veillant, elles-aussi, à proposer à l'élève la découverte de l'intériorité ainsi que la connaissance du fond des choses, ouvrant ainsi la voie au dépassement de soi et à la découverte possible d'un ailleurs.

Nonobstant, dans l'école de la République, laïciser, c'était faire preuve de retenue dans l'explication du monde, adopter une attitude de neutralité à l'égard du divin. Dans sa fameuse *lettre aux instituteurs*, Jules Ferry, « cet athée déterminé »,⁴¹² rappelle solennellement que les maîtres devaient se comporter comme des auxiliaires des familles,⁴¹³ des supplétifs des pères en matière d'éducation. Présidant à la diffusion des savoirs positifs, l'École devait se garder de heurter les consciences, d'entraver les processus multiples d'éducation. La laïcisation apparaissait d'abord comme une exigence de totale neutralité confessionnelle. Elle supposait de la part des maîtres le refus de tout fanatisme irrégieux ainsi que le respect des consciences c'est-à-dire, comme le précisa Jules Ferry devant 200 instituteurs et institutrices réunis en Congrès en avril 1881, le respect « de la foi d'autrui qui est la chose du monde la plus sainte, même pour ceux qui ne l'ont pas ».⁴¹⁴ Un regard rétrospectif pourrait laisser croire à des

⁴¹¹ Le spiritualisme est en germe dans la pensée de Benjamin Constant et de Madame de Staël qui en esquissent les deux principales orientations : affirmation des droits du sentiment religieux, indépendance métaphysique de l'esprit et retour au moi. Dans son versant religieux, comme dans son versant métaphysique, le spiritualisme participe d'une dynamique de découverte ou de redécouverte de l'intériorité. C'est au plus profond de soi, dans le cœur ou dans le moi qu'est à chercher la source de ce qui est immuable et universel. Cette (re) découverte de l'intériorité est en même temps au fondement d'un dualisme de la nature humaine, mais il s'agit d'un dualisme qui, loin de diviser l'homme, le réconcilie avec lui-même. Pour Constant, l'homme est double, d'un côté mû par les intérêts, de l'autre attiré irrésistiblement par quelque chose d'absolument désintéressé, l'inconnu, l'infini. Le dualisme de l'homme intérieur et de l'homme extérieur dont on trouve la formulation chez Madame de Staël et qui est inspiré par sa découverte de *Kant*.

⁴¹² Mona OZOUF, *Jules Ferry. La liberté et la tradition*, op.cit., p. 19.

⁴¹³ « Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille », Jules FERRY, *Lettre aux instituteurs*, 1883, op.cit.

⁴¹⁴ Jules FERRY « Discours du 19 avril 1881 au congrès pédagogique » cité par Paul ROBIQUET, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, op.cit., p. 255.

positions paradoxales or, il n'en est rien. Les discours des républicains ne cessent, jusqu'en 1918, d'alimenter le rêve d'une nation rassemblée d'où ce déferlement, dans les bouches des éducateurs, de propos grandiloquents sur « l'âme des enfants ». Ce que Ferry et Buisson, rejoints en cela par la plupart des grands éducateurs de l'époque, considèrent comme « la chose la plus sacrée et la plus respectable qui soit dans le monde ».⁴¹⁵ Derrière cette rhétorique, il faut comprendre que la priorité était d'établir une Education nationale susceptible de consolider la République. Or, celle-ci n'avait pas vocation à priver ses enfants du sentiment religieux. Jean Jaurès en précise les enjeux dans un article donné à *La Dépêche de Toulouse* en 1889. Peut-être, explique-t-il, est-ce parce que « toute âme porte en elle des lueurs d'infini », peut-être est-ce aussi, parce qu'« à force de chercher en toute liberté et en se respectant les uns les autres, les hommes finiront par s'accorder dans quelques grandes croyances sur le monde et sur l'esprit ».⁴¹⁶

B – L'enseignement de la nature ou le maintien du religieux :

- Le fond religieux de la laïcité :

Lucides, les autorités de la Troisième République acceptèrent que l'enseignement se fasse, dans ses premières années, sous les auspices de Dieu. On l'a vu, dans le *Tour de la France* comme dans la plupart des ouvrages de lecture courante, les allusions à Dieu n'avaient pas été supprimées. On garda même jusqu'en 1923, les devoirs envers Dieu dans les programmes de morale du cours moyen. Il est vrai néanmoins que l'affaire Dreyfus avait infléchi la politique des partisans de l'école laïque, désormais moins enclins au dialogue. Suite à la Séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905, la position des autorités s'était radicalisée et la présence de Dieu s'éclipsa de plus en plus des bâtiments comme des livres de lecture. Dorénavant, il n'était plus question de différer l'enlèvement des emblèmes religieux dans les écoles. Le nouveau ministre de l'Instruction Publique et des Cultes, Aristide Briand, rédigea une circulaire, datée du 15 septembre 1906, dans laquelle il appelait à la stricte application de la loi :

« Je vous rappelle cependant qu'il n'est pas possible d'admettre que la neutralité de l'école, inscrite dans la loi, ne soit pas entièrement respectée /.../ Vous m'indiquerez /.../ les mesures que vous avez prises pendant les vacances ou que vous comptez prendre avant l'ouverture

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 258.

⁴¹⁶ Jean JAURES « La neutralité religieuse à l'école », *La Dépêche de Toulouse*, 23 juin 1889, cité par Vincent DUCLERT (dir.), *La République, ses valeurs, son école. Corpus historique, philosophique et juridique*, Paris, Editions Gallimard, coll. « Folio actuel », 2015, p. 385.

des classes pour faire procéder à l'enlèvement des emblèmes religieux dans les écoles où il s'en trouverait encore ».⁴¹⁷

Le paradoxe, pourtant, est que près de trente ans après le vote des lois sur la laïcité, les passions avaient beau se cristalliser autour des symboles religieux, le sentiment du divin et l'idée d'une transcendance n'avaient pas, eux, été éradiqués de la plupart des contenus d'enseignement. Imagine-t-on d'ailleurs qu'il eût été possible de faire table rase d'une tradition culturelle qui intégrait le mysticisme naturel depuis des siècles ? Sans doute même, la cristallisation des débats autour de l'enseignement de la morale avait-elle permis le maintien de Dieu dans l'école, non pas sous sa forme matérielle mais bien dans sa dimension spirituelle, selon la formule souhaitée d'une religion naturelle. En d'autres termes, l'avènement de la nature s'accommoda longtemps de la présence tutélaire de Dieu. Laïciser la nature, c'était peut-être pousser Dieu en dehors du jeu des forces naturelles, l'installer à l'extérieur du terrain, le réduire au rôle de celui qui fait une chiquenaude mais non se priver de la dimension spirituelle de l'univers. Dans le secret des consciences, il demeurait possible de réarticuler le visible et l'invisible, d'instiller, selon Buisson, « une intuition de l'infini et du divin »⁴¹⁸. Plus encore, dans la panoplie des savoirs – et dans l'observation de la nature – l'école maintenait, pour chaque enfant, une voie d'accès à l'hypothèse divine d'un autre monde. Dans le passage suivant daté de 1878, Ferdinand Buisson ne semblait pas dire autre chose aux instituteurs :

« Il y a deux choses dont la majesté nous pénètre d'admiration et de respect, disait le philosophe Kant : c'est le ciel étoilé au-dessus de nos têtes, et la loi du devoir au fond de nos cœurs ».

« Menez quelques-uns de vos élèves les plus âgés et les plus sérieux, menez-les à quelques pas de la dernière maison du village, à l'heure où s'éteignent les bruits du travail et de la vie, et faites-leur lever les yeux vers le ciel étoilé. Ils ne l'ont jamais vu. Ils n'ont jamais été saisis de cette pensée des mondes innombrables, et de l'ordre éternel, et de l'éternel mouvement de l'univers. Eveillez-les à ces idées nouvelles, faites-leur apparaître ce spectacle de l'infini devant lequel se prosternaient les premiers pâtres de l'Asie et devant lequel tremblait le génie de Pascal ».⁴¹⁹

Cette volonté de donner à l'enfant « l'intrépidité de la foi » dans l'infini et dans le Beau n'est pas à comprendre comme un mouvement de retour du religieux visant une refondation dogmatique. Il s'agissait plutôt de restaurer sur des bases profanes le principe de la dignité de l'homme, de sa place éminente dans l'univers, de son aptitude à dévoiler les mystères de la

⁴¹⁷ Cité par Jacqueline LALOUETTE, « Expulser Dieu : la laïcisation des écoles, des hôpitaux et des prétoires », *Mots*, n° 27, juin 1991, p. 23-39.

⁴¹⁸ Ferdinand BUISSON, « Conférence sur l'enseignement intuitif du 31 août 1878 », cité par Laurence LOEFFEL, *La morale laïque à l'école selon Ferdinand Buisson*, Paris, Tallandier, 2013, p. 130.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 127-128.

nature. Articulé au topos chrétien d'une nature extérieure à l'homme, ce mouvement plaçait l'enfant en surplomb d'une nature et d'un monde qu'il convenait de lui révéler.⁴²⁰

- Une nouvelle mythologie :

L'école de la République, pour être acceptée, s'est donc parée d'une dimension religieuse. Religieuse, non au sens confessionnel, mais au sens de l'idée d'un dépassement de soi-même. Porté par un élan infini qui permet d'aller toujours plus loin dans l'appréhension du monde, l'élève pouvait trouver dans l'esprit de la laïcité un chemin vers la réalisation de soi. Pour les ordonnateurs de l'école publique, il ne s'agissait pas d'établir un programme d'étude savante et exhaustif mais plutôt de mettre l'accent sur un savoir pratique susceptible de préparer la vie d'adulte des enfants tout en veillant à ne pas les déshériter du vrai, du beau et du bien puisque Buisson – et ses proches – considéraient que « l'enseignement primaire doit développer l'homme tout entier ». Une initiation, même très imparfaite, aux phénomènes naturels suffisait à éveiller chez l'élève les qualités morales qui, finalement, apparaissaient primordiales dans le processus d'éducation :

« Vous ne savez pas l'astronomie ? – Qu'importe ! Il ne s'agit pas de science, il s'agit de faire passer dans l'âme de ces enfants quelque chose de ce que vous sentez. Je ne sais quelles choses vous leur direz, mais je sais de quel ton vous leur parlerez, et c'est l'important ; je sais comment ils vous écouteront ; je sais que longtemps encore après que vous leur aurez parlé ils penseront à ce que vous leur aurez dit, et je sais aussi qu'à partir de ce jour-là, vous serez pour eux autre chose que le maître d'orthographe et de calcul ». ⁴²¹

Peut-on affirmer alors que la laïcité était avant tout une croyance, qu'elle était la croyance dans la toute-puissance de la force des enseignements qui, par une sorte de foi absolue dans l'intelligence humaine, et non plus dans la Providence, devait libérer les futurs adultes ? C'est probable. D'un certain point de vue, contempteurs de l'Eglise comme nostalgiques du « tout confessionnel » ont su également tirer de l'élasticité du concept de laïcité une légitimation de l'entreprise d'éducation. Au moins dans ses premières moutures, et en raison de leur caractère circonstanciel et disparate⁴²², il fut possible de puiser dans le répertoire des disciplines scolaires, toute justification nécessaire à la poursuite de l'œuvre d'instruction du peuple. La nature dont

⁴²⁰ Au sens étymologique, lever le voile c'est découvrir ce qui est caché.

⁴²¹ Ferdinand BUISSON, « Conférence sur l'enseignement intuitif du 31 août 1878 », op.cit., p. 128.

⁴²² Pierre MACHEREY. « Philosophies laïques », *Mots*, n° 27, juin 1991. Laïc, laïque, laïcité. p. 5-22.

on trouvait la trace dans tout le corpus scolaire se prêtait, plus qu'aucune discipline, à la possibilité de faire coexister les tendances opposées de la société démocratique. Dans cette perspective, si la religion s'est effacée progressivement des ouvrages de « la laïque », nombre d'illustrations ou de descriptions paysagères ne dissimulaient pas leur hiératisme.

Appuyons-nous, une nouvelle fois, sur l'incontournable *Tour de la France par deux enfants*. Dès l'édition de 1906, Augustine Fouillé raya toutes les mentions directes de Dieu.⁴²³ Dépouillé de sa tonalité ouvertement spirituelle, l'ouvrage redéfinissait la facture des descriptions de la nature. Si en 1878, « les beautés de la nature doivent élever notre pensée vers Dieu »,⁴²⁴ en 1906, ces beautés permettent seulement d'élever la pensée des individus. Dans sa version laïcisée, la promesse du paradis que l'agonisant devinait dans le ciel, se transforma en quête des territoires perdus :

« L'agonisant (...) semblait chercher par de là l'horizon cette frontière reculée de la chère patrie où il n'irait pas... » s'est substitué à :

« Ses yeux se tournèrent (...) par où se montrait un coin du grand ciel bleu (...) il semblait à présent ne plus songer qu'à Dieu... ».⁴²⁵

Plus loin, alors que Julien et André s'apprêtent à passer la nuit sous un sapin des Vosges, ils s'en remettent une nouvelle fois à Dieu :

« Et les deux orphelins, perdus au milieu de cette grande et triste solitude de la montagne, élevèrent dans une même prière leurs jeunes cœurs vers le ciel ».⁴²⁶

Cette mention de la prière, comme toutes celles qui renvoient à la présence directe de Dieu dans la nature, – ou dans les cœurs - sont systématiquement supprimées par l'auteur. Mais, en apparence évincé, Dieu se dissimule sous les mystères de la nature. Si l'admiration de Julien et André pour les paysages naturels ne fait aucun doute, le beau se découvrant dans les sommets, les torrents, les montagnes, les forêts ou les plaines qui sculptent « leur chère patrie »,⁴²⁷ d'autres descriptions suggèrent la présence divine comme quand les enfants cherchent « avec anxiété à percer du regard les ténèbres ».⁴²⁸ L'ouvrage est en réalité construit en grande partie autour de l'idée du sublime telle que l'a pensée Kant :

⁴²³ Page 2 : « le bon dieu nous aidera » est supprimé, page 5 : « Mon Dieu » est remplacé par « hélas », « mon père est au ciel » par « mon père est mort » etc... On consultera le travail de sur le site pour un relevé exhaustif de ces modifications.

⁴²⁴ G. BRUNO, *Le tour de la France...*, 1878, p. 84.

⁴²⁵ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, 1906, p. 10.

⁴²⁶ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, 1878, p. 23.

⁴²⁷ « Ciel si lumineux », « combien la montagne est belle »..., florilège.

⁴²⁸ G. BRUNO, *Le Tour de la France...*, p. 21. (Identique dans toutes les versions)

« Des rochers audacieux, un orage au milieu des éclairs, un volcan dans sa toute puissance, un ouragan dévastant tout autour de lui réduisent à l'insignifiance notre pouvoir de résistance. L'aspect en devient cependant fascinant, pour peu que nous soyons en sûreté. Nous disons alors qu'il s'agit là de choses sublimes, parce que celles-ci élèvent les forces de notre âme au-dessus de sa médiocrité ordinaire (...) ». ⁴²⁹

La contemplation ou l'admiration des faits de nature permettent à nos deux héros de se transporter dans un autre monde, d'entrevoir la question de la transcendance sous un autre angle. Ce qui, au fond, rejoint ce qu'exprime Buisson analysant les propos de Félix Pécaut écrits en 1902 :




« Dans l'ordre esthétique, le véritable artiste n'est pas celui qui remplit avec virtuosité un programme donné et qui, regardant son œuvre avec complaisance, s'en tient là et ne rêve rien de plus. C'est celui qui rêve au contraire plus de beauté encore que toute celle qu'il a pu réaliser, celui qui voit se dégager devant lui à travers la nature et à travers les chefs-d'œuvre de tous les âges un idéal invisible qu'il n'atteindra jamais, mais qu'il poursuivra toujours, celui enfin qui est comme hanté par cette intuition, par le frisson du sublime et par l'admiration de cette souveraine et parfaite Beauté qu'aucune main humaine ne peut emprisonner dans aucune matière, mais dont quelque chose pourtant vit et palpite en toute œuvre d'art ». ⁴³⁰

L'idée n'est donc pas nouvelle, les descriptions emphatiques des paysages renvoient au sublime, à la beauté de la nature, à sa violence tout autant qu'à sa clémence. Elles suggèrent une présence cachée, l'œuvre d'un créateur. L'aspect vertigineux des paysages va dans ce sens ; ce qui explique sans doute l'importance quantitative des gravures dans *le Tour de la France* qui sont, le plus souvent construites, selon les mêmes topos et qui, à la différence du texte narratif, échappent au filtre de la laïcisation. On en compte plus de 200. Toutes ne sont pas des illustrations de paysages, beaucoup décrivent des usines, des scènes domestiques mais celles qui mettent en scène le paysage sont, pour nombre d'entre elles, édifiantes. Leurs finalités sont multiples, participant de la construction d'un imaginaire collectif, elles sont aussi synonymes de relations et d'ambiances spécifiques, dont l'une des finalités est de susciter l'attachement de ceux qui s'en imprègnent. La montagne se prête tout particulièrement à ces mises en scène.

⁴²⁹ KANT, *Critique de la faculté de juger*, cité in Bertrand VERGELY, *Petite philosophie de l'esthétique*, Editions Milan, 2006, p. 35

⁴³⁰ Ferdinand BUISSON, *La Foi Laïque, Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Paris, Hachette, 1913, p. 142.

Figure 12 : La montagne dans *Le Tour de la France par deux enfants* :

		
Un défilé des Vosges. (p. 35)	Ascension du mont-Blanc et passage des glaciers. (p. 88)	Le Mont-Blanc et la mer de glace. (p. 85)

Commentaire :

Malgré une typographie de mauvaise qualité, la gravure exalte une nature dans laquelle l'homme apparaît comme écrasé par la majesté du paysage. Le point de vue en contre-plongée montre que ces représentations n'ont pas été faites nécessairement « sur le motif » mais cette « vue du bas » place l'homme en position de découvreur : il est celui qui regarde vers un ailleurs dont les horizons demeurent imperceptibles. L'élan du regard vers le ciel ouvre la possibilité d'une expérience métaphysique, interroge l'individu sur les mystères de l'existence, renvoie à la sublimation du paysage.

Cette configuration littéraire se retrouve aussi dans les manuels de lecture des classes supérieures du primaire qui accueillent, eux, de nombreux textes des écrivains du XIX^e siècle. A ce propos, notons que plus on avance dans le temps, plus ces auteurs occupent une place majeure dans les œuvres proposées à l'étude.⁴³¹ Or, la nature est, pour nombre de poètes du début de XIX^e siècle, l'incarnation la plus tangible de Dieu. C'est par elle que le divin manifeste

⁴³¹ Outre les manuels scolaires, on peut en prendre pour preuve les témoignages des instituteurs de la Belle Epoque qui ont répondu à l'enquête menée par Jacques et Mona OZOUF. Voir *La République des instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 193-199.

le mieux sa grandeur. A l'exception de Vigny, pour qui Dieu a abandonné les hommes à leur sort, la majorité des romantiques interprètent la complexité et la splendeur de la nature comme une preuve de l'existence d'un Créateur divin. Chez Lamartine tout comme chez Chateaubriand, la splendeur d'un paysage manifeste la puissance divine. Hugo, pour sa part, n'est pas loin du panthéisme en ce sens qu'il a tendance à faire de la nature non plus un reflet de Dieu, mais Dieu lui-même. Le paysage prend alors un aspect cosmique. Sans doute la foi en Dieu prend-elle ici une nouvelle forme, et c'est souvent en évoquant la nature ou l'intensité des expériences délivrées de tout attachement terrestre tel que l'amour ou l'inspiration poétique, que les artistes ressentent désormais la puissance divine. La lecture littéraire de la nature peut donc être comprise comme un marchepied permettant de rejoindre Dieu et susceptible de sublimer l'existence.⁴³² Une façon aussi de restituer des bases religieuses à la culture laïque. Davantage que la mettre en contradiction avec elle-même, c'était faire ressortir son caractère composite : bricolage de naturalisme, de kantisme, de spiritualisme, d'humanisme et de scientisme, la laïcité était conçue comme une idéologie du compromis. A travers les contenus d'enseignement, au premier rang desquels on trouve l'étude de la nature, elle tenta d'effectuer la synthèse entre les sensibilités multiples des élèves. Alors que la composante scolaire a donné au discours laïque sa principale forme d'expression, cette synthèse s'est présentée comme un effort en vue de réconcilier, dans l'école de la République, les deux projets d'une éducation populaire et d'une éducation des élites seule à même de mener à bien le projet de construction de la nation.

⁴³² Naïme ZAREAN, « La nature chez les romantiques français et persans », [<http://www.teheran.ir/spip.php?article382>]

CHAPITRE 3 : LA NATURE COMME SUPPORT DE LA MYSTIQUE NATIONALE :

Recoudre la robe nationale lacérée par la répétition des crises politiques depuis 1789, l'école s'y employa dès les lendemains de la défaite de 1870. La nature n'était pas pour la nation une nouvelle parure, elle était la forme même de son existence : sa substance. C'est elle qui devait faire entrer la patrie dans le cœur des petits Français. Si l'enseignement de la morale, celui du roman national par l'histoire, ou encore la découverte des sciences, furent aussi des vecteurs puissants de l'amour de la patrie, gardons-nous d'oublier qu'à côté de l'Ecole républicaine, l'armée, l'organisation de fêtes nationales, une presse pléthorique et le chemin de fer œuvrèrent également au parachèvement de la nation. Là, selon Paul Bert, se retrempe la foi dans la patrie et l'amour de la Liberté.⁴³³ Laquelle au juste ? Celle que l'on brandissait de façon impudique dans les territoires coloniaux ? Injuste à l'égard des sociétés indigènes, on avait entrepris de défaire leurs liens avec la nature pour s'emparer de leurs terres. Aux élèves du primaire, à tous, on fit croire qu'une alliance nouvelle avec la nature était scellée dans l'optique d'améliorer les conditions de vie. La translation de la gestion de la nature métropolitaine à la nature des colonies permettait « d'affirmer une conception unitaire de la communauté nationale ».⁴³⁴ Celle-ci reposait, en métropole comme dans les colonies, sur un attachement affectif à la nation. Ce topique de la « Patrie aimée » ne faisait pas de la classe un lieu très révolutionnaire, d'autant que l'expression de cet amour par l'étude du spectacle de la nature risquait fort d'avoir un effet sédatif sur les tempéraments agités. Mais c'est trop vite conclure car à l'école, l'institution de ce que l'on peut appeler une chorale de la nature et de la nation doit être versée au corbillon de l'unité française. Mais comment ne pas imaginer que ce processus ne participe pas d'un projet idéologique plus large, celui de la construction d'un modèle politique dont la légitimité repose autant sur la mobilisation des affects que sur celui de la raison et de l'esprit critique ?

⁴³³ Paul BERT, *De l'éducation civique, conférence du Trocadéro du 6 août 1882*, Paris, Picard-Bernheim, 1883, p. 23.

⁴³⁴ Jean-Marie MAYEUR, *Les débuts de la III^e République*, cité in Vincent DUCLERT, *La République imaginée (1870-1914)*, Histoire de France, sous la direction de J. Cornette, Editions Belin, 2010, p. 164.

1. UNE FRANCE « REFAITE »

1.1. Réenchanter la nation :

« Mieux vaut une douce chanson, un son de pipeau rustique, un conte pour endormir les enfants sans frayeur et sans souffrance, que le spectacle des maux réels renforcés et rembrunis encore par les conteurs de la fiction ». ⁴³⁵

A - Renforcer la cohésion nationale :

- L'alliance de la nature et de la Patrie :

Vibrer à l'évocation de la patrie, le discours historique y contribua très largement. La grandeur de la France, la litanie des héros et de leurs faits d'armes, l'évocation grandiloquente des dates fondatrices de la nation, la psalmodie des lieux sacrés de la patrie ne cessèrent d'émouvoir – ou d'ennuyer, c'est selon – les élèves des classes primaires. La partition de l'histoire nationale jouait ainsi une musique aux refrains terriens. Avec Michelet, avec Duruy, deux historiens à la notoriété incomparable, et tous deux très populaires dans l'enseignement primaire, furent posées les bases d'une histoire qui accorda une préséance à l'étude géographique de la France. « L'histoire est d'abord toute géographie » ⁴³⁶, « la géographie doit précéder l'histoire » ⁴³⁷ ; des formules ramassées pour dire la majesté de cette France terrienne, de cette France paysanne que les républicains érigèrent en modèle de loyalisme et d'adhésion au régime. Les opposants à la publication des manuels scolaires dénoncèrent, quant à eux, la falsification d'une histoire idéologisée, incapable de voir autre chose dans l'histoire du peuple qu'une funeste manipulation :

« Avant la Révolution, rien ! Que la souffrance. Après la Révolution tout ! L'enfant a ainsi sous les yeux un réquisitoire à tendances odieuses contre la vie de l'Ancien Régime, laquelle n'a été que servitude, misère, oppression, ignorance, despotisme, et en face, l'apothéose de la vie heureuse qu'est venue apporter au peuple avec tous ses principes nouveaux et sa conquête de la libre pensée, l'ère contemporaine inaugurée en 1789 ». ⁴³⁸

⁴³⁵ George SAND, *La petite fadette*, préface citée in Rémy PONTON, « les images de la paysannerie dans le roman rural à la fin du XIX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.17-18, novembre 1977, p. 62.

⁴³⁶ Jules MICHELET, *Tableau de la France*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, Paris, Omnibus, 2006, p. 15-16.

⁴³⁷ Victor DURUY, *Introduction générale à l'histoire de France*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, *op.cit.*, p. 152.

⁴³⁸ *Lettres de Raddon*, cité par Christian AMALVI, « Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France, 1899-1914 », *Revue historique*, vol. 262, n°2, 1979, p. 388.

L'histoire était-elle aussi servie que le vociféraient ses opposants ? Elle constituait, avant tout, un élément du dispositif unanimiste mis en place pour fonder « le mythe républicain ». Adapté à l'école primaire, le tempo de cette histoire militante inscrivait la passion de la France dans l'espace familial des enfants. La nature célébrée demeurait d'abord celle de son terroir. L'identité nationale y puisait sa force. Un flot tout charnel envahissait les tableaux de cette France brossée par nombre d'auteurs. Ainsi de l'écrivain-poète Gabriel Vicaire qui publia, en 1883, à destination des jeunes lecteurs, *Le livre de la patrie*. Dans le passage suivant, il ne dissimule pas son enthousiasme :

« C'est la France, elle-même, dans ce qu'elle a de grand, de fécond et de généreux, racontée et glorifiée par ses meilleurs écrivains, par ceux qui l'ont le mieux connue et aimée [...] L'enfant surtout, pour comprendre, a besoin de voir. Veut-on qu'il aime son pays, il faut d'abord le mettre en quelque sorte sous ses yeux, le familiariser avec lui, lui en détailler à loisir les incomparables beautés. Et, quel pays est plus digne d'être connu que le nôtre ! Quelle infinie variété d'aspects, quelle succession ininterrompue de paysages tour à tour riants et grandioses, délicieux et terribles [...] La Bourgogne éclate de santé, la Gascogne rit, la Provence brûle, l'Algérie flamboie et là-bas, tout là-bas, dans les brumes et l'extrême horizon, se dressent les Alpes et les Pyrénées, debout éternellement sous leur cape de neige comme des sentinelles géantes oubliées par l'hiver au seuil vénéré de la patrie. N'est-ce pas un beau voyage à faire et qui serait fécond en découvertes ? Toutes ces merveilles sont à nos portes ». ⁴³⁹

Cette puissante relation au sol se nourrissait des usages, des coutumes et des pratiques traditionnelles autant que des connaissances que chacun apprenait dans sa petite patrie. C'était ce que Paul Vidal de la Blache avait enseigné aux élèves-instituteurs de Fontenay dans les années 1880. Le père de la géographie française recommandait d'associer l'enseignement de la géographie aux impressions naissantes des enfants, aux observations qu'ils pouvaient faire dans leur environnement. Encore en 1907, dans un article publié par le *Manuel général*, Vidal de la Blache revenait sur la nécessité de s'appuyer sur le milieu local pour éveiller au sentiment national :

⁴³⁹ Gabriel VICAIRES, *Le livre de la patrie*, cité par Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants*, *op.cit.*, p. 63.

« Moralement aussi, c'est-à-dire par ses impressions, ses habitudes, ses souvenirs, [l'homme] tient à sa contrée d'origine. Entre toutes celles qu'il peut voir et où le sort peut le conduire, il y en a une qui, suivant l'expression du poète, lui rit plus qu'une autre. Cela est indéfinissable et pourtant réel. Est-ce tel objet, telle forme ou telle image particulière qui s'est ainsi emparée de nos souvenirs ? On ne peut dire ; mais il suffit qu'un détail se présente à l'esprit pour évoquer tout le reste. De toutes ces choses enfouies dans la mémoire mais toujours prêtes à en sortir, notre imaginaire a fait un ensemble, et cela s'appelle d'un nom que tout le monde comprend, l'attachement au pays.

C'est pourquoi l'homme et la terre sont deux termes inséparables dans l'étude de la géographie. Une contrée influe sur ses habitants ; et l'homme à son tour, par ses œuvres, par son pouvoir croissant sur la nature modifie la physiologie de la terre ».⁴⁴⁰

Véritable métaphore de la nation, le sol local devint le territoire d'une enquête systématique de la part des instituteurs et de leurs élèves qui en explorèrent toutes les composantes. Au-delà des monographies déjà évoquées⁴⁴¹, pour les instituteurs nouvellement installés dans leur école, arpenter les alentours du village était l'une des rares distractions à portée de sabots et... de portefeuille. Voici ce que confia l'instituteur de Jouques, petite commune de l'arrière-pays aixois, à Jacques et Mona Ozouf :

« Mais que faire les autres soirs et le jeudi et le dimanche et comment occuper les longues heures d'inaction après la classe pour ne pas mourir d'ennui ? (...) Alors j'ai recours à la nature. J'aime les champs, les bois, le ruisseau qui chante les prés fleuris, la source mystérieuse qui sourd au creux d'un rocher, et le pays qui s'étend à perte de vue avec ses collines boisées, ses fermes isolées, ses sentiers rocailleux m'attirent irrésistiblement. Et voilà que dans quelques frais vallon, je découvre un petit monde floral qui, là-haut dans les Alpes, m'était familier. C'est le salut ! ».⁴⁴²

La grande allégresse de l'instituteur tient à l'intuition que, dans cet ailleurs naturel, il est possible de retrouver des sensations identiques à celles vécues dans sa région d'origine. Dans sa nouvelle petite patrie, le maître sait regarder les formes, il connaît les espèces, il en parle avec le talent de la simplicité. Ses échappées dans la nature cimenteraient son attachement à sa circonscription et renforçaient ses connaissances des sciences de la nature. Et il y a plus. Ragailardi, il pouvait engager avec les enfants du pays une conversation sur les prés, les vergers, les ruisseaux. Et quand il leur parlait de l'état des récoltes et des activités agricoles, il

⁴⁴⁰ Paul VIDAL DE LA BLACHE, « La géographie à l'école », *MGIP*, 1907, n°3, p. 33-35.

⁴⁴¹ *Supra* p.46 et 61.

⁴⁴² Jacques OZOUF ET Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, *op.cit.*, p. 405.

se délectait, à l'occasion, de la réaction de ses élèves. C'est le cas de Monsieur Bouet, l'instituteur de Mazières-en-Gâtine entre 1881 et 1913 et que raconte Roger Thabault :

« J'ai vu que ton père faisait construire une belle écurie ; ses vaches seront mieux installées que ne l'étaient autrefois les gens ». » Le petit paysan à qui s'adressait ce propos se redressait ; ses yeux brillaient d'orgueil ; tes petits camarades étaient enclins à l'admirer un peu. M. Bouet révélait au hasard d'une leçon ou d'une conversation que, dans tel pré, poussaient d'excellents champignons, que dans tel bois, on pouvait trouver d'excellents cèpes, que dans tel ruisseau on pouvait pêcher des écrevisses. Il ne manquait jamais de s'inquiéter des endroits où gîtaient des lièvres, où nichaient les perdrix. Il parlait aussi de l'état des récoltes (...) » Ton père a fait son champ près de la maison en pommes de terre... ». ⁴⁴³

On comprend que la proximité entretenue avec le milieu local donnait du crédit à celui qui devait faire aimer « la petite patrie » pour mieux révéler la force du lien, de tous, à « la grande patrie ». *Le Tour de la France* le rappelle dans sa préface :

« On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays ; s'ils le connaissaient mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La *patrie* ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de vie. Pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante ». ⁴⁴⁴

Ce local articulé au national constitue un axe fort de la nature enseignée à l'école. Agrémenté d'une promenade, il instaurait un « enseignement merveilleux, bien fait pour attacher l'enfant à sa montagne, à sa vallée, à son cause, à ce coin qu'il aimera bien lorsqu'il le connaîtra mieux ». ⁴⁴⁵ Pour Mona Ozouf, l'enseignement de ces menues différences, dans chaque école de la République, fut un moyen de multiplier et d'affermir les ancrages de l'unité française. ⁴⁴⁶ Mais derrière cet enracinement local des enseignants du primaire, derrière ce goût pour une nature douillette et si proche des élèves, se révèlent aussi des préoccupations politiques des hommes du XIX^e siècle.

⁴⁴³ Roger THABAULT, *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 [1938], p. 224.

⁴⁴⁴ G. BRUNO. *Le Tour de la France...*, *op.cit.*, 1886, préface.

⁴⁴⁵ Jean-François CHANET, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, *op.cit.*, p. 333.

⁴⁴⁶ Mona OZOUF, *Composition française...*, *op.cit.*, p. 226.

- Retenir les écoliers au « pays natal » :

Hantées par le spectre de la dissolution sociale, inquiètes de l'effritement des solidarités communales lié à la montée de l'individualisme, les autorités ont cherché, à l'école, sinon à rétablir, au moins à maintenir, un système de relations sociales fondé sur le respect des traditions, sur la soumission aux coutumes et appuyé sur un ordre millénaire dont témoigne le cadre naturel. La répétition des leçons sur la vie aux champs ou sur les mesures du pays, ou bien encore sur les espèces endémiques était autant d'opérations pour solidifier les liens de l'enfant avec son pays natal : un lien que l'on voulait rendre « naturel » et « durable » ! De fait, l'injonction à rester au pays natal s'appuie sur des textes variés qui mobilisent le talent des plus grands écrivains Français. Et que dire des monographies locales et régionales rédigées par les instituteurs qui assoient leur exposé sur un cadre naturel dont l'harmonie permet de faire l'apologie de la ruralité mais surtout de déclamer l'amour du pays natal :

« Nous serions infiniment heureux si ce petit livre pouvait contribuer non seulement à faire connaître une région qui est si digne de l'être, mais encore à faire comprendre aux enfants de nos écoles que toute région est douée d'une véritable vie, et que leur place est marquée dans l'évolution du pays natal comme elle est marquée dans la grande Patrie ». ⁴⁴⁷

Les poésies extraites des *harmonies poétiques et religieuses* de Lamartine côtoient les poésies comminatoires de Marmontel ou celles du poète catholique Auguste Brizeux dans l'ouvrage que Frédéric Bataille proposait à l'apprentissage du cours élémentaire :

« Oh ! Ne quittez jamais, c'est moi qui vous le dis,
Le devant de la porte où l'on jouait jadis.
[...]
Car une fois perdu parmi ces capitales,
Ces immenses Paris, aux tourmentes fatales,
Repos, fraîche gaîté, tout s'y vient engloutir³ ». ⁴⁴⁸

Victor Hugo n'échappe pas à la mobilisation générale. Présenté comme le plus grand poète du XIX^e siècle, celui dont le lyrisme loue les grâces de la nature et chante les bienfaits de la vie

⁴⁴⁷ EISENMENGER ET CAUVIN, *Etude de géographie régionale*, 1914, cité par Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France... op.cit.*, p. 25.

⁴⁴⁸ Auguste BRIZEUX, « le pays », cité par Frédéric BATAILLE, *Lectures françaises illustrées de l'école. Cours élémentaire*, Paris, A. Lemerre, 1899, p. 150.

champêtre⁴⁴⁹, permet aussi aux écoliers de s'exercer aux travaux d'écriture. Combien de cahiers noircis par les vers du poète ? Par ces écrits, auxquels s'ajoutent tous ceux de poètes contemporains moins lyriques, mais peut être plus explicites, comme ceux du très populaire Autran, le maître devait faire éprouver à ses élèves le bonheur de vivre auprès de la nature, afin d'en respirer les parfums, « la joie de ne se lasser d'admirer la verdure des collines, le feuillage des arbres »⁴⁵⁰. S'établissait ainsi une fidélité, à toute épreuve au pays natal :

« Aux voix qui vous diront la ville et ses merveilles
N'ouvrez pas votre cœur, paysans, mes amis !
A l'appel des cités, n'ouvrez pas vos oreilles,
Elles donnent, hélas, moins qu'elles n'ont promis... ».⁴⁵¹

Véritable gageure pédagogique qui consistait donc à générer une osmose entre l'enfant et un milieu naturel dont l'école lui révélait toute la richesse et la complexité qu'il n'avait sans doute jamais pressenties. Et puis, en convoquant la nature pour faire aimer la patrie, en exaltant les singularités locales pour se fondre dans la nation, l'enseignement favorisait une ouverture sur une sorte de culture encyclopédique. Rien ne pouvait plus résister à ses investigations, pas même l'exotisme et encore moins le monde ! Par le jeu des échelles spatiales, par l'empilement des « gigognes-patriotiques »⁴⁵², l'éducation à la nature se compliqua à l'infini, le local ouvrant aussi une fenêtre vers l'universel.

B - Une nature au service de l'universalité de la République française ?

- Les visages de l'universalisme :

L'école primaire française a-t-elle préempté une nature qui vaudrait pour tout l'univers ? Autrement dit, les éléments naturels, les paysages, les odeurs, les bruits, les productions agricoles, le ciel étoilé et les flots tempétueux, ou toute autre manifestation de la nature se concentreraient-ils sur un espace singulier, un espace à part et exceptionnel ? Un espace qui serait incarné par la France ? Affirmée au 18^e siècle, la prétention universaliste de la France est réaffirmée au 19^e siècle. Ce terme d'universel résonne, en France, d'une tonalité particulière. Il renvoie à l'expérience révolutionnaire et à l'idée que la France est dépositaire

⁴⁴⁹ « Et les bois et les champs, du sage seul compris / Font l'éducation de tous les grands esprits/ Enfants, aimez les champs, les vallons, les fontaines... », Poème *Les Rayons et les Ombres*, cité par Emile TOUTEY, *Lectures primaires...*, *op.cit.*, p. 33.

⁴⁵⁰ Bernardin de SAINT-PIERRE, « le retour au pays natal », cité par A. MIRONNEAU, *Choix de lectures, cours moyen*, Paris, Armand Colin, 1911, p. 304.

⁴⁵¹ AUTRAN, « *La vie rurale* », cité par Emile TOUTEY, *Lectures primaires...*, *op.cit.*, p. 32.

⁴⁵² Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, *op.cit.*, p. 15.

d'une mission sacrée qui consisterait à porter haut la conscience humaine. Le discours des figures marquantes du nouveau régime peut bien s'enivrer de la grandeur, de la noblesse et du destin exceptionnel de la nation,⁴⁵³ il n'est pas certain que l'école des débuts de la Troisième République l'entende de la même oreille. Non qu'elle récuse l'universalisme de conquête des républicains, mais elle l'affecte d'une dimension bienfaisante et fraternelle envers les autres pays.⁴⁵⁴ Encore faut-il se méfier de la chronologie. Cette inflexion vers un nationalisme pacifiste s'opère autour de 1900, à un moment où le sentiment national semble suffisamment solide pour autoriser une nouvelle conception du rapport entre la nation et la patrie.⁴⁵⁵ Les discours adressés par Ernest Lavisse aux élèves de sa commune natale, Nouvion-en-Thiérache, – on est alors au début du XX^e siècle – sont à cet égard hautement significatifs. « L'instituteur national » insiste longuement sur la complémentarité des différentes nations. A ses yeux, il n'est pas question que la France s'arroge le rôle de porte-flambeau de l'humanité. Il s'agit plutôt de travailler au respect, à « l'entente » entre les peuples :

« Votre patrie n'est pas la seule qui soit au monde. D'autres vous entourent qui se sont formés autrement que la nôtre, plus lentement comme l'Allemagne et l'Italie, plus vite, comme l'Angleterre. Elles ont créé leurs lois, leur langue, leur littérature. Chacune d'elles a, comme la France, exprimé ses sentiments et ses idées sur la nature et sur l'humanité. Chacune d'elles a son génie, différent du nôtre. Chacune d'elles est aimée par ses enfants, comme la France l'est par les siens (...) J'ai déjà presque répondu. Les patries doivent se considérer comme des œuvres de l'humanité, laquelle est en chacune d'elles, avec sa diversité naturelle, car la nature veut que l'humanité soit diverse. Elle ne permettra jamais que tous les fils des hommes se ressemblent ; heureusement, car cette ressemblance serait une insupportable laideur. La nature est une harmonie, et l'humanité en est une aussi. Chacune des patries que l'humanité a créées sur des terres, sous des ciels différents, dans des circonstances diverses, a ses aptitudes propres, son caractère, son génie. Chacune concourt à la beauté de l'ensemble. Servir sa patrie, c'est servir l'humanité au poste où la naissance nous a mis ». ⁴⁵⁶

Dans ce discours, qui parcourt la documentation scolaire d'avant 1914, s'exprime une incontestable tentation pacifiste. Elle repose sur la reconnaissance du « génie » des pays étrangers ainsi que sur la singularité positive de leur nature. Quoique très répandus, ces propos n'empêchent pas toute une littérature scolaire de glorifier, en même temps, le « miracle naturel »

⁴⁵³ Lire notamment Léon GAMBETTA, « A la gloire de la République française », discours prononcé à Annecy le 1^{er} octobre 1872, in *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta*, t. III, Paris, Charpentier, 1883, p. 168-170.

⁴⁵⁴ Les territoires coloniaux ne bénéficieront pas de la même affection. Voir *infra* p. 128-136.

⁴⁵⁵ Olivier LOUBES, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://histoire-education.revues.org/2149> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2149

⁴⁵⁶ Ernest LAVISSE, *Discours à des enfants*, Paris, Armand Colin, 1907, p. 37-41.

de la France. Bref, d'en faire une sorte de modèle et, pourquoi pas, de l'ériger en « phare de l'humanité ». Quitte à tordre les raisonnements scientifiques. Ainsi la France pouvait-elle encore faire figure de centre du monde, en raison d'une lecture singulièrement égocentrique – sinon drolatique - de l'ordre de l'univers. L'affaire se passe en 1916. Le *Manuel général* cherchait-il, cette année-là, à rassurer ses lecteurs en proposant un article titré *La France, centre du Monde* ? Le professeur d'océanographie, Alphonse Bergel, y démontrait que le pôle continental de la surface du globe se trouvait sur l'île de Dumet, près de l'embouchure de la Vilaine. Fort de ce constat, le valeureux scientifique exultait. Avec ce nouveau don de la nature, comment douter alors que la France occupât dans le monde une situation privilégiée et unique ?

« Comment s'étonner, dès lors, que le génie de la France rayonne sur tout l'univers civilisé ! Ce rayonnement affirmé par de longs siècles de conquêtes scientifiques, littéraires et morales, n'est-il pas la consécration de la position centrale de la France à la surface du globe terrestre, position qui la prédestinait matériellement à jouer ce rôle unique de flambeau des nations » ? ⁴⁵⁷

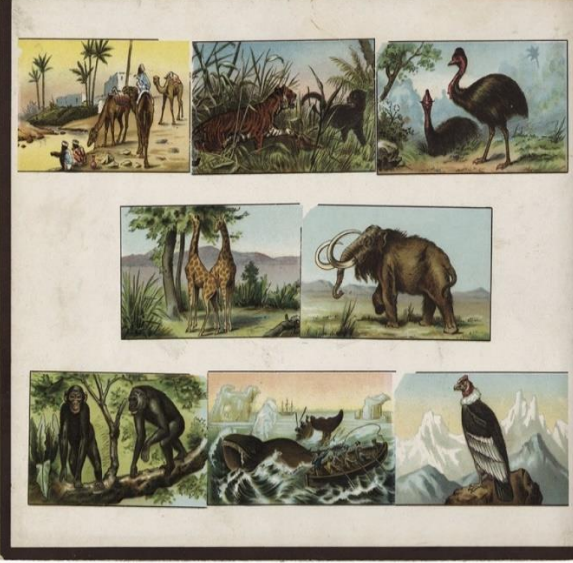
Était-ce parce qu'elle était regardée dans chaque école comme le résultat d'un miracle naturel, était-ce parce qu'elle était présentée comme « le résumé idéal de tous les pays européens » ou encore parce que l'Europe était vue comme le résumé du monde, que la France pouvait, par déduction, prétendre incarner une nouvelle universalité ? Pour une part, c'est évident. Toutefois, en ce qui concerne les représentations de la nature, les choses doivent être nuancées.

- Les limites de l'universalité de la nature scolaire :

En tout cas, le « miracle naturel » qui faisait de la France un résumé de tous les pays européens devint le support d'une nouvelle réflexion universaliste instruite par les naturalistes, les géographes et les savants férus de classification ou d'océanographie conquérante. Quels en furent les vecteurs ? À côté d'un blason d'images nationales, constituées de paysages emblématiques, des séries naturelles étaient diffusées dans toutes les académies et dans une bonne partie des musées d'histoire naturelle. Un certain nombre de ces illustrations ornèrent très longtemps les murs des salles de classe. Le thème de la diversité française était un élément clef du discours sur la nature mais, sous les traits de cette bigarrure se cachaient une unité dont attestaient les lois et les principes d'intelligibilité que les scientifiques cherchaient à faire partager. Quand elles mettaient en scène une flore et une faune originaires de tous les

⁴⁵⁷ « La France, centre du monde », *MGIP*, n°34, 6 mai 1916, p. 456.

continents, toutes ces images avaient-elles vocation à élever l'enseignement vers l'universel ? Ou reflétaient-elles une tentative de prise de contrôle de l'étrangeté de la nature tropicale ? En en proposant, au travers des images et des planches, un inventaire pédagogique, l'école primaire élargissait au monde - certes timidement - la nature de la classe. Elle envisageait, par-là, une aspiration à l'universel (Figure 4). L'importance quantitative de ces représentations de la nature servait à l'administration de la preuve. La preuve de toucher du bout des doigts toute la diversité du monde. Julien et André, nos deux héros du *Tour de la France*, sont, eux-aussi, mis à contribution. Leur visite au jardin des plantes permet de déplier les « merveilles du monde » qui peuvent s'acclimater sur la terre nationale.

Fig. 13 : Le cèdre du jardin des plantes	Fig. 14 : Loto des animaux (Chromolithographie-1900)
	
<p>Le cèdre est célèbre depuis les temps les plus reculés par la beauté et l'incorruptibilité de son bois. C'est en bois de cèdre que Salomon fit construire les lambris du temple de Jérusalem. Jadis le cèdre couvrait les hautes montagnes du Liban. Le premier cèdre planté en France fut apporté en 1734 au Jardin des Plantes de Paris par Jussieu.</p> <p><u>Source</u> : G. BRUNO, <i>Le Tour de la France par deux enfants</i>, op.cit., 1886, p. 157.</p>	<p>Carton illustré par un paysage dans lesquels ont été découpées 8 cases numérotées qui laissent apparaître des animaux appartenant tous au monde tropical. Les jeux étaient aussi un moyen d'instruire les écoliers sur le monde la nature. Ces images permettaient une ouverture sur le lointain.</p> <p><u>Musée national de l'éducation</u> (Rouen) : Inv. 1979.26214</p>

Une nouvelle preuve que sur ce sol, se sont adaptées des productions venues du monde entier, goûtées par les deux enfants lors de leur long périple. Mais, quel que soit l'artifice ou l'artefact utilisés pour saisir la profusion de la nature, impossible d'en venir à bout. A l'évidence, la simple addition d'un régime scopique et du récit initiatique ne pouvaient prétendre présenter les connaissances accumulées sur la flore, la faune, les climats, le régime des eaux. Peut-être

n'est-ce pas si important qu'il y paraissait ? On ne chercha pas, d'ailleurs, à proposer une alternative cognitive capable de réinventer ou d'incorporer tous ses savoirs afin de leur donner un surcroît de sens. Face à la démesure de la nature, il était de toute façon compliqué de proposer autre chose que quelques illustrations bien senties pour capter l'attention des écoliers.

A l'instar des grands musées métropolitains d'histoire naturelle - qui ne se sont jamais restreints à la présentation de leurs respectives « natures nationales » - l'école travaillait à ouvrir une fenêtre sur l'universel. En vampirisant la biodiversité de l'outre-mer, elle emboîtait le pas aux politiques des nations métropolitaines dont le prestige ne s'était pas bâti sur leurs seules richesses et merveilles propres, mais également sur leur capacité à représenter l'universalité du monde atteint par leur pouvoir. Cette disposition universaliste a certainement été renforcée par la condition de puissance coloniale sans pour autant en dépendre totalement.⁴⁵⁸ Pour la République naissante, être capable d'exprimer les valeurs de l'universalité scientifique, sans sacrifier celles liées aux particularités nationales, était un moyen de consolider l'image positive de la nation. Cette procédure d'ouverture au monde autorisait une sorte de légitimation universaliste du particularisme. Et c'est bien là l'essentiel, car la cantilène de l'universalisme français trouva peu d'écho dans la littérature scolaire du primaire. A la démesure organique de la nature, à la profusion des espèces, au récit intarissable des formes biologiques, la documentation scolaire préféra mettre l'accent sur une nature spécifique contenue dans les terroirs de France. D'une certaine manière, l'école primaire élaborait même un contre-modèle aux natures associées ou incarnées par d'autres nations. L'analyse proposée par Françoise Cachin, dans son article sur « Le paysage du peintre » livré aux *Lieux de mémoire* nous semble transposable à la nature scolaire⁴⁵⁹. Comme pour le paysage, cette nature s'inscrit dans une recherche d'équilibre avec la culture. Pas de grandiose, pas de mise en abyme non plus, mais l'affirmation d'une diversité qui s'incarnerait dans le local, la nation se reflétant dans ces paysages humanisés, réduits le plus souvent, à leur versant agricole. Là résidait une bonne part de son « être géographique ». L'archétype du paysage national français correspondait, comme dans le *Tour de la France*, à « une douce France », à une France qui n'était peut-être même pas tout à fait la France. Exit les paysages granitiques de Bretagne, oubliées les cimes dentelées des Pyrénées, négligée la Basse-Provence ouverte aux vents et à la mer... Et quoi d'autres ? Tout ce que l'écrivain catholique René Bazin semblait exclure de la France dont il trace les grandes lignes dans un manuel écrit en 1909 :

⁴⁵⁸ Elle lui est antérieure dans bien des cas.

⁴⁵⁹ Françoise CACHIN « Les paysages du peintre », in Pierre NORA, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, t.1, p. 990.

« [La France] est claire. Un moulin qui vire sur sa colline, un arbre qui fait la gerbe et se lève dans le ciel, un champ dans son habit de moisson, une lande qui retient longtemps la rosée aux épines de ses tiges, les plus simples choses, d'ailleurs, les plus communes, un talus, une route, un mur de vieilles pierres, sont peut-être meilleurs à voir dans la lumière des bords de Seine, de la Loire ou du Rhône⁴⁶⁰ ».

Nous voilà bien obligés de corriger, avec Bazin – mais il est loin d'être isolé – les leitmotifs d'une ouverture sur le grand large et l'élan d'une aspiration à l'universel. Fondamentalement, l'image que la nation projetait d'elle-même, au travers de la nature, était celle d'une France ancrée sur des départements ruraux soigneusement cultivés et appuyés sur des coteaux modérés. Soumis à des traditions historiques et culturelles opiniâtres, l'universalisme de la nature apparaît limité, plutôt cocardier même, et si enraciné dans le territoire que l'on peine, sous la continuité naturelle affichée de la nation, à distinguer une présentation œcuménique de la nature. Quelque chose est pourtant incontestable avec cette nouvelle configuration de la nature. Universelles ou pas, la nature et ses aménités participèrent d'un enchantement national que l'école primaire cultiva avec le plus grand soin. Ainsi se construisit le paradigme d'une France adossée à une nature bienfaisante.

1.2. La France, un don de la nature :

A - « Le bonheur aux champs » :

- « La terre nourricière » :

Faisant écho aux développements du ministre Duruy sur le rapport étroit entre la terre de France et le peuple qui l'habite⁴⁶¹, Vidal de la Blache conclut son *Tableau géographique* en pointant l'indéfectible alliance entre les caractères naturels de la France et la robuste constitution de la nation :

« En cela réside, sur cela s'appuie une solidité, qui peut-être ne se rencontre dans aucun pays au même degré que chez nous, une solidité française. Chez les peuples de civilisation industrielle qui nous avoisinent, nous voyons aujourd'hui les habitants tirer de plus en plus leur substance du dehors ; la terre, chez nous, reste la nourricière de ses enfants. Cela crée une différence dans l'attachement qu'elle inspire⁴⁶² ».

⁴⁶⁰ René BAZIN, *La douce France*, cité par Patrick CABANEL, *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX-XX^e siècles)*, Paris, Belin 2007, p. 68.

⁴⁶¹ Victor DURUY, *Introduction générale à l'histoire de France*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, *op.cit.*, p. 151-152.

⁴⁶² Paul VIDAL de la BLACHE, *La France, tableau géographique*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, *op.cit.*, p. 783.

L'historien Olivier Loubes a déjà pris acte de la concorde entre le pays, la nature et le temps. Pas la moindre ambiguïté, a-t-il expliqué, sur le fait que la patrie est enseignée comme le corps sacré de la nation⁴⁶³. En fait, la République a diffusé sans relâche l'idée que la Patrie était semblable à une déesse-mère de l'Antiquité, à la fois protectrice et source de fécondité et de fertilité. Féconde parce que le sol propice offrait la possibilité de cultiver une infinité de produits agricoles. Fertile, parce que les productions y étaient très abondantes, à la mesure des besoins de sa population. Le topique des dispositions naturelles, de l'harmonie du territoire, de l'équilibre des éléments fortifiait le lien entre le futur citoyen et la patrie. Il aspirait aussi à montrer la « véritable » substance de ce pays. Et quelle substance ! Celle qu'entrevoit l'un des membres éminent de la *Ligue des patriotes*, l'académicien Henri Martin tout ébloui par l'éclat de la diversité de la France. Imprégnée de l'univers « micheletien », sa dictée, proposée par le *Manuel général* décrit à plein poumon, la plénitude de la nature du territoire national :

« La France n'est pas moins favorisée au point de vue du climat et des productions qu'au point de vue de la forme : elle est à l'Europe ce qu'est l'Europe au reste du monde ; c'est le climat tempéré par excellence, le climat où les différences de température sont tout à la fois le moins considérables de saison à saison, et le plus considérables de degré en degré de latitude, ce qui lui assure en même temps les meilleures conditions de salubrité et la plus grande diversité possible de productions. Il n'est pas de pays qui possède une faune et une flore aussi variées. Les céréales et les vignes, les premières vignes du monde, s'y étendent sur des zones immenses : celles au nord, à l'ouest, à l'est, au sud-ouest ; celles-ci à l'est, au sud-ouest et au sud. Ce que les hommes ont ôté à ce pays en fait de bois et de pâturages, les hommes, mieux dirigés, peuvent le lui rendre dans la mesure de ses besoins. Toutes les cultures industrielles, moins celles des tropiques, trouvent chez lui un sol propice ; les "arbres fruitiers des moyennes régions prospèrent dans les trois quarts de son territoire ; les fruits des pays chauds, l'olive, la figue, l'orange, le limon, mûrissent sur ses collines et ses plages du midi ; les sapins de la Scandinavie couvrent ses montagnes, et les cygnes des mers polaires se baignent dans ses étangs du nord, tandis que le palmier africain vit en pleine terre sur les côtes de l'extrême sud, et que le flamant déploie sur les lagunes de ses côtes ses ailes empourprées par les feux du tropique ».⁴⁶⁴

De cette ardente prodigalité de la nature, les deux enfants du *Tour de la France* devaient aussi être persuadés. Sans doute était-ce, en raison du « peu de pays aussi variés que la France : elle a tous les aspects, tous les climats, presque toutes les productions ».⁴⁶⁵ Qu'ils franchissent les

⁴⁶³ Olivier LOUBES, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation* [en ligne], 126, 2010, <http://histoire-education.revues.org/2149>; DOI :10.4000/education/histoire-education.2149

⁴⁶⁴ H. MARTIN, « La France, son climat, ses productions » (orthographe), *MGIP*, 1891, n°46, p. 502.

⁴⁶⁵ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, op.cit., p. 121.

Vosges ou le Jura, qu'ils s'arrêtent en Bourgogne ou en Auvergne, qu'ils traversent la Provence, la Flandre ou la Normandie, André et Julien ne tarissent pas d'éloges sur les régions françaises :

« Petit Julien, regarde bien à ta gauche, à présent. Vois-tu cette plaine qui s'étend à perte de vue ? C'est la fertile Limagne, la terre la plus féconde de France. Elle est arrosée par de nombreux cours d'eau et produit en abondance le blé, le seigle, l'huile et les fruits ». ⁴⁶⁶

Toutes sont le prétexte à une énumération flatteuse des productions agricoles locales ensemencées dans des terroirs aux aptitudes naturelles remarquables. Chemin faisant, la France que découvrent les deux orphelins apparaît comme un pays de cocagne : accueillante, prospère, jalonnée de fermes modèles. Partout les potentialités naturelles ont débouché sur une épiphanie heureuse de la ruralité. La prophétie de Strabon, rapportée dans la notice *du Dictionnaire de pédagogie* consacrée à la Gaule, s'était enfin réalisée, du moins si l'on en croit toute cette littérature :

« Il semble qu'une providence tutélaire éleva les chaînes de montagne, rapprocha les mers, traça et dirigea le cours de tant de fleuves, pour faire un jour de la Gaule le lieu le plus florissant du globe ». ⁴⁶⁷

Devenue une Marianne plantureuse, la France imaginée par l'école républicaine ne cessait de déployer ses charmes pour conquérir les écoliers. Insensiblement, la théorie de Vidal de la Blache, selon laquelle un cadre naturel privilégié offrait la possibilité d'un Etat florissant, s'imposait, en cette fin du XIX^e siècle, sur les autres conceptions, d'abord dans la géographie primaire, avant, quelques années plus tard, de conquérir durablement l'Université. Pourtant, les dispositions naturelles n'étaient pas seules en jeu. Il avait fallu aussi l'allant du peuple français pour inventer une nation exceptionnelle. Grâce à la symbiose entre la nature et l'histoire, la France s'était extraite de la nuit, la nation s'était haussée à la dimension de l'épopée. Cet hymne enchanté au sol et au ciel, mêlé au volontarisme des hommes, fraya la voie à l'enfantement d'une France utopique, optimiste et naturelle. Certes, elle-aussi apparaissait comme un don de la nature, mais l'arrachement aux pesanteurs du milieu et à une nature parfois rugueuse avait été rendu possible grâce à l'engagement de l'homme dans le travail de la terre. En France, expliquait sans relâche l'école primaire, ces deux-là – la terre et l'homme - n'avaient jamais cessé de s'entendre.

- L'apologie de la vie rustique :

⁴⁶⁶ *Ibid.*, p.123.

⁴⁶⁷ D. BLANCHET, article « Gaule », *DP2*, Tome 2, p. 847.

C'est dans une ferme de Lorraine que Julien et André, après plusieurs marches courageuses, goûtèrent, pour la première fois, l'hospitalité française. Quoique modeste - « la maison avait l'air si pauvre »⁴⁶⁸ observa Julien - l'exploitation agricole prend assez vite les traits d'un lieu de félicité. Tout y est beau, propre, doux, plaisant, aimable. Les animaux bien traités et en bonne santé sont une promesse d'abondance en lait, beurre et crème dont les enfants se régalaient. Ici, la nature dédommageait sans compter ceux qui savent en prendre soin comme le martèle cette maxime : « des animaux bien soignés font la richesse de l'agriculture, et une riche agriculture fait la richesse du pays ». ⁴⁶⁹ Les joies des deux enfants seront réactivées à chaque visite de ferme, à chaque découverte agricole et ils connaîtront un grand sentiment de plénitude quand ils remettront en état une ferme dévastée par les malheurs de la guerre. Ce chantier achève d'ailleurs leur initiation à la France...⁴⁷⁰

Sabots et galoches en bandoulière, l'Ecole primaire distille dans ses récitations, dans ses leçons de choses et dans ses livres de lecture, une image enjolivée de la vie rurale peuplée de paysans généreux, de cultivateurs compétents et épanouis, de vendangeurs égayés et de bergers amoureux de leurs alpages. Combien de textes font l'apologie de la vie rustique et insistent sur la noblesse du travail aux champs ? Combien d'exemples pour accréditer une conception virgilienne de la vie au contact de la nature ? Combien de descriptions dithyrambiques des campagnes françaises ? Peu importe le nombre. Notons seulement que pas un discours sur le monde rural, pas une présentation de la France n'échappe à cette apologie de la vie rustique dont l'ancrage est d'ailleurs si profond qu'il se poursuit jusqu'aux années 60 !⁴⁷¹ Un florilège de quelques extraits de manuels suffit à témoigner de cette passion pour une nature travaillée au corps à corps. L'excitation des sens, l'admiration de la nature s'expriment ainsi devant le plaisir de la transformation des campagnes. Impossible de dresser une liste exhaustive de ces lectures qui appellent à la contemplation de la nature campagnarde. Voici Frédéric Mistral (1830-19), le fondateur du Félibrige, qui évoque dans *Mes Origines* - roman dans lequel il raconte son enfance et sa jeunesse - « son envie passionnée, délirante » pour les fleurs de glais⁴⁷² ce qui ne l'empêche pas d'admirer les gerbes de blé que les gens du mas travaillaient après la moisson. S'il goûte la prière paternelle invoquant le mistral de souffler et souffler encore, il n'en apprécie pas moins « l'esthétisme » des céréales agricoles :

⁴⁶⁸ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, op.cit., p. 27.

⁴⁶⁹ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 306-308.

⁴⁷¹ Il semble même qu'il ressurgisse aujourd'hui.

⁴⁷² Appelés aussi *têtes-d'âne*, il s'agit de glaieuls in A. MIRONNEAU, *Choix de lectures*, op.cit., p. 394.

« Et le mistral, ma foi, obéissait au patriarche, haletait de nouveau en emportant la poussière et le beau blé tombait en blonde averse sur le monceau conique qui, à vue d'œil, montait entre les jambes du vanneur ». ⁴⁷³

Dans le même ouvrage, l'incipit d'un extrait de *La Terre* d'Emile Zola décrivant les semailles de la Beauce, parle de noblesse et de beauté du geste du semeur tandis que Zola lui-même, compare « l'envolée de la semence » à une « onde de vie » qui fait frissonner « les lointains noyés ». Dans la même veine, Taine, poursuivant son *Voyage aux Pyrénées*, brosse un portrait déprimant d'une campagne landaise sauvage donc mortifère pour l'homme :

« Au-dessous de Bordeaux, on trouve un sol plat, des marécages, des sables, une terre qui va s'appauvrissant, des villages de plus en plus rares, bientôt le désert (...). De temps en temps, on aperçoit la silhouette d'un pâtre sur ses échasses, inerte et debout comme un héron malade. (...) L'homme n'est pas bien ici ; il y meurt ou dégénère... ». ⁴⁷⁴

Ailleurs, dans les *Lectures primaires* d'Emile Toutey, la promenade dominicale dans les campagnes, « l'envolée aux champs » relève, ni plus ni moins d'une visite au paradis ⁴⁷⁵ ! Nombreux aussi sont les textes des historiens Lavisse et Michelet qui martèlent leur ferveur devant « la riche beauté de notre terre » ainsi que leur enthousiasme devant « le travail opiniâtre de l'homme, prodigieux contre la nature », surtout là où la terre est ingrate, et qui permet d'apercevoir trois brins de seigle et une toute petite vigne ⁴⁷⁶ ! Madame de Sévigné est convoquée pour expliquer que « faner est dans la plus jolie chose du monde, dès qu'on en sait tant, on sait faner. Tous mes gens y allèrent gaiement (...) ». ⁴⁷⁷ Le très populaire ruraliste, Autran, leur fait écho dans un poème dédié à la fenaison, dans lequel le travail du paysan est magnifié par une nature reconnaissante :

Le jour baisse ; les pins qu'un vent tiède
balance
Du couchant sur nos fronts versent les
reflets d'or ;
Le vallon se recueille, et le champ fait
silence ;
Dans le pré cependant les faneurs sont
encore.

...
Les voyez-vous là-bas, au bord de la
rivière,
Marcher à pas égaux, d'un rythme
cadencé ?
Ils mettent à profit ce reste de lumière
Pour finir le travail dès l'aube commencé.
...

⁴⁷³ *Ibid.*, p. 394.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, p. 189.

⁴⁷⁵ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires*, *op.cit.*, p. 299.

⁴⁷⁶ A. MIRONNEAU, *Choix de lectures*, *op.cit.*, p. 221 et p. 375.

⁴⁷⁷ Mme de Sévigné, *Les foins*. Lettre à M. de Coulanges, in A. MIRONNEAU, *Choix de lectures*, *op.cit.*, p. 321.

Sous le soleil de feu, sans trêve ni relâche,
 Ils ont coupé les foins ; au village attendu,
 Ils ne partiront pas sans achever leur tâche ;
 Ils veulent qu'à la nuit tous les prés soient
 tondus
 ...

Dans le calme du soir, il fait bon les entendre ;
 Il fait bon d'aspirer, dans un air frais et doux,
 Ces odeurs de gazon, ces parfums d'herbe
 tendre,
 Qui du talus des prés s'élèvent jusqu'à nous.
 ...

Les élèves eux-mêmes sont priés de se pencher sur les bienfaits des travaux agricoles. Dans la classe du cours moyen d'Agon dans la Manche, la composition du 2 juillet 1897 est consacrée à la fenaison. Les enfants, fils de pêcheurs et d'agriculteurs pour la plupart, semblent assortir leur écrit à la tonalité agreste de l'enseignement :

« L'époque de la fenaison est arrivée. Le touriste qui, en ce moment traverse la Basse-Normandie, est étonné et réjoui de l'animation qui règne dans la campagne. Là, les faucheurs, faux en main, couchent à terre le foin odorant (...). Le botteleur s'encourage au travail en chantant une chanson (...). Là, assise à terre, sur l'épais velours des champs, la foule joyeuse (des faneurs) prend le frais en mangeant un morceau (...). L'après-midi le travail recommence, et quand le soir, le char revient, chacun, content de sa journée s'achemine gaiement vers sa demeure... ».⁴⁷⁸

Sans doute les écoliers pouvaient-ils aussi trouver leur inspiration dans les textes d'Alphonse Daudet dont *Les Lettres de mon moulin* sont très vite entrées dans le répertoire populaire et scolaire. Dans l'extrait suivant, il insiste sur l'émotion soulevée par *la rentrée du troupeau* au premier frisson de l'automne :

« Depuis le matin, le portail attendait, ouvert aux deux battants (...). Tout à coup vers le soir, un grand cri » : les voilà ! Et là-bas, au lointain, nous voyons le troupeau s'avancer vers une gloire de poussière (...) Il faut voir quel émoi dans la maison (...) Tout cela défile devant nous joyeusement et s'engouffre sous le portail, en piétinant avec un bruit d'averse. .. Rien de charmant comme cette installation [...] ».⁴⁷⁹

Dans la même veine, proposer un texte, comme le fait l'inspecteur du primaire Emile Toutey, sur les bergers des Landes est encore l'occasion de montrer que le paysan entretient une relation privilégiée avec une nature sévère qui a permis de le grandir :

« Nos pâtres landais ont imaginé (...) un singulier et ingénieux moyen qui est de marcher sur de hautes échasses, souvent dépassant la taille humaine (...). Il parcourt la plaine à pas de géant. Il enjambe par-dessus les buissons sans se déchirer, piétine tout au beau travers des mares sans se mouiller, s'appuyant en outre sur un très long bâton qui lui sert en même temps de houlette (...) il se tient en équilibre avec une merveilleuse aisance... ».⁴⁸⁰

⁴⁷⁸ Cahiers d'élèves de 1896, école d'Agon (50). Archives privées.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 391.

⁴⁸⁰ Emile TOUTEY, « Bergers des Landes », *Lectures primaires, op.cit.*, p. 220.

Cette abondance intarissable d'images exaltant la magnificence des hommes de la terre accompagne l'essor d'une littérature ruraliste dans laquelle se pressent George Sand et *la Mare au Diable*, René Bazin et *la Terre qui meurt*, Maurice Genevoix et son *Rabotiot*, Henri Pourrat pour *Gaspard des Montagnes* ou Eugène Leroy qui remporta un vif succès auprès de la jeunesse avec son *Jacquou le Croquant*. Autant de romans rustiques, auxquels on pourrait ajouter ceux d'Erckmann-Chatrian qui s'attachent à donner de la consistance à la paysannerie. Au risque d'asphyxier les écoliers dans l'étroit espace de leur terre natale, le flot continu de cette littérature - assez peu dépayçant, il est vrai - ne cessera, comme en vertu d'une loi d'airain, de se répandre dans toutes les écoles du primaire jusqu'aux lendemains de la seconde guerre mondiale.⁴⁸¹

Désormais débarrassée des attributs de la sauvagerie, de la laideur, de la rusticité et même de la puanteur qui lui était accolée,⁴⁸² la figure du paysan, celle de l'homme au contact de la nature, devient positive. Apaisés, sereins, travailleurs, civilisés, ceux que l'on désigne de plus en plus souvent par le substantif de cultivateur forcent désormais – dans les discours scolaires - le respect. Plus profondément, la métamorphose de leur image accompagna celle de la campagne. Hier ruinée, délabrée, miséreuse, aujourd'hui prospère et radieuse, métamorphose qui autorise en fait l'accession à une humanité enfin accomplie. On comprend que les écoliers, pour les deux tiers fils de paysans, aient pu être sensibles à ce thème de la grandeur de l'agriculture qui était aussi celle de leurs pères. Ce thème de la « belle campagne » et du « beau blé » s'étalait aussi copieusement dans les collections d'images imprimées où se multipliaient les scènes de la vie agreste illustrant jusqu'à la caricature l'assertion de Lamartine : « Ce n'est pas seulement du blé qui sort de la terre labourée, c'est une civilisation tout entière ».⁴⁸³ Au total, toute cette littérature, outre qu'elle estompait les réalités de la nature rurale en les amputant de leur versant miséreux, - plus de gadoue, de purin, de fumier et d'odeurs fétides – fabriquait une image valorisante des campagnes françaises. La nature « ordinaire » en constituait le cadre harmonieux si favorable à l'expression des qualités attendues des petits français : sobriété, acceptation de sa condition, satisfaction du devoir accompli, humilité et générosité. La figure du citoyen modèle prenait aussi les traits de l'éternel paysan, attaché à la terre mais fier de son indépendance et heureux de vivre au contact d'une nature altruiste:

⁴⁸¹ Christian DELPORTE, Jean-Yves MOLLIER, Jean-François SIRINELLI, *Dictionnaire culturel de la France*, Paris, PUF, « Quadrige », 2010.

⁴⁸² Alain CORBIN, *Le miasme et la jonquille: l'odorat et l'imaginaire social XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Flammarion, 2008, p. 227-230.

⁴⁸³ Séance publique de la Société d'agriculture de Macon (1er septembre 1839.)

« Ce que j'aime dans la vie des champs, c'est cette liberté, cette indépendance qui doublent l'ardeur au travail (...) tandis que l'agriculteur est son maître absolu ; il fait ce qu'il veut, cultive comme il lui plaît et n'est responsable qu'envers lui-même. Enfin, j'aime cette vie au grand air, au milieu des bonnes odeurs des foins retournés, devant ces admirables levers et couchers du soleil, auprès des animaux qui vous connaissent et vous obéissent... ».⁴⁸⁴

Avec pareille insistance, comment ne pas penser que la visée moraliste ne s'imposât pas tant la réunion de ces textes donne le sentiment que l'école était obsédée par le respect de l'ordre établi, par la conformation aux rythmes de la vie paysanne, par l'attachement au pays natal sans lesquels l'unité nationale n'était qu'une vaine chimère. Alors que le dépeuplement des campagnes inquiétait les couches dirigeantes, alors que l'expansion des villes laissait craindre une dépravation des mœurs, les autorités considéraient qu'enfoncer le stylet des écoliers dans une épaisse couche de glaise était un moyen de garantir la vitalité d'un lien national vissé à la nature.

B – La fabrique d'un destin :

- Naturaliser la France :

Un naturel instinct nous porte à aimer le ciel qui a vu nos premiers regards, la terre qui nous nourrit, tout notre paysage accoutumé, et aussi les ancêtres, qui, sous le même ciel, vécurent de la même terre. Cet instinct qui nous inspire une sorte de piété envers les devanciers, nous donne le sentiment de la continuité, et, avec le charme des longs souvenirs, la force et la quiétude qui, de la racine profonde, montent avec la sève perpétuelle.⁴⁸⁵

Du haut du poste de directeur de l'Ecole Normale Supérieure qu'il occupe depuis 1904, Lavissee peut méditer sur la francité éternelle. Jamais, en réalité, la volonté de naturaliser la France ne fut aussi grande qu'au temps de la jeune Troisième République. A la recherche de stabilité, la pédagogie républicaine trouva dans la nature le moyen d'inscrire le destin national dans la très longue durée. Faire comprendre aux écoliers que la France venait de plus loin que ce que l'histoire avait retenu d'elle⁴⁸⁶ exigeait d'arrimer son passé à des fondations immémoriales. Dans cette perspective, avec la nature comme cadre de la construction nationale, le régime républicain captait une part d'éternité et faisait de la France une nation pérenne, quasi

⁴⁸⁴ Henry MARCHAND, *Tu seras agriculteur mon fils. Histoire d'une famille de cultivateurs, Vie agricole, Economie rurale, gravures*. Lecture courante, Cours moyen et cours supérieur, Paris, A. Colin et Cie, 1889, cité par Rémy PONTON, « L'éducation morale des ruraux », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 57-58, juin 1985, p. 103-107.

⁴⁸⁵ Ernest LAVISSEE, *Discours aux enfants, op.cit.*, p. 41.

⁴⁸⁶ Son long passé monarchique, une Révolution passionnée et une République instable psalmodiait les leçons d'histoire.

indestructible. Parce qu'à l'école, il n'était plus question de considérer la France comme la fille aînée de l'Eglise, la spiritualisation de la nation fut transfigurée avec succès dans la nature. Retournons, une nouvelle fois, vers *Le livre* de l'école primaire. Dans sa première édition, publiée en 1878, le *Tour de la France par deux enfants* faisait de la nature du territoire français l'œuvre de Dieu. La contempler était au fond une expérience religieuse qui consistait à rendre grâce au Seigneur. Dans les versions successives de cet incontournable livre de lecture, l'éviction de Dieu a permis de faire de la nature le lit dans lequel, semble dire Vidal de la Blache, la France s'est couchée pour l'éternité :

« L'histoire d'un peuple est inséparable de la contrée qu'il habite (...). Les rapports entre le sol et le climat sont empreints en France d'un caractère original, d'ancienneté, de continuité (...). L'homme s'y est arrêté parce qu'il a trouvé, avec les moyens de sa subsistance, les matériaux de ses constructions et de ses industries. Pendant de longs siècles, il a mené une vie locale qui s'est lentement imprégnée des suc de la Terre (...). Les niveaux de source, les roches calcaires propices à la construction et à la défense ont été dès l'origine des nids d'attraction, qui n'ont guère été abandonnés par la suite (...). L'homme a été chez nous le disciple longtemps fidèle au sol ».⁴⁸⁷

Le fondateur de la géographie française dont l'influence fut capitale dans l'enseignement français affirme, ici encore, que la part du milieu naturel est souveraine dans la formation d'un Etat ou d'une société. Pour la France, c'est bien le cadre naturel qui a forgé cet « être géographique ». Les lignes de paysage, les contours du relief, l'aspect extérieur des choses font de la France une nation inscrite dans la nature, nourrie par « les suc de la Terre ». Le substrat lithologique, la futaie aux lignes harmonieuses, les reliefs aux contours indécis, le faisceau fluvial de la Seine ou de la Loire, les bassins aux notes argileuses ou les plateaux secs à pierrailles blanches, ainsi que toute autre forme de la diversité naturelle du territoire campent une France riante que le génie du peuple français a transformée en nation accomplie. L'autre figure de l'instituteur national, l'historien Ernest Lavisse envisageait, quant à lui, la France comme une Terre promise, bénie par la nature :

« Nous Français, sommes très fiers de notre pays, de cette terre privilégiée baignée par trois mers, flanquée des plus hautes chaînes de montagne de l'Europe, arrosée par de beaux fleuves, jouissant de toutes les nuances d'un

⁴⁸⁷ Paul VIDAL de La BLACHE, *Tableau de la géographie de la France* [1903], Paris, Tallandier, 1979, p. 4-8.

climat tempéré, produisant tous les fruits de la Terre, ornée de toutes les fleurs ». ⁴⁸⁸

Cette rhétorique de la prodigalité de l'espace français - et donc de son exceptionnalité - est déclinée aussi dans tout le corpus des productions locales qui répètent à l'envi combien le terroir des « petites patries » a pu s'appuyer sur une nature généreuse fécondant une France immémoriale :

« Quand le Rhin se fut frayé un passage près de Bingen, les glaciers et les neiges disparurent. Une plaine fertile se forma peu à peu. Les cimes des Vosges se couvrirent de forêts vertes et envoyèrent de belles rivières dans la plaine, se réunissant d'abord dans le lit de l'Ill qui se jeta à son tour dans le Rhin. Ce superbe affluent du Rhin a donné à l'Alsace son nom et sa fertilité ». ⁴⁸⁹

Ici, l'exposé géologique vient sédimenter l'idée que la nature a composé, par strates successives, une terre nourricière pour un peuple capable de la fertiliser. C'est bien aussi l'idée de Paul Kaepelin, auteur d'une géographie pour le cours moyen, quand il écrit que la France était, en raison de ses conditions naturelles, destinée à former une grande nation :

« Grâce à ses plaines fertiles et à ses frontières naturelles, la France était destinée à former le cadre d'une grande nation. Comme ses diverses régions étaient de production très variées et communiquaient facilement entre elles, leurs habitants entrèrent forcément en rapport les uns avec les autres ; ainsi s'établit peu à peu, d'un bout à bout du territoire, la communauté d'intérêts et de traditions qui constituent une nation. » ⁴⁹⁰

Le génie de ce peuple, expliquaient les auteurs des manuels scolaires, se découvre par un jeu de miroir qui reflète cette nature fabriquée par le labeur des populations ancestrales. Dans cet écheveau d'hommages à la nature - et au peuple français -, les nuances sont nombreuses. Sans écarter le poids des aménités naturelles, certains auteurs, à l'image des géographes Pierre Foncin ou Franz Schrader, mettent en exergue l'action d'un peuple qui a su se servir de ces avantages pour réaliser son unité intellectuelle et morale et assurer sa grandeur ⁴⁹¹. D'autres, comme Elisée Reclus, s'interrogent déjà sur l'enseignement d'une géographie éducative et

⁴⁸⁸ Ernest LAVISSE, *Deuxième année d'histoire de France* [1895], cité in Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France, L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, p. 4.

⁴⁸⁹ Anonyme [s.d.], *Petite histoire de l'Alsace* cité in Anne-Marie THIESSE, *ils apprenaient la France, op.cit.*, p. 82.

⁴⁹⁰ PAUL KAEPPELIN, *Géographie cours moyen .Certificat d'études, La France et ses colonies. Les cinq parties du monde*, Paris, Delagrave, vers 1908 cité par Jean-Pierre CHEVALIER, « La géographie scolaire et l'idée de nation en France au XIX^e siècle » in *L'école et la nation*, sous la direction de Benoit FALAIZE, Charles HEIMBERG, Olivier LOUBES, ENS Editions, Lyon, 2013, p. 135.

⁴⁹¹ Voir *L'école et la nation, op.cit.*, p.134 et 135.

écologique. A marcher dans leurs pas, il semble possible de distinguer, pour cette période qui court des années 1870 aux années 1920, un processus de nationalisation ainsi que de francisation de la nature.

- Franciser la nature :

« Nos ancêtres les Gaulois », que l'école républicaine a tant aimés, sont mis à contribution pour dessiner une première esquisse de la nation :

« Ce joli village que vous habitez depuis fort longtemps (...) Mais l'histoire nous l'apprend. Représentez-vous une vaste forêt avec de grands arbres dont plusieurs sont tombés, brisés par le vent et les orages, et pourrissent sur place. De loin en loin quelques clairières. Des animaux sauvages habitent cette forêt. Une rivière la traverse, souvent encombrée d'herbages, de branches d'arbres et de feuilles.

Voici près de la clairière d'énormes rochers noircis par endroits, on y aperçoit l'entrée de grottes profondes ; des huttes de branches et feuillages sont à quelque distance. Des hommes, des femmes, des enfants, n'ayant pour vêtements que des peaux de bêtes, font du feu, préparent à manger (...) Nous sommes en présence d'un village gaulois très ancien ; les Gaulois, nos ancêtres habitent ces grottes et ces huttes incommodes. Mais à force de travail, ils apprennent à cultiver la terre, à semer et à récolter un peu de blé (...), ils apprennent même à planter la vigne et à fabriquer le vin (...) La terre donne à l'homme la plus grande partie de sa subsistance.

Puis viennent des étrangers, appelés Romains, qui, eux, sont déjà très civilisés (...) Ils leur apprennent à mieux cultiver leur sol. Ils abattent les arbres. Ils tracent à travers la forêt une grande route pierrée (...) Ils nettoient la rivière...

Bien des siècles se sont écoulés depuis les premiers temps du village (...) Les gens ont passé ; le village est resté ; mais il est à peine reconnaissable. Sans doute la rivière coule toujours au même endroit, et les rochers sont à la même place. Mais qu'est devenue la forêt ? (...) En revanche, sur le sommet des rochers, un château en pierre ».⁴⁹²

Cet extrait des *Lectures primaires* est accompagné d'un sujet de devoir de rédaction et d'élocution intitulé : « *Imaginez la description de votre village et des environs, il y a deux mille ans* ». Circulent alors, dans le corpus scolaire, de nombreuses versions semblables sur l'histoire de la construction de la France. La chose n'est pas nouvelle. Depuis la Restauration, les géographies scolaires établissent une perspective entre la Gaule et la France. Quelle en est la finalité ? Choisir les Gaulois permettait aux républicains de réduire la conception monarchique,

⁴⁹² Emile TOUTEY, *Lectures primaires, op.cit.*, p. 356 et 357.

laquelle assimilait la France à un peuple franc conduit par des rois.⁴⁹³ Ce choix avait aussi l'avantage de faire correspondre le territoire de la Gaule transalpine de Vercingétorix à ce qui devint – « mutatis mutandis » - l'hexagone au XIX^e siècle. Surtout, en mettant l'accent sur l'espace naturel, il permettait de rompre avec une histoire exclusivement humaine, dynastique et chrétienne. En inscrivant le destin du peuple français dans un territoire transformé et créé par lui et pour lui, la nouvelle approche historique essentialisait la République. La nature avait offert un cadre immuable, solide et prometteur que les Gaulois et leurs descendants avaient su travailler au point de façonner une terre nouvelle qui enfanta la patrie. Dans un de ses *Discours à des Enfants*, Ernest Lavisse expliquait, lui-aussi, que :

« Le long travail de nos pères, depuis les origines, le souvenir de leurs actions et de leurs pensées... [Sic] c'est, avec la riche beauté de notre terre, avec la clémence de notre ciel... [Sic] avec nos superbes montagnes, et nos belles plaines, nos mers glauques et notre mer bleue – c'est votre héritage, c'est la patrie... ».⁴⁹⁴

L'idée était de suggérer que la lente construction de la nation, que la formation du peuple français s'accompagnaient d'un processus de francisation de la nature, à la fois cadre et réceptacle de l'épanouissement de l'identité française telle qu'on la concevait alors. La francisation de la nature se lisait également au travers du recueil des hauts lieux « naturels » en une sorte de « collier patriotique » que les élèves devaient connaître et admirer parce qu'il figurait la grandeur nationale. Quelques « perles nationales », collectées par les rédacteurs des manuels, faisaient foi du génie narratif et de la personnalité du territoire. Mont-Gerbier-des-Joncs, cirque de Gavarnie, Plomb du Cantal, Fontaine de Vaucluse, bords de Seine, Val de Loire, Mont-Blanc nourrissaient ainsi l'émulation des élèves. En même temps, toute une iconographie composée de planches didactiques, de cartes murales ou d'images à collectionner, s'évertuait à fixer chez les élèves, des images fortes de la France.

Figure 15 : Des supports didactiques pour « montrer » la diversité naturelle :

⁴⁹³ On remarquera, dans le texte ci-dessus, que la francisation de la nature n'exclut pas l'apport de cultures étrangères (les romains) auxquels les gaulois doivent une grande part de leur progrès pour domestiquer la nature.

⁴⁹⁴ Ernest LAVISSE, *Discours à des Enfants*, in A. MIRONNEAU, *Choix de Lectures, op.cit.*, p. 375.

		
<p><u>Couverture de cahier (1892)</u></p> <p>Numéro d'inventaire : 1986.01257.3 (MUNAE)</p>	<p><u>Émile Collombet, Albert Bernard, planche didactique, Deyrolle, 1912.</u></p> <p>Numéro d'inventaire : 1978.01764.5 (MUNAE)</p>	<p><u>Leçons de géographie – Ecole primaire supérieure (vers 1900)</u></p> <p>Numéro d'inventaire : 1979.36669.28 (MUNAE)</p>
<p>Une affiche pour les chemins de fer "Paris-Lyon-Méditerranée" a été transformée en couverture de cahier. Ce type d'images permet de présenter aux élèves des paysages actualisés de la France.</p>	<p>Les cartes agricoles offraient aux écoliers une vision globale des productions. Elles étaient un moyen de montrer la complémentarité des régions françaises et la prodigalité de la nature.</p>	<p>Cette photographie d'une classe de jeunes filles montre l'importance de la carte dans l'apprentissage de la France.</p>

Toujours les textes et les illustrations chantaient les beautés naturelles jaillies de tous « les pays » de la France. Si la nature était si belle, c'est parce qu'elle s'incarnait dans la terre des ancêtres, parce qu'elle révélait une nation chaleureuse. Louer la nature était donc un instrument privilégié de l'exaltation de la nation et de ses déclinaisons. Un moyen aussi de rappeler sa continuité historique. Disciple du sol, l'homme avait « culturisé » la nature pour faire de l'ancienneté du peuplement un facteur-clé de l'enracinement. On retrouve cette tentation de « culturisation » de la nature chez un Frédéric Bataille déclamant, dans *La patrie du jeune français*, son amour pour le village natal :

« La maison paternelle où mon père et ma sœur

Partagent tous mes jeux, où ma mère chérie
 M'a bercé dans ses bras avec tant de douceur
 C'est ma patrie !
 Nos jardins, nos vergers, mon village charmant
 Avec son vieux clocher, son école bénie
 Où je vais écouter la voix d'un maître aimant,
 C'est ma patrie !
 Nos champs, nos bois, nos monts, ce clair ruisseau joyeux
 Qui caresse en passant les fleurs de la prairie,
 L'air pur du ciel natal, la terre des aïeux,
 C'est ma patrie ! »⁴⁹⁵

Dans ce poème, la nature n'est plus un décor mais le ressort du bonheur de l'enfance. Elle fait corps avec le village au même titre que son église, son école ou la maison paternelle. Constamment, l'écolier est confronté à ces déclarations enamourées à la belle patrie afin qu'il établisse une relation charnelle avec la France. La patrie, en annexant la nature, dévoile ainsi l'épaisseur de son corps physique que la conquête des territoires coloniaux allait encore renforcer.

⁴⁹⁵ Frédéric BATAILLE, « La patrie du jeune français » cité in Jean-François CHANET, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, *op.cit.*, p. 303.

2. La nature au service de la colonisation :



Figure 16 : Notre Domaine Colonial (Image à collectionner)

Quand on regarde les images scolaires des colonies françaises du début du XX^e siècle, on a rendez-vous avec la gloire nationale. L'appropriation de territoires aux dispositions naturelles exceptionnelles concerne, en effet, tous les continents. Pour légitimer cette expansion sans précédent, la République inventa pour l'école - comme elle le fit dans les autres canaux de la propagande coloniale - une justification idéologique susceptible d'effacer la contradiction, entre d'un côté le projet républicain d'émancipation des peuples et, de l'autre, le processus de domination des populations d'outre-mer qu'elle mettait en œuvre. À côté d'un argumentaire classique articulant le thème de la grandeur nationale et celui du principe de civilisation, le discours scolaire s'empare de la question environnementale - on parlait plutôt de nature - des colonies pour démontrer que la conquête visait à mettre en valeur des milieux naturels que les indigènes avaient été incapables d'exploiter quand ils ne les avaient pas saccagés ! Au corbillon de la mission civilisatrice de l'homme blanc, les autorités scolaires ont ainsi ajouté le fardeau écologique, autre moyen de disqualifier l'histoire des sociétés précoloniales.

Numéro d'inventaire : 2010.05903 (1-2)

Date : 1905 (vers)

2.1. Faire aimer les colonies :

A – Enjoliver la nature coloniale :

- Susciter des vocations de colons :

Convoquer la nature pour faire aimer les colonies supposait de fabriquer une image attrayante des territoires annexés par la Mère-Patrie. L'idée se rencontre sous la plume du géographe Jules Duval qui, dès 1847, pointe les opportunités offertes par l'expansion coloniale :

« J'ai enfin ouvert ma petite école, dans laquelle je donne tous les jours une petite leçon de choses dont un globe terrestre que j'ai eu la prévoyance d'emporter fait le fond. On l'a tant bafouée cette pauvre terre, que je prends plaisir à la réhabiliter, à dire combien ses montagnes sont verdoyantes, ses plaines fertiles, ses eaux fraîches, ses habitants susceptibles de progrès. Le spectacle, tous les jours étalé, de la culture et de l'inculture, leur fait apprécier les effets du travail humain. Quand je leur parlerai, comme projet de leur âge mûr, d'entreprendre le défrichement du Sahara qui nous pénètre des bouffées ardentes de son sirocco, et fait périr nos fleurs et nos fruits, ces enfants trouveront l'entreprise toute simple, naturelle... ».⁴⁹⁶

On ne sait si Duval entrevoyait la possibilité de verdir le désert cependant, il semble convaincu qu'une amélioration du bien-être, aussi bien des autochtones que des colons, était à portée de main. Cette certitude constitue un invariant idéologique de l'argumentation pro-coloniale. Elle s'appuie, le plus souvent, sur une présentation flatteuse des milieux naturels de ces espaces outremer. Flatteuse, parce que l'exubérance de la végétation et la spécificité de la faune y sont constamment soulignées. Flatteuse également parce que l'étendue des terres⁴⁹⁷ apparaît comme une promesse d'enrichissement et d'accomplissement personnel. Rien de surprenant à ce que la propagande scolaire tente à la fois de susciter des vocations de bâtisseurs tout en glorifiant l'aventure coloniale relancée par ceux qui, imaginant une République universelle, entreprennent d'étendre le modèle français.

Publié en 1887, *Les Enfants de Marcel*⁴⁹⁸ donne le ton de ce qui deviendra l'un des bréviaires des propagandistes de la colonisation. Construit sur le modèle du *Tour de la France*, ce livre de

⁴⁹⁶ Cité par Pascal CLERC, « Savoirs géographiques et géographie scolaire au regard de la question coloniale (1863-1914) », p. 13, in *L'école aux colonies, les colonies à l'école* - Gilles BOYER, Pascal CLERC et Michelle ZANCARINI-FOURNEL (dir.), ENS Éditions, 2013, 194 pages.

⁴⁹⁷ « La Troisième République, qui nous a donné en moins de vingt années la Tunisie, le Soudan, la Côte d'Ivoire (...), a ouvert un champ immense et varié, égal à six ou sept France, à l'activité des jeunes gens entreprenants et laborieux. Qu'ils aillent aux colonies... », in Eugène JOSSET, *A travers nos colonies*, Paris, Librairie Armand Colin, 3^e édition, 1903, p. 330.

⁴⁹⁸ G. BRUNO (pseudonyme de Mme Fouillée), *Les Enfants de Marcel*, livre de lecture courante, E. Belin, 1887.

lecture courante alterne, lui-aussi, passages romanesques et extraits didactiques. L'histoire met en scène le sergent Marcel confronté à la guerre et à la dramatique défaite de 1870-1871. Veuf, blessé de guerre, la vie de ce père de quatre enfants bascule, une nouvelle fois, quand il hérite de la ferme de son beau-frère, *Petite-Alsace*⁴⁹⁹, nichée près de la ville de Constantine. Marcel décide d'emmener sa famille en Algérie. Là, ils découvrent une « terre bénie », très vite aimée comme une nouvelle patrie, tant la « manne » de ces contrées présage d'une vie agréable. Les premiers regards jetés sur l'Algérie ne laissent guère de doute sur les spécificités de la nature algérienne. Aux gaies et belles clartés du soleil, répondent les beaux jardins de la côte et la superbe verdure de toutes les plantes tropicales. L'enthousiasme des nouveaux arrivants s'exprime par les déclarations de la grand-mère qui évoque un paradis terrestre.⁵⁰⁰ Sous la plume d'Augustine Fouillée, l'Algérie prend les traits d'un pays de cocagne où le gibier abonde, où l'eau bondit des cailloux et où d'énormes tas de blé sont répandus à même le sol. Pays enchanteur pour les enfants de Marcel, l'Algérie, dont *le Dictionnaire de pédagogie* de Buisson précise qu'elle est apte à « satisfaire tous les tempéraments »⁵⁰¹, occupe, on le sait, une place singulière dans l'imaginaire colonial. Sans cesse la littérature scolaire martèle que, parmi toutes les colonies françaises, cette « nouvelle France » ne peut être rangée au rang des autres territoires coloniaux. L'établissement d'un grand nombre d'européens ajouté à l'importance des ressources, d'abord naturelles, que l'Algérie recèle, empêchent de la classer au rang d'une banale colonie.

Dans le sillage d'Augustine Fouillée, la deuxième édition du livre de lecture d'Eugène Josset publié en 1901, *A travers nos colonies*, propose, elle-aussi, d'alléchantes descriptions des campagnes du Maghreb. Archétype du livre de propagande colonialiste, l'ouvrage est construit sur le mode d'un voyage par procuration. Un oncle racontant à ses neveux son périple à travers le monde, dresse un tour d'horizon des possessions françaises. Écoutant religieusement la description des oasis tunisiennes, les enfants apprennent que ces îlots de verdure regorgent de fruits aussi fascinants que ceux du jardin des Hespérides :

« Les oasis tunisiennes sont encore aussi fertiles que dans l'antiquité.
J'ai vu à Gafsa des abricotiers mesurant 12 mètres de hauteur et 3

⁴⁹⁹ C'est en quelque sorte la province perdue qui est transplantée en Algérie comme l'explique Patrick CABANEL dans *Le tour de la nation par deux enfants*, *op.cit.*, p. 171. Ce thème de la compensation et de la réparation s'estompe progressivement dans la littérature coloniale pour enfants pour céder la place à celui de la grandeur de la France. Lire à ce propos l'article de Bernard JAHIER, « L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914 : un soutien sans limites ? », *Strenæ* [En ligne], 3 | 2012, URL : <http://strenae.revues.org/503> ; DOI : 10.4000/strenae.503;

⁵⁰⁰ *Ibid.*, p. 233.

⁵⁰¹ *DPI*, p. 77.

mètres de circonférence, des poiriers de 2m50 de tour, des vignes dont le tronc est plus gros que la cuisse d'un homme et dont les rameaux s'élancent d'un arbre à l'autre. Et, pour ces plantes vigoureuses, s'étend l'ombre protectrice des palmiers qui forment au-dessus d'elles une voûte ininterrompue de feuillages. Cette fécondité prodigieuse émerveilla les enfants ».⁵⁰²

Plongeant vers le sud du continent africain, l'oncle Auguste et ses neveux Louis et Paul sont envahis d'une stupeur toujours plus grande à mesure qu'ils découvrent la prodigalité de cette nature coloniale. Dans la région montagneuse du Sénégal du Fouta-Djalou, leur apparaît un nouveau paradis :

« Le Fouta est un vrai paradis. Les villages se succèdent, séparés par de belles plantations ; les orangers et les citronniers parfument l'air ; le riz est cultivé dans les bas-fonds ; les lianes qui s'accrochent aux arbres des forêts donnent un suc laiteux qui se solidifie à l'air et devient élastique : c'est le caoutchouc (...) ».⁵⁰³

La poursuite de l'aventure, contée par l'oncle prolix, les emmène sur les traces de Savorgnan de Brazza en Afrique centrale puis, des possessions françaises de l'Océan indien jusqu'à celles de l'Océan pacifique. Il n'est pas utile de se perdre en conjectures pour affirmer que de nombreux extraits de ce type de littérature partisane exaltent la nature foisonnante de ces espaces tropicaux. Généreuse, inépuisable, pourvue de richesses inédites, cette nature annonce aussi un avenir radieux à ceux qui sauront l'exploiter.

- [Un nouveau jardin d'Eden](#)

Illustrées par des gravures naturalistes, ces lectures cherchent à livrer un inventaire édifiant des trésors enfouis dans ces contrées lointaines. Une poignée de dattiers-palmiers, quelques croquis de variétés exotiques (vanille, caféier, mil, indigotier, baobab...), agrémentent un exposé dont la finalité est de convaincre l'écolier du bien-fondé de la politique coloniale tout en l'incitant à rejoindre l'Empire, le moment venu. D'ailleurs, l'ancien instituteur Josset, à la fin de sa préface, expose clairement cet objectif :

« Puisse la lecture de ce livre détourner les jeunes français de tant de carrières encombrées et les orienter vers le commerce, la marine et les colonies ».⁵⁰⁴

Rangé explicitement sous une bannière propagandiste, le discours laudateur ne reculait devant aucun superlatif pour sublimer la nature tropicale. Un « ciel toujours bleu » garantit

⁵⁰² Eugène JOSSET, *A travers nos colonies*, livre de lectures sur l'histoire, la géographie, les sciences et la morale. Cours moyen et supérieur. Paris, Armand Colin, 2^e édition, 1901, p. 99.

⁵⁰³ *Ibid.*, p. 176.

⁵⁰⁴ Eugène JOSSET, *A travers nos colonies*, *op.cit.*, Préface.

« des champs si bien cultivés » qu'on y trouve « les régions les plus fertiles » qui permettent « le séjour le plus charmant de l'Afrique ». A côté des aménités naturelles, l'esthétisation de ces espaces est l'autre versant d'une rhétorique répétitive, simplement nuancée par la nécessité de montrer que seule la présence des colons permettra de déplier toutes les dimensions de cette nature. « Magnifique », « merveilleux », « superbe », autant de qualificatifs pour évoquer la nature coloniale qui, dans ces conditions, ne peut être que l'incarnation du paradis terrestre. *L'Alliance française illustrée*, périodique envoyé à la plupart des écoles, puise à la même veine pour exalter la présence française aux colonies. Organe éponyme de la société fondée en juillet 1883, cette revue a officiellement pour but de propager la langue française à l'étranger et aux colonies et de contribuer ainsi à la consolidation de l'influence nationale au loin. Véritable invitation au voyage, les maîtres pouvaient y trouver un inventaire des richesses naturelles des colonies ainsi que des descriptions enthousiastes sur l'exubérance des milieux naturels. Dans ce registre, les plongées dans les forêts luxuriantes s'apparentent à un saut dans un monde onirique :

« Chaque pas en avant amène la découverte d'une merveille de plus de cette nature exubérante. On reste en extase devant ces véritables colosses, ces arbres géants comme l'Okounie, sorte d'acajou femelle, d'une très grande légèreté (...). Ces géants ne sont pas des exceptions ; ils se rencontrent nombreux dans la grande forêt, mais le plus souvent perdus, cachés au milieu des lianes de toutes les grosseurs, serrées forment des X, des V, des K, des nœuds extraordinaires ; les unes tordues en vrille, partant du pied pour courir à la cime de ces gros arbres aux larges feuilles, obligeant le voyageur à un travail de débroussage constant pour se frayer un chemin au travers de cet inextricable fouillis de verdure (...) Quand nos grands voyageurs viennent vous dire que la végétation de France ne peut se comparer à celle du Congo, vous pouvez les croire ».⁵⁰⁵

De son côté, Alain Corbin prête à Paul Beaumord, instituteur à Morterolles, les mots suivants :

« Encore n'ai-je rien dit des progrès de la science, facilités par notre présence ; des insectes inconnus qui font rêver, des échantillons de la magnifique flore africaine, des collections de peaux de bête constitués par les chasseurs de grands fauves ont été, ainsi, récemment exposés à Limoges, accompagnés de la projection lumineuse de belles planches grâce aux lanternes magiques ».⁵⁰⁶

Plusieurs dimensions affleurent dans ces récits exotiques. Bien évidemment, la valeur utilitaire de la nature tropicale est sous-jacente à l'ensemble des discours. Le souci didactique n'est pas

⁵⁰⁵ *L'Alliance française illustrée*, 15 février 1895, n°2, p. 6 et 7.

⁵⁰⁶ Alain CORBIN, *Les conférences de Morterolles, hiver 1895-1896. A l'écoute d'un monde disparu*, Barcelone, Flammarion, champs histoire, 2013, p. 146.

négligé pour autant : les renseignements botaniques, géologiques, climatiques structurent la quasi-totalité de ces écrits, jamais avarés d'une révélation insolite sur ces milieux, quitte à en grossir les réalités. Pour capter l'attention des écoliers et susciter leur intérêt, la thématique du merveilleux jointe à une esthétique « positive »⁵⁰⁷ laisse donc régulièrement entrevoir la création d'un nouveau jardin d'Eden. Qu'il s'agisse de l'Orient ou qu'il s'agisse de l'Afrique équatoriale, les descriptions du foisonnement de la nature et de ses richesses parcourt nombre de documents de ces lectures scolaires :

« La rivière arrose un pays magnifique, incomparable. A Copa, vous avez devant les yeux, un lac de 10 à 12 kilomètres de large, les grandes îles verdoyantes, les montagnes verdoyantes, résidence des chimpanzés, de volatiles nombreux, tels que les perroquets gris à queue rouge. Et le soir, au coucher du soleil, on reste comme en extase devant cette nature si majestueusement belle ».⁵⁰⁸

La poésie de Leconte de Lisle, comme dans ces vers de *La Bernica* dans lequel il évoque sa terre natale, La Réunion, permet aussi de dire la splendeur du spectacle de la nature et le sentiment de plénitude qu'il procure à l'homme :

« Mais l'âme s'en pénètre, elle se plonge entière
 Dans l'heureuse beauté de ce monde charmant
 Elle se sent oiseau, fleur, eau vive et lumière,
 Elle revêt la robe, ô pureté première
 Et se repose en Dieu silencieusement »⁵⁰⁹.

Ce panégyrique de la nature coloniale se retrouve également parmi les auteurs très en vue de la géographie scolaire. Ainsi Gaston Meissas fait de l'Afrique du Nord une terre promise qui attend ses défricheurs, une contrée où les sables brûlants du Sahara disparaissent derrière les eaux généreuses des oasis :

« D'un bout à l'autre, elle offre trois régions distinctes, parallèles à la Méditerranée : au nord, le Tell, le pays des céréales, d'autant plus fertile qu'il est plus arrosé ; au milieu, les hauts plateaux couverts de pâturages, pouvant en grande partie être défrichés, jouissant au surplus, grâce à leur altitude, d'un climat moins énervant que le Tell ; au sud, enfin, le Sahara brûlé par l'ardeur du soleil, mais couvert de la plus belle végétation dès que la source y fait jaillir de l'eau. C'est le pays des dattes par excellence, dans les oasis ».⁵¹⁰

⁵⁰⁷ L'esthétique positive que l'on nomme également cognitiviste affirme que la belle nature existe objectivement. Dans les colonies, la belle nature est très souvent la nature sauvage ce qui peut se comprendre puisqu'il s'agit de mettre en place des fronts pionniers.

⁵⁰⁸ *L'Alliance française illustrée*, 15 février 1895, n°2, p. 7

⁵⁰⁹ *L'Alliance française illustrée*, 15 mars 1894, n°3, p. 29. Cette revue multiplie les descriptions emphatiques sur la nature tropicale. Voir en particulier les numéros de 1895 et 1896.

⁵¹⁰ Gaston MEISSAS, article « Afrique », *DP2*, p. 41.

Cette dérive idéaliste n'a pas échappé à un certain nombre de scientifiques soucieux d'objectivité. Parmi eux se distingue le géographe Marcel Dubois, maître de conférences à la Sorbonne, et auteur de nombreux ouvrages à destination des élèves du primaire. Le 7 Février 1896, il donne une conférence sur *les colonies et l'enseignement géographique* dans laquelle il pointe les présentations caricaturales de la géographie des colonies :

« Quel besoin était-il donc (...) d'entonner des panégyriques de cette partie du monde, sans dire sincèrement ce qu'elle contenait de déserts, de steppes, de savanes ? Les orateurs imprudents qui confondent ce grand marécage où le désert dévore et arrête les fleuves, avec les merveilleux lacs d'eau profonde de l'Afrique orientale, Le Victoria-Nyanza, le Tanganyika, le Nyassa, réservoirs de naissance d'un Nil, du Congo, d'un Zambèze, donnent par là-même une mauvaise orientation à nos idées coloniales ⁵¹¹».

Mais, tout bien pesés, les propos de Marcel Dubois n'ont pas d'autre ambition que d'améliorer l'entreprise de colonisation en proposant une approche expurgée des scories de tous les littérateurs qui finissent, d'après lui, par souiller les études géographiques portant sur les colonies⁵¹². Au fond, les deux approches ne sont pas antinomiques ; elles relèvent de deux genres complémentaires. A côté d'une géographie savante, gangrenée par sa propension aux nomenclatures interminables si redoutées par les écoliers, les livres de lecture propageaient un imaginaire stéréotypé autour des aventures exaltantes des conquérants aux prises avec des territoires quasiment vierges et sur lesquels la mission civilisatrice de la France devait s'exercer.

B - Réduire la nature sauvage :

- Un environnement hostile :

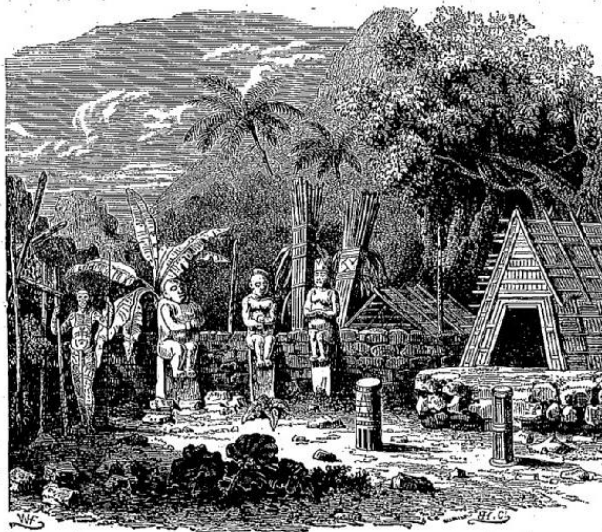
Si l'utilité économique de ces territoires fut constamment mise en avant, la politique coloniale des années Ferry – malgré les philippiques de Clémenceau- puise aussi ses motivations dans l'idée qu'il faut éduquer les indigènes, et qu'il est impératif de venir en aide à des peuples primitifs demeurés à l'état de nature. On sait ce qu'il en a été de cette prétendue vocation humanitaire. Mais, pour porter haut cette mission, il était nécessaire d'assigner les populations colonisées et leur environnement à un niveau d'inculture tel, qu'il les confinait dans

⁵¹¹ Marcel DUBOIS, *Les colonies et l'enseignement géographique, Conférence sous le patronage de l'Union coloniale française*, Paris, L. Challey, 1896, p. 10.

⁵¹² Pascal Clerc explique que Marcel Dubois a joué un rôle important dans la promotion d'une géographie scolaire utile à la colonisation et propagatrice de l'idéologie coloniales, à la fois par ses position institutionnelle, ses écrits théoriques et ses manuels scolaires. Il plaide notamment pour rechercher des lois d'une colonisation vraiment rationnelle. Lire Pascal CLERC, *Savoirs géographiques et géographie scolaire au regard de la question coloniale (1863-1914)*, *op.cit.*, p. 28-35.

un monde sauvage. L'école y prit sa part en cultivant un discours ambigu sur cette nature lointaine. La dialectique du jardin terrestre, menacée par une faune dévorant les hommes, était ainsi développée avec constance.

Pour que l'entreprise coloniale fût comprise comme relevant d'une certaine forme d'altruisme, l'école républicaine devait enseigner à ses enfants que ces terres lointaines restaient très largement ensauvagées. Pour une part, le discours sur les colonies naviguait dans les eaux troubles du mépris de civilisations dont les types de développement étaient regardés comme frustes. Certes, ces civilisations bénéficiaient de milieux naturels enviables mais leur exploitation, quand elle avait été entamée, était inefficace parce qu'elle était fondée sur des pratiques barbares. L'enjeu, contre toute approche sincère, consistait à déployer une imagerie simplificatrice qui faisait, par exemple, des forêts un « enfer vert », dangereux et maléfique.



Gravure extraite des *Contrées mystérieuses*. (Cliché de la maison Didot.)

Figure 17 : *Contrées mystérieuses*

Face à des sociétés traditionnelles qui ont établi des relations originales avec la nature, les occidentaux sont peu enclins à l'ouverture d'esprit. A l'école, on juge qu'il s'agit là de populations primitives incapables de s'affranchir des contraintes naturelles.

Source :

L'Alliance française illustrée
(15 février 1894)

Ce réductionnisme naturaliste contamina la présentation de la faune tropicale qui fut enfermée, quant à elle, dans une fonction essentiellement prédatrice où sa férocité le disputait à sa fascinante beauté. Nuisibles, les animaux sauvages devaient être exterminés sans relâche. Ce qui peut apparaître aujourd'hui comme un martyrologe de ces espèces – et plus largement de la nature – était l'occasion de démontrer à la fois le courage et l'action bienfaitrice des colonisateurs.

- Le combat de colons contre la nature :

L'association de la virilité et de la bonté se retrouve dans un épisode des *Enfants de Marcel*.⁵¹³ Cette péripétie n'entache en rien l'engouement pour cette nouvelle terre. Au contraire, elle souligne combien le combat des blancs contre la nature y est salutaire. Dans *Le voyage d'un petit algérien*, se déroule à peu près la même scène qui fait état du courage des officiers militaires français et de la cruauté du lion :

« La pauvre bête poussa un hi-han lamentable, essayant de se dérober à cette affreuse étreinte, mais son terrible adversaire ne lui en laissa pas le temps : sa griffe puissante l'abattit, le broyant sur place (...). Dans ces terribles contrées sauvages, il faut toujours s'attendre à quelque terrible rencontre...Le capitaine et le sergent tirèrent tous leurs coups de revolver ; le lion tomba enfin ». ⁵¹⁴

Peut-être le recours à une certaine dramaturgie - procédé d'écriture commode pour capter l'attention des enfants et les faire entrer dans un univers fantastique - peut-elle expliquer en partie la répétition de ces scènes d'épouvante⁵¹⁵? Pourtant, la gémellité de ces propos avec ceux tenus par les manuels de science⁵¹⁶ ne laisse guère de doute sur une perception commune des périls tropicaux ainsi qu'en témoignent les gravures ci-dessous :⁵¹⁷

⁵¹³ Voir figure 7 et *infra* p. 296.

⁵¹⁴ Eudoxie DUPUIS, *Autour du monde. Voyage d'un petit algérien*. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Paris. Delagrave, septième édition, [s.d], p. 45.

⁵¹⁵ Même si le terme peut paraître exagéré, il traduit l'effet recherché sur des enfants ignorant à peu près tout des régions coloniales.

⁵¹⁶ Comme celui de Paul BERT par exemple.

⁵¹⁷ Paul BERT, *La première année d'enseignement scientifique*, Paris, Armand Colin, 55^e édition, 1909, p.39-53.



UN MARÉCAGE EN ALGÉRIE AVANT LA COLONISATION. — Les marécages dont l'eau croupit et se corrompt sont très malsains et causent des fièvres. Dans les pays encore sauvages, ils sont fréquentés par les bêtes féroces.

Fig. 18 : Un marécage avant la colonisation :

Ce type d'illustration renchérit l'argumentation pro-coloniale sur l'incapacité des indigènes à mettre en valeur la nature. Le milieu est hostile, malsain et dangereux. Seule la ténacité des colons permettra de le transformer en un véritable jardin.

G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*, livre de lecture courante, E. Belin, 1887, p. 257.



LE SIMOUN DANS LE SAHARA. — Le simoun est un vent brûlant qui souffle du midi, soulève les sables du désert et engloutit parfois des caravanes entières.

Fig. 19 : Le Simoun dans le Sahara

Avec cette gravure, l'enfant doit comprendre que le milieu tropical est particulièrement hostile pour ceux qui ont adopté un mode de vie – le nomadisme – inadapté aux conditions naturelles.

G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*, livre de lecture courante, E. Belin, 1887, p. 242.



LUTTE DU LIEUTENANT GÉRARD CONTRE UN LION.

Figure 20 : Combat entre l'homme blanc et le lion :

Même dessiné en majesté, le lion est poignardé à mort par le soldat. Sa victoire est présentée comme la lutte naturelle de l'homme contre les bêtes féroces.

G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*. Livre de lecture courante, E. Belin, 1887, p. 252.

2.2. La nature coloniale : un fardeau pour les enfants de la République ?

A – Un contre-récit environnemental :

- L'impuissance des indigènes face à la nature :

Grand scientifique, Paul Bert connaissait bien le monde colonial. Il fut élu, en 1883, président d'honneur de la "Société pour la protection des colons et l'avenir de l'Algérie" avant d'être nommé résident général du protectorat de l'Annam-Tonkin. Homme de son temps, il diffuse un certain nombre de préjugés sur l'inégalité des races. Ecartons-ici ses considérations sur la craniologie ainsi que sur les capacités intellectuelles de « ces peuples inférieurs » pour retenir que cette infériorité est associée à leur supposé incapacité à domestiquer la nature :

« Et il y a de ces hommes qui sont vraiment inférieurs. Ainsi, l'Australie est peuplée par des hommes de petite taille, à peau noirâtre, à cheveux noirs et droits, à tête très petite, qui vivent en petits groupes, n'ont ni culture ni animaux domestiques (sauf une espèce de chien), et sont fort peu intelligents. Certaines peuplades humaines ne savent même pas faire du feu⁵¹⁸ ».

Indiquer que les hommes ne maîtrisent pas le feu n'est pas sans importance. En effet, dans la tradition occidentale, la possession du feu évoque le mythe du Titan Prométhée qui, en dérobant le feu aux dieux, a permis aux hommes de se démarquer des bêtes sauvages et de faire des sociétés humaines des sociétés civilisées. Par conséquent, celui qui ne maîtrise pas le feu appartient au monde animal, c'est-à-dire à la nature sauvage⁵¹⁹. Une sauvagerie d'autant plus incontestable que, dans ce monde étrange, les plantes domestiques seraient à peine connues des autochtones!

« Les Nègres, peu intelligents, n'ont jamais bâti que des huttes parfois réunies en assez grand nombre pour faire une ville ; ils n'ont point d'industries ; la culture de la terre est chez eux au maximum de simplicité ».⁵²⁰

Les forêts tropicales servirent également de prétexte au confinement de la nature coloniale dans un état primitif. Dans cette opération de dénigrement, l'école put s'appuyer sur les observations scientifiques des observateurs et autres professeurs du muséum d'histoire

⁵¹⁸ Paul BERT, *Deuxième année d'enseignement scientifique*, Paris, Armand Colin, 1887, p. 17-18.

⁵¹⁹ Jean-Pierre VERNANT, *Mythe et religion en Grèce ancienne*, Le Seuil, « collection La librairie du XX^e siècle », Evreux, 1990, p. 79-88.

⁵²⁰ Paul BERT, 1885, p. 91-93. Cité par Carole Reynaud Paligot, *La République raciale*, PUF, 2006. p. 141.

naturelle⁵²¹. Nombre de savants relaient ces allégations fallacieuses sur le thème des forêts impénétrables mais luxuriantes, laissées à l'abandon par des indigènes ignorant tout de leur environnement. A la décharge de « ces sauvages », l'instituteur de la Loire-Inférieure, Joseph Chaillet-Bert, explique à quel point ces forêts sont inextricables :

« Lorsque vous parlerez des colonies devant vos élèves ou devant leurs parents, dites-leur bien (...), ils trouveront un terrain couvert d'arbres qu'ils devront abattre à la cognée, ou de brousse qu'ils devront détruire par le feu, avant de pouvoir y mettre la charrue (...). Aux colonies, quand on se trouve face à un arbre, on le contourne ; quand on rencontre un buisson, de jububiers par exemple, on en fait le tour ; quand un arbre est tombé, on le laisse ; s'il est tombé, tant mieux ; s'il est mal tombé et barre la route, on y taille des marches pour passer par-dessus⁵²² ».

Pierre et Jacques, un livre de lecture paru en 1904 n'omet pas, lui non plus, de présenter la forêt tropicale, celle de Madagascar, comme un lieu infesté d'animaux sauvages dont les populations locales auraient choisi de s'éloigner :

« Ce voyage de Tamatave à Tananarive te donnera une idée de la nature de ce pays et de ses commodités. Pour pénétrer jusqu'à la capitale, il n'y avait pas même une route, à peine un sentier. Quand une rivière ou une lagune, tantôt couvert par les marécages et les ruisseaux, tantôt longeant la crête des montagnes (...). On traverse d'abord une lande propre aux cultures de manioc, de cannes à sucre, de café, puis des rivières marécageuses (...) Des serpents, d'ailleurs inoffensifs, pullulent sur les bords, ainsi que des crocodiles (...). Bientôt le pays change : on monte, on descend des mamelons recouverts d'une végétation broussailleuse, de raphias, de bambous, de ravenalas ; puis on entre dans la région élevée et forestière. Ces bois immenses contiennent les essences d'arbres les plus riches et les plus variées et sont peuplés de chiens sauvages, de singes, d'une infinité d'oiseaux... ».⁵²³

Cette thématique du refoulement des modes de mise en valeur des milieux naturels par les indigènes se glisse jusque dans les colonnes de *l'Alliance illustrée* qui se plaît à exalter « l'action constante du colon contre l'homme et la nature sauvage » dont les forêts denses obscurcissent les marches conquérantes des expéditions : « Nous voyageons en pleine forêt pendant huit heures et demie de marche sans voir le soleil ». Eugène Josset sacrifie lui aussi à cette sémantique :

⁵²¹ Christophe BONNEUIL, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : Les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, Doctorat d'histoire des sciences, Université Paris-Diderot - Paris VII, 1997.

⁵²² Joseph CHAILLEY-BERT, *La colonisation française au XIX^e siècle : conférence faite aux instituteurs et institutrices de la Loire-Inférieure*, de l'Hérault, de la Marne et du Cher, Paris, 1900, p. 23.

⁵²³ Georges NOUVEL, *Pierre et Jacques, ou L'école de la jeunesse*. Livre de lectures courantes, Paris, Delalain Frères, 1904, p. 438-439.

« Bientôt la caravane s'engage dans la grande forêt. Là plus de chemin : il faut suivre le guide sous peine de s'égarer et de mourir dans les ténèbres, car le soleil ne peut percer la voûte de feuillage sous laquelle nous marchons. (...). Il faut sans cesse escalader des troncs d'arbres renversés, briser leurs énormes branches à coup de sabre ou bien sauter de pierre en pierre dans le lit des torrents, au risque de glisser et de se casser le cou. Oh ! Que j'ai souffert dans cet (sic) interminable forêt ; obscure, humide, malsaine, où la plupart de nos chefs gagnèrent la fièvre ». ⁵²⁴

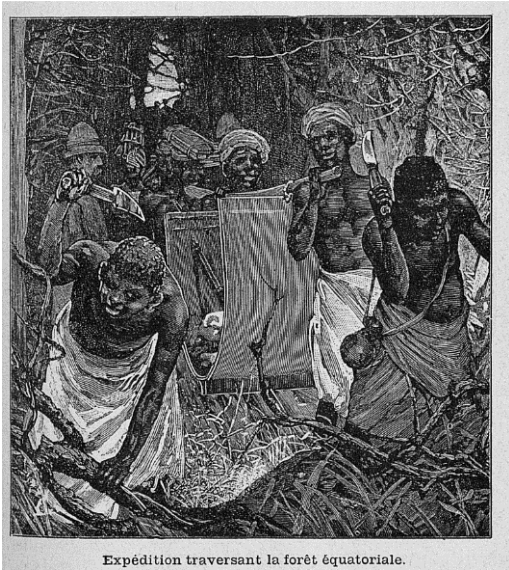


Figure 21 : La forêt équatoriale

Cette gravure montre une expédition écrasée par la densité de la forêt équatoriale. Les indigènes, encadrés par un soldat, peinent à se frayer un passage. La nature semble infranchissable.

Eugène JOSSET, *A travers nos colonies, livre de lectures sur l'histoire, la géographie, les sciences et la morale*. Cours moyen et supérieur, Paris, Armand Colin, 2^e édition, 1901, p. 195.

En réalité, la métaphore de la forêt associée au thème de la perte n'est pas nouvelle. En métropole aussi, dans le corpus scolaire, la question des défrichements a été saluée comme une percée vers la civilisation ainsi que l'a souligné Dominique Maingueneau. ⁵²⁵

⁵²⁴ Eugène JOSSET, *A travers nos colonies, op.cit.*, p. 197.

⁵²⁵ *Infra*, p. 282.

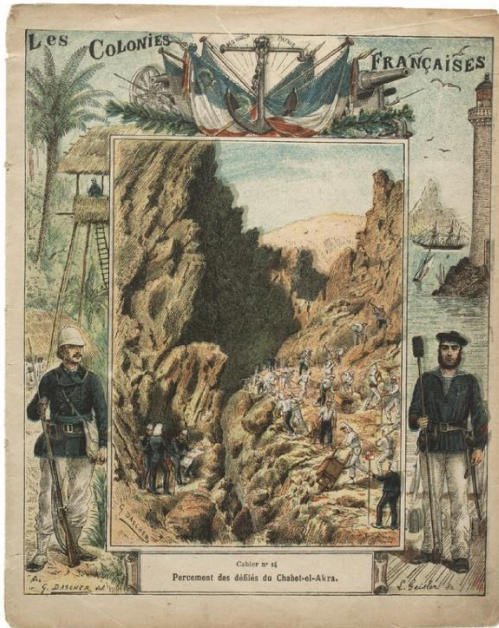


Figure 22 : Percement des défilés du Chabet-el-Akra

Cette couverture de cahier date de 1890. Elle met en scène des soldats et des colons entrain d'ouvrir un passage dans la montagne. L'immensité du chantier est la marque de la puissance nationale. Rien, dans la nature, ne semble résister au génie des Français.

Numéro d'inventaire : 2013.01015
(MUNAE)

- La justification « naturelle » de la colonisation :

De la nécessité d'éventrer cette nature fantasmée afin de l'asservir, au devoir de dominer l'indigène qui, par nature, appartient au monde sauvage, il n'y a qu'un pas qu'ont refusé néanmoins de franchir certains des auteurs de l'école primaire.⁵²⁶ Comment, au juste ? L'insistance sur le merveilleux, sur la beauté des paysages, sur la fertilité des terres ainsi que sur la variété des espèces a largement compensé cette thématique « grise » du fait colonial. En réalité, l'essentiel demeurait de glorifier cette extension de la patrie en insistant sur les transformations gigantesques de la nature – sans négliger celles des hommes, il est vrai - que les Français continuaient de réaliser sur ces terres lointaines.⁵²⁷

Assurément, les écrits que l'école a produits, épousant la pente de l'époque, sont dominés par la description des chantiers d'envergure. Villes, routes, chemins de fers, ports et industries surgis des initiatives des colons flattent l'orgueil national, mais ce dont on se félicite avec le plus de constance concerne les avantages tirés ou pris sur la nature. Dans *Les Enfants de Marcel*, Louis explique à Robert que le progrès s'affirme dans ces contrées:

⁵²⁶ C'est surtout vrai pour les manuels de géographie dont la forme scientifique tentait de s'appuyer sur une apparente neutralité.

⁵²⁷ Manuela SEMIDEI, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16^e année, n°1, 1966. p. 56-86.

« Aujourd'hui la côte d'Afrique s'est transformée en un grand centre de commerce, où toutes les nations viennent s'alimenter. Les terres incultes et fiévreuses y deviennent saines et fertiles (...). L'Algérie, plus grande que notre pays natal, se peuple chaque jour. Par la variété et la richesse de ses productions (...), L'Algérie est la plus importante possession de la France ». ⁵²⁸

En Algérie encore, une caravane d'instituteurs de Seine et Marne s'enthousiasme devant une exploitation vinicole fondée par des Alsaciens après 1871. La tonalité est identique. Les colons ont fait prospérer une terre qui jusque-là apparaissait comme inhospitalière. Insister sur les réussites culturelles du colonisateur est une manière d'exprimer, en creux, l'incapacité des autochtones à exploiter la nature :

« A la sortie du village, (...) de riches vignobles s'étendant à perte de vue. Nous sommes entrés dans l'exploitation vinicole de Beni-Messous. Cette exploitation a connu bien des vicissitudes avant de parvenir au degré de prospérité qu'elle a atteint aujourd'hui. (...) Une riante allée de palmiers, de rosiers et de figuiers, nous conduit à la ferme. Le sol est défoncé (...) à l'aide de charrues (...). Le sous-sol ainsi ameubli emmagasine facilement les eaux pluviales et fournit (...) une production abondante de raisins (...). » ⁵²⁹

Dans un classique scolaire des livres sur la colonisation, le géographe Paul Gaffarel précise, dès son introduction, que l'expansion européenne manifeste l'emprise de l'homme sur la nature tout en donnant une noblesse à l'activité admirable des colons :

« C'est ainsi que l'homme prend possession de son domaine, qu'il dompte et assouplit la nature, qu'il propage la civilisation (...). Il n'est pas plus noble spectacle dont il lui soit donné d'être à la fois le témoin et l'agent ». ⁵³⁰

Et, poursuivant en citant Bacon, le professeur ne cache pas son engouement pour la colonisation : « Parmi les œuvres anciennes et héroïques, brillent au premier rang les colonies ». Parmi le corpus documentaire scolaire, c'est dans l'ouvrage d'Eugène Josset, *A travers nos colonies*⁵³¹, que l'on trouve les développements, les plus significatifs sur les conceptions de la nature coloniale. Et cela pour au moins deux raisons. D'abord, parce que l'auteur de ce manuel omet, à chaque fois qu'il évoque l'agriculture et ses succès, d'y associer les Algériens. Ignorés, ils semblent avoir été expulsés des terres cultivées. Une invisibilité qui s'inscrit dans une

⁵²⁸ G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*, op.cit., p. 235.

⁵²⁹ Emile TOUTEY, *Lectures primaires*, op.cit., p. 309.

⁵³⁰ Paul GAFFAREL, *Les colonies françaises*, Paris, Ed. Alcan, 1888, p. 1.

⁵³¹ Eugène JOSSET, *A travers nos colonies*, op.cit.

volonté de disqualifier toute entreprise présente et antérieure de ces populations⁵³². Ensuite, Josset ne manque pas d'insister sur l'importance des prouesses réalisées par les colons face à cette nature insoumise et rebelle. Cette dialectique est un modèle du genre pour justifier l'entreprise coloniale et valoriser ses acteurs. A Louis, qui juge que la vie des cultivateurs des colons n'est pas enviable, le capitaine rétorque sèchement :

« Je m'étonne qu'un travailleur tel que toi fasse une semblable réflexion. Croyais-tu donc qu'en Algérie la terre livrait ses biens à tout venant, au paresseux ainsi qu'au laborieux ? Non pas. En Afrique, comme en France, comme partout, la vie est une lutte perpétuelle contre des ennemis nombreux et redoutables ; pour les vaincre, il faut beaucoup d'énergie ; il faut beaucoup de persévérance pour ne pas se laisser décourager par les échecs. (...) Juge par-là, de la joie qu'éprouve le colon du Tell, quand une bonne récolte vient récompenser son incessant labeur. La lutte de tous les instants qu'il soutient contre la sécheresse, contre les intempéries entretient chez lui une activité peu commune... ».⁵³³

Quant à Gaston Meissas, géographe de renom, il cède aux sirènes de la mégalomanie coloniale. Pour lui, en Afrique centrale et australe, les Européens pourraient conduire de gigantesques travaux de mise en valeur, à l'instar des canaux transocéaniques de Suez ou de Panama. C'est du moins la perspective qu'il trace :

« Le Zambèze — Aucune élévation importante ne sépare le bassin du Congo de celui du Zambèze. On peut donc entrevoir le moment où, grâce à la colonisation de ce pays par les Européens, un canal navigable pourrait conduire des eaux de l'Atlantique dans celles de la mer des Indes ».⁵³⁴

Fidèle à son inclination pour une éducation rigoureuse, l'école distille ainsi, par le biais de la découverte de la nature coloniale, de strictes recommandations morales aux enfants. C'est aussi pour cette raison que les représentations de la nature s'appuient sur une mystique coloniale systématique, dans le sens où la nature colonisée apparaît toujours comme la résultante de l'action bienfaitrice des Français et de leur recherche du progrès. L'avance technique, le savoir scientifique, justifient toutes les expérimentations, autorisent toutes les audaces pour peu que toutes s'inscrivent dans un projet de maîtrise de la nature.⁵³⁵

⁵³² Voir notamment le prologue de la troisième partie de la thèse de Christophe BONNEUIL, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : Les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, op.cit., p. 242-255.

⁵³³ Eugène JOSSET, *A travers nos colonies*, op.cit., p. 44-45.

⁵³⁴ Cité par Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire...*, op. cit., p. 137.

⁵³⁵ Les propos de Gaston Meissas, sont à ce titre très clairs : « Les peuplades africaines n'ont qu'à gagner, en échappant au despotisme barbare de leurs potentats, à être initiées à la morale chrétienne, délivrées de cette chasse aux esclaves qui menace constamment leur liberté, et leur met sans cesse les armes à la main les unes contre les autres, utilisées enfin dans des exploitations intelligentes qui mettraient en valeur leur sol merveilleux. Combien de richesses gisent encore inexploitées dans ce beau pays. Une grande partie en est sans doute encore ignorée. Mais rappelons que le coton, l'indigo, les céréales y réussissent parfaitement. Le café en est originaire. Le monde entier s'y fournit d'ivoire. La laine de l'Afrique australe, la poudre d'or, les arachides, les huiles de palme et de

B – L'école républicaine face aux mythes environnementaux de la colonisation :

- Des critiques nombreuses :

Transformer la nature pour en émanciper ses usagers était conforme à l'idéal républicain et à la France civilisatrice. Peu importe si le mépris des savoirs et des cultures locales renvoyait à la face sombre et caricaturale d'une nation civilisée⁵³⁶. Pourtant, et même si les manuels scolaires que nous avons consultés n'en font guère état, il faut noter que certaines personnalités liées au milieu scolaire se sont émues des dérives que pouvait entraîner une gestion de la nature inadaptée aux spécificités des écosystèmes coloniaux⁵³⁷. Il ne s'agit pas encore d'un manifeste écologiste, mais les positions de Jules Ferry, rapportées par Mona Ozouf, indiquent clairement l'inadéquation des techniques mises en œuvre dans l'exploitation de la nature des colonies. Pour le ministre de l'instruction publique, on ignore trop souvent la nature coloniale. Comment, se demande-t-il avec pertinence, peut-on vouloir appliquer à la nature du terroir algérien le code forestier élaboré à l'école de Nancy ? Ferry comprend que la forêt algérienne repose sur un fragile équilibre entre des essences endémiques et des modes de mise en valeur séculaires attentifs aux équilibres naturels. Cet esprit local, cette relation ancestrale avec la nature, très souvent moqués par la littérature coloniale, il entendait les préserver face à la société fermée des colons⁵³⁸. Ferry ne fut guère entendu. Certainement parce que les enjeux de cette construction idéologique qui faisait que l'indigène un individu ne connaissant pas son environnement, était au cœur du processus qui autorisait la spoliation et l'exploitation des populations locales. Développer un récit catastrophiste, se lamenter sur la prétendue désolation de la nature précoloniale visaient surtout à discréditer les savoirs indigènes dans l'unique objectif de légitimer l'action des colons.⁵³⁹

cocotier, et les gommés constituent les principaux objets d'échange avec les navigateurs européens. Les forêts des zones tropicales sont remplies d'oiseaux à la parure éclatante, et pour ne pas détruire entièrement les autruches que l'on était menacé de voir disparaître en les chassant trop dans les déserts, on s'est mis à les domestiquer et les élever dans la colonie du Cap. On a trouvé du charbon de terre le long du Zambèze. Le fer et le cuivre sont assez répandus pour que les indigènes eux-mêmes sachent les fondre et les travaillent pour s'en fabriquer des armes et des ornements. On peut dire que si l'Afrique est la dernière partie du monde initiée aux bienfaits de la civilisation, elle est appelée néanmoins à en être une des plus prospères ». Cité par Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire...*, *op. cit.*, p. 137.

⁵³⁶ Vincent DUCLERC, *La République imaginée, 1870-1914*, Belin, 2010, chapitre IX.

⁵³⁷ On peut néanmoins penser aux critiques de Marcel Dubois.

⁵³⁸ Mona OZOUF, *Jules Ferry. La liberté et la tradition*, *op.cit.*, p. 83-84.

⁵³⁹ Christophe BONNEUIL, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, *op.cit.*, p. 251.

Plus modérée, peut-être aussi plus objective – et à coup sûr plus humaniste – l'école républicaine et ses maîtres n'adhèrent pas totalement à cette propagande fondée sur une mystification de la réalité des civilisations africaines et asiatiques.⁵⁴⁰ Nulle trace de déforestation systématique, de stérilisation massive des sols, aucune destruction significative de la nature n'émaillent les manuels de la géographie scolaire, pas plus que ceux de lecture d'ailleurs. L'égalité des peuples n'y est pas pour autant érigée en culte d'une République impériale qui aurait rompu avec l'idée de l'infériorité des noirs. Non, mais les nomenclatures arides des manuels de géographie ont fabriqué une grammaire peu versée dans les considérations raciales.⁵⁴¹ Et puis, dominés par une forme discursive descriptive, ces manuels apparaissent plus objectifs, plus distants, moins subordonnés au discours idéologique. Un autre argument ne peut être ignoré. En effet, peut-on croire sérieusement que la majorité des maîtres de cette République impériale, que le portrait brossé par les époux Ozouf enferme dans une figure de républicains modérés, pétris de liberté et de solidarisme, attachés à l'égalité et aux droits individuels, imprégnés de laïcité et rétifs à toute forme d'embrigadement, aient pu épouser une idéologie totalement opposée à leurs valeurs ? C'est peu probable. Nous en prendrons pour preuve les remarques de ce conférencier de Morterolles dessiné par Alain Corbin. La conquête coloniale est décrite comme un combat acharné contre des peuples vaillants et indociles, très loin d'une quelconque errance ou d'une hypothétique perte dans la nature sauvage. A propos de la conquête de Madagascar en 1895, voilà, selon Alain Corbin, ce qu'aurait pu expliquer à ses auditeurs l'instituteur-conférencier :

⁵⁴⁰ Quoique dans une moindre mesure pour les civilisations asiatiques.

⁵⁴¹ On trouve néanmoins chez Paul Bert – comme dans la plupart des manuels scolaires de sciences - cette présentation hiérarchique des peuples. Ainsi on peut-on lire dans *La deuxième année d'enseignement scientifique*, éd. Armand Colin, 1887, p. 17-18. « Les nègres (fig. 23) ont la peau noire, les cheveux frisés comme de la laine, les mâchoires en avant, le nez épaté ; ils sont bien moins intelligents que les Chinois, et surtout que les blancs (...). Il faut bien voir que les blancs étant plus intelligents, plus travailleurs, plus courageux que les autres, ont envahi le monde entier et menacent de détruire ou de subjuguier toutes les races inférieures. Et il y a de ces hommes qui sont vraiment inférieurs. Ainsi l'Australie est peuplée par des hommes de petite taille, à peau noirâtre, à cheveux noirs et droits, à tête très petite, qui vivent en petits groupes, n'ont ni culture ni animaux domestiques (sauf une espèce de chien), et sont fort peu intelligents. » **Toutefois, dans l'édition datée de 1909, ces propos ont été amendés puisqu'il est dit :** « Malgré ces différences extérieures et quelques autres qui ne vous offriraient aucun intérêt, tous les hommes, noirs, jaunes, rouges ou blancs ont la même organisation ».

« Enfin la zone des plateaux fut atteinte. Mais l'ennemi, fortement armé – car il ne faut pas s'imaginer qu'il s'agissait de sauvages munis de simples pagaies – attendait nos troupes, espérant leur interdire l'accès de ce bastion (...) Repoussant toutes les contre-attaques des ennemis, nos troupes atteignent les abords de la ville (...) Elle est défendue par de nombreuses pièces d'artillerie et douze mitrailleuses qui se trouvent entre les mains de dix mille combattants, retranchés derrière des barricades et des maisons. Tananarive a la réputation d'être inexpugnable ». ⁵⁴²

Plus vraisemblablement, la résistance des indigènes n'eut d'égale que l'abnégation des explorateurs dont l'ambition fut de convaincre de la beauté morale de l'expansion coloniale :

« Grâce à notre présence disparaissent, peu à peu, la traite des Noirs et l'esclavage, la famine, les guerres incessantes qui décimaient les tribus, parfois même, en des régions reculées, le cannibalisme. Le plus grand des bienfaits, celui qui couronne cette œuvre civilisatrice, est la lutte contre le moustique et le paludisme, contre la lèpre et la maladie du sommeil qui ravagent les populations colonisées ». ⁵⁴³

Faut-il en déduire que l'école n'a pas souscrit à cet unanimisme colonial dont l'acmé se situe dans l'Entre-deux-guerres ? Rien n'est moins sûr. Car le récit colonial sur l'environnement naturel des territoires conquis n'échappe pas aux tensions et aux contradictions qui traversent la littérature scolaire.

- A la recherche d'une position plus équilibrée :

Il semble bien que, jusque la première guerre mondiale, fidèle en cela aux souhaits du géographe Marcel Dubois, l'école se soit emparée de la nature de ces contrées lointaines pour servir la cause coloniale tout en faisant écho à ses propres conceptions générales de la nature. Des représentations fondées d'un côté sur l'inventaire, le classement, la connaissance et la recherche de lois - tous éléments susceptibles de diffuser le progrès - tandis que de l'autre côté est déroulée une kyrielle de propos sur la « belle nature ». Récits d'aventures héroïques, et illustrations construits pour envoûter la classe, encensent l'aventure coloniale en décrivant une nature fantastique et esthétisée. Par-là, ces productions aiguïssent une curiosité dont les ressorts appartiennent à plusieurs mondes. L'imaginaire colonial de l'enfant s'abreuve donc à des sources variées et complémentaires. Au fond, cette fabrique de la nature coloniale n'échappe pas aux tensions et aux contradictions que l'on observe pour l'étude de la nature en

⁵⁴² Alain CORBIN, *Les conférences de Morterolles (hiver 1895-1896). À l'écoute d'un monde disparu*, Paris, Flammarion, 2011, p. 48-49.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 146.

général. Inutile alors de tenter de l'enfermer dans une interprétation schématique qui l'amputerait de sa substance. Mieux vaut souligner son ambivalence et ses dualités : diverse et complexe, rationnelle et merveilleuse, exubérante et indigente en même temps. Pour les colonies aussi, que de nuances dans l'appréhension de la nature ! Est-ce à dire qu'il n'existe pas de nature spécifique dans les colonies ? Peut-être pas, car la rhétorique de la maîtrise du milieu naturel sauvage y est ressassée jusqu'au « cliché ». Toutefois, la proximité des interprétations atteste d'une continuité au moins partielle entre la nature coloniale et celle de la métropole. Nonobstant, convenons que l'on ne peut écarter un paternalisme pathologique, aux conséquences dramatiques pour les populations locales, ayant abouti au mépris des savoirs indigènes dans la mise en valeur de cette nature⁵⁴⁴. Davantage qu'un fardeau pour l'écolier, la nature coloniale apparaît, au sein de l'école républicaine, comme un élargissement des horizons des petits Français et une chance pour faire valoir le génie de la France transmis par la catéchèse de la Troisième République. L'ébranlement de 1914 aurait pu mettre à mal ce travail de construction nationale menée sur le continent et en outremer. Il en fut tout autrement. En continuant, durant tout le conflit, à décliner la pluralité des représentations de la nature, l'école primaire parvint, en quelque sorte, à mettre à distance l'horreur de la guerre.

⁵⁴⁴ Marie-Christine DELEIGNE, explique « qu'en décalage avec la rhétorique officielle, les travaux agricoles pratiqués dans les écoles publiques de l'Androy apparaissent ainsi sensiblement inadaptés au milieu et aux besoins des populations de la région. Ils répondent davantage, en revanche, aux habitudes culturelles et culturelles des Européens et des instituteurs malgaches provenant d'autres régions. » Cité dans « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 août 2015. URL : <http://histoire-education.revues.org/2274> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2274

CHAPITRE 4 : 1914-1918 - UNE ECOLE PRIMAIRE A L'OMBRE DE LA NATURE :

Pour tous, la première guerre mondiale constitua une terrible épreuve. Face à cette situation dramatique, l'école de la République, portée par l'idéologie du progrès, s'est refusé à dispenser un enseignement anxigène. Pour aider les enfants à endurer les souffrances nées de la perte ou de l'absence d'un proche, pour atténuer l'ampleur des traumatismes tout en portant à l'incandescence le sentiment patriotique, l'école primaire a très largement puisé dans le répertoire de la nature. De là à conclure que la première guerre mondiale vint couronner un cheminement engagé depuis 1870 sur les représentations de la nature, le soutien de la littérature produite en temps de guerre nous y amène avec fermeté. L'œuvre entreprise, dès la fin du Second Empire, se continue pendant toutes les hostilités mais il faut admettre qu'elle prend alors un sens particulier. Pour l'heure, l'une des obsessions des autorités est de ne pas voir se lézarder le lien charnel établi entre les écoliers et la terre natale. L'exaltation réitérée de l'amour de la patrie mobilise de nouveaux auteurs, s'appuie sur de nouveaux supports, appelle de nouvelles façons de lire la nature. Pour être entendue, la nature n'a pas eu pas besoin de forcer la voix, elle avait une façon bien à elle d'exprimer les horreurs de la guerre. Avec douceur. Ainsi, ses déclinaisons dans l'univers de l'école primaire témoignent du refus de confiner l'enseignement entre 1914 et 1918, aux figures de l'anéantissement, à celles des destructions et au spectacle de la désolation. Jamais cependant, l'école n'a tourné le dos à la guerre et à sa violence. Au contraire, la mobilisation des enfants des écoles a été inlassable, qu'il s'agisse de l'envoi de colis et de lettres aux poilus ou qu'il s'agisse de travailler à l'effort de guerre. Tenir à l'arrière, accepter l'absence d'un père, supporter les privations, endurer les souffrances psychologiques exigeaient, par une « éducation du cœur » puisant pour une large part son inspiration dans la nature, de légitimer un conflit interminable.

1. LE PANEGYRIQUE DE LA NATURE :

Les cultures de guerre que l'Ecole intériorisa, revêtirent des formes multiples que l'on ne doit ni résumer au syntagme de « violence extrême » ni à l'idée de « brutalisation » d'une génération d'écoliers à laquelle on demanda surtout - et encore - d'aimer la patrie ainsi que d'exprimer son alliance indéfectible avec le sol natal. Engagée depuis 30 ans dans un corps à corps avec la terre de France, l'Ecole de la République pouvait mesurer à l'aune de l'épreuve

du feu tout le travail accompli depuis que les instituteurs avaient fait de la nature l'un des supports de la plupart des matières.

1.1. La ritournelle de la nature champêtre :

A - Une nature pastorale :

Bien sûr, l'expérience de guerre ne fut pas identique pour tous les enfants de France, selon qu'ils se trouvaient dans la zone de combat ou à l'arrière du front. Beaucoup ont perdu très vite un parent tandis que d'autres ont eu à souffrir du départ d'un père, d'un frère ou d'un oncle, quand une partie eût à affronter la douleur du deuil, après celle de l'absence. Pour tous, mais plus encore pour les écoliers, le thème de la nature a pu faire écran aux atrocités de la guerre. Fidèle en cela à l'option conservatrice initiée sous le Second Empire, la nature enseignée entre 1914 et 1918 se déploie d'abord dans un univers champêtre et rural, à peine écorché par les éclats d'obus qui, pourtant, n'en finit pas d'éventrer les champs agricoles devenus champs de bataille.



Figure 23 : Hansi (dit), WALTZ Jean-Jacques (Colmar, 1873 ; Colmar, 1951)

Cette représentation illustre les talents de dessinateur et d'aquarelliste de l'auteur. La nature est omniprésente. Sa représentation est double. Deux petits Alsaciens, en costume régional, contemplant, le soir, la plaine d'Alsace. Face aux deux enfants, un monument en l'honneur des "soldats français morts pour la Patrie". Dans le ciel, les nuages prennent la forme d'une charge de cavalerie. Cette image évoque la nostalgie de la France dans une Alsace allemande.

Source : Musée de l'Armée (Dist. RMN Grand-Palais)

Rares sont les supports qui ne reprennent pas cette antienne d'une France agricole et pastorale qui assure à ses populations une vie harmonieuse à l'abri des turpitudes du moment. Confrontée comme ses camarades du cours moyen à un exercice de composition française, la jeune Marcelle Judice, s'attarde, dans son exposé, sur ces coins d'une nature pleine de charme où elle entend bruissier « les cris de joie des enfants » :

« Par un bel après-midi ensoleillé qui rendait la campagne joyeuse, nous marchions sur la route lorsqu'un tableau champêtre vraiment enchanteur nous frappa... ».⁵⁴⁵

À d'autres moments de la classe, au plus fort de la guerre des tranchées, les élèves doivent chanter la terre du poète Jean Richepin. Lui, évoque une nature si chaleureuse qu'elle semble capable de rendre joyeux les plus maussades ! Au cas où le chant ne suffirait pas à produire ses effets sur les cœurs des élèves, le commentaire propose de réfléchir à la question suivante : « Quelles sont les beautés de la terre qui frappent le plus le chanteur ? ». En réalité, nombreux sont les auteurs ruralistes convoqués pour raffermir l'amour de la patrie. Semées dans les exercices de grammaire : « Tu n'as peut-être jamais pensé à ce que c'est que la patrie. Cette campagne que tu vois, ces moissons, ces arbres, c'est la patrie. Tu la vois, tu la respires partout »⁵⁴⁶ ou dans les innombrables questions d'orthographe soumises aux candidats des Écoles normales d'instituteurs, « Une bonne terre attire les envahisseurs comme le rayon de miel attire les guêpes »⁵⁴⁷, ces itérations textuelles n'ont pas d'autre ambition que de célébrer une nature domestiquée, essentiellement agricole, devenue un symbole d'éternité et de continuité de la nation. Peu de champs dévastés, peu de paysages défigurés ou torturés par la guerre dont l'évocation pourrait entraîner un engourdissement patriotique. Au contraire. Les dictées proposées aux aspirants instituteurs recourent volontiers à l'emphase : « La patrie, c'est l'azur de notre ciel, c'est le doux soleil qui nous éclaire, les beaux fleuves qui nous arrosent, les forêts qui nous ombragent et les terres fertiles qui s'étendent sous nos pas »⁵⁴⁸. Comme si la France labourée constituait le meilleur refuge contre la guerre.



Figure 24 : *Autrefois- Aujourd'hui*. (10 décembre 1916). Guilnard 1916.

Les femmes travaillent aux champs. Mais les paysages sont identiques. Une France chrétienne nichée dans des paysages bucoliques. La nature est une donnée immuable et éternelle.

Source : Collection le Vieux Montmartre
[<http://centenaire.org/fr/tresors-darchives/archives/la-grande-guerre-dessinee-par-des-ecoliers-de-14-18-les-femmes-larriere>]

⁵⁴⁵ Marcelle JUDICE, *Cahiers de composition française*, 1916, Musée National de l'Éducation, inv.1999-03633.

⁵⁴⁶ André-Roger VOISIN, *L'École des Poilus. L'enseignement de la guerre dans les écoles primaires de 1870 à 1914*, s.l., Ed. Cheminement, 2007, p. 151.

⁵⁴⁷ Dictée de l'académicien Gabriel Hanotaux, in : *Annuaire de l'Enseignement primaire de la Manche*, Saint-Lô, Imp. Barbaroux, 1917, p. 50.

⁵⁴⁸ *Ibid.*, 20^e année, 1916, p. 53.

B - L'ordre éternel des champs cultivés :

Dans ce *corpus* documentaire, le temps des campagnes persiste à obéir au calendrier des travaux agricoles, rejetant au loin les temporalités de la guerre. Au fond, la nature continue à être cette vieille servante devant laquelle on se plie pendant que la guerre se poursuit. Entre 1914 et 1918, cette obligation de se conformer à l'ordre de la nature peut être comprise comme une façon de mettre à distance la réalité des combats. N'est-ce pas là l'idée du *Manuel général de l'Instruction primaire* – revue très lue par les instituteurs – qui, en retranscrivant les propos suivants d'un journaliste rappelle à ses lecteurs instituteurs combien l'intégrité de la nature champêtre ne saurait être altérée par l'ennemi ?

« Nous trouvons tout naturel que les pays de l'intérieur soient doux et verts [...], les régulières frondaisons des blés déjà longs ne nous étonnent pas. L'ennemi voyait déjà nos campagnes en grand deuil, dans le silence des bêtes et des êtres : l'enfant s'est fait semeur de grain, comme le père s'est fait semeur de victoire ». ⁵⁴⁹

Dans cette perspective, la régularité des cycles naturels résonne comme une promesse de victoire. Désormais privés de « robinsonnades », le temps n'étant plus à l'insouciance, les écoliers sont enjoins de tracer les sillons dans lesquels seraensemencée la France de demain. Même les écoles des territoires coloniaux souscrivent à cet impératif. En 1916, un instituteur d'Alger ne cache pas son enthousiasme devant ce « rapprochement » entre l'écolier et la nature cultivée. Une osmose qu'il applaudit de toutes ses forces car, selon lui, rien ne plaît plus à l'enfant que l'horticulture, la sylviculture et l'agriculture. Voici comment il exprime cette idée :

« J'applaudis de toutes mes forces à l'organisation des jeux et des terrains-jeux près des écoles, en affirmant que l'ensemble des travaux si divers de la culture, de l'horticulture, de la sylviculture et l'agriculture plaisent aux enfants plus que tous les jeux. (...) Croyez-bien que rien ne l'attache plus à la terre que de voir les résultats qu'elle offre, à qui l'aime, à qui veut y travailler... ». ⁵⁵⁰

S'il est impossible de comptabiliser tous les écrits exaltant la natureensemencée, il est possible de distinguer, dans ce concert de louanges, le retour en grâce des grands noms de la littérature

⁵⁴⁹ *Manuel général.*, *op.cit.*, 1916, p. 461.

⁵⁵⁰ *Manuel général de l'instruction primaire (MGIP)*, n°4, 14 octobre 1916, p. 48.

française. Alors qu'est décrétée l'Unité nationale, tous – grands et moins grands auteurs – sont sommés d'unir leur imagination pour magnifier la Patrie en convoquant la nature.

1.2. Oublier la guerre :

A - Magnifier la Patrie par la nature :

Dans l'un des rares manuels scolaires publiés pendant la guerre – un recueil de récitations⁵⁵¹ –, un chapitre entier est consacré au thème de la nature. Les poètes romantiques, renforcée des auteurs parnassiens, est convoquée pour exprimer la splendeur de la nature. De façon très significative dans les poèmes proposés, la nature n'est plus asservie aux travaux agricoles. Au contraire, invitant à la rêverie et à la contemplation, elle laisse l'imaginaire enfantin vagabonder sur une nature idéalisée, débarrassée de son versant utilitaire et laborieux. Éprouver le frisson sacré devant la majesté et le mystère d'une nature vue par Leconte de Lisle dans *Midi* ou méditer sur la fragilité de l'homme inséré dans la nature à travers un poème extrait des *Mémoires d'Outre-Tombe* – « L'Ouragan dans le désert » – invitent à communier avec une nature qui n'est plus confinée au motif agreste. Moment privilégié pour abandonner la réalité prosaïque, la fréquentation de ces textes oniriques est une nouvelle occasion donnée à l'enfant de s'extraire mentalement de la guerre en lui insufflant un plaisir mélancolique de circonstance. Pour autant, l'école n'abdique pas son ambition de renforcer l'attachement des écoliers au pays. L'apprentissage de ces récitations ne se départit jamais du souci de vivifier le patriotisme. Loin de là même. Le goût pour un phrasé prosodique y nourrit l'immense ambition de régénérer la mobilisation des corps et des âmes.

Les correspondances entre la nature et l'idée de patrie en guerre abondent dans la compilation des textes édités. Parmi des déclinaisons qui vont de l'allégresse à la mélancolie – de la nature prodigieuse à la nature apaisée –, c'est le sentiment d'une nature amie, symbole d'éternité qui l'emporte. Grand cimetière où les braves dorment chez André Lemoyne, la terre est un linceul dans *La Source* de Théophile Gautier, dont les vers rappellent que les plus beaux projets d'avenir peuvent être contrariés par la destinée :

« Mais le berceau touche à la tombe ;
Le géant futur meurt petit ;
Née à peine, la source tombe
Dans le grand lac qui l'engloutit ».

⁵⁵¹ Louis PEIGNE, *La Récitation à l'École primaire, cours moyen et supérieur*, Delagrave, Paris, 1916.

Si ce sont les arbres dépouillés qui dressent des fantômes chez Maupassant, Vigny préfère voir la haute forêt qui apaise les troubles et le poète contemporain André Lemoyne constater qu'il n'y pas de saules pleureurs ni de tristes cyprès dans l'immense plaine où dorment les braves.

À côté de la poésie, le thème de la nature magnifiée se rencontre aussi dans les autres supports didactiques. Dictées, grammaire, orthographe, compositions proposent également une France à la nature esthétisée. Ainsi, constamment ressassée, la symbolique de l'arbre remarquable qui assure à une patrie naturalisée substance et vigueur comme dans cette dictée pour les élèves-instituteurs de la Manche dans laquelle est décrit « l'arbre magnifique florissant et verdoyant porteur d'ombrage et porteur de fruit depuis des siècles et pour des siècles ». De toute évidence, l'école de la République, soucieuse du moral de ses troupes, a veillé à promouvoir un enseignement faisant écran aux atrocités du conflit⁵⁵². Pour consoler ses enfants des malheurs du temps, elle est parvenue à faire jaillir de la nature des vertus rassurantes et « désangoissantes » tenues jusque-là en lisière de l'école. La nécessité de compenser l'enfer quotidien, conjuguée à la quête d'une vie normale, a frayé la voie à de nouvelles façons de dire la guerre. Les représentations scolaires de la nature attestent de cette inflexion. En proposer une lecture tranquillissante aux élèves correspondait d'ailleurs à leurs besoins d'échapper psychologiquement à la guerre.

B - L'euphémisation des zones de combat :

Pulvérisée par les bombardements, martyrisée par les combats, trouée par le réseau des tranchées, la nature affichait, pour ceux qui témoignaient de l'expérience de guerre, un tableau inverse à celui de l'imagerie scolaire. Pourtant, au spectacle de la désolation, l'école tenta d'opposer des paysages naturels épargnés par la guerre ou seulement abîmés en quelques endroits. Pas question de témoigner de cette apocalypse de la nature à la façon de Giono ou d'Henri Barbusse. De la même manière, la publicité faite aux écrits des poilus se gardait bien de retranscrire des lettres exprimant une véritable terreur devant la destruction de la nature. Pas

⁵⁵² Ce qui ne veut absolument pas dire que l'ensemble du discours scolaire se soit limité à ce registre. Sans parler de contradictions, on peut suggérer l'existence, sinon de tensions au moins de complémentarité, dans la façon d'appréhender la guerre. Consulter, à ce propos, Stéphane AUDOUIN-ROUZEAU, *La Guerre des enfants. 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. Paris Armand Colin, 1993. (Lire en particulier le chapitre 2 « Apprendre la guerre »).

question non plus, de faire écho à Maurice Genevoix quand il parle « d'une terre souillée de l'immonde supplice ».⁵⁵³

Il fallait bien néanmoins évoquer cette terre dans laquelle étaient ensevelis de nombreux pères de famille. Plusieurs registres textuels montrent que l'école ne s'est pas dérobée à cette nécessité. Le premier, dense, regroupe les écrits qui participent d'une mythification de la nature aussi bien à l'arrière que dans la zone des combats. Voilà que les combats en forêt d'Argonne ressortissent du fantastique : « Le sifflement des obus et des balles fait dans la forêt une musique étrange, fantastique. Dans ces étroits ravins se représentent avec une sonorité inaccoutumée »⁵⁵⁴, alors que dans les Vosges, la lettre d'un instituteur mobilisé relève davantage du guide touristique que du récit de guerre :

« Il eût fallu pouvoir le contempler ce défilé, baïonnette au canon [...] au clair de lune, dans le cadre grandiose des Vosges profilées, toutes proches dans le ciel clair. En de tels moments l'enthousiasme soulève, comme une vague, irrésistiblement une confiance immense et inonde les cœurs ».⁵⁵⁵

Ailleurs, dans les manuels du primaire, sont compilés des documents évoquant une nature quasi-imperméable au feu guerrier : « Même sous la mitraille, de vieux grands-pères ont nivelé la terre bouleversée par les obus. Ils semèrent eux-aussi avec des graines gardées précieusement au fond d'un sac ».⁵⁵⁶ Parfois même, sont décrits des paysages de la zone des combats totalement déréalisés. Dans un ouvrage de lecture publié en 1919, intitulé *Notre France en Guerre*, l'auteur propose un texte sur la Marne, « un champ de bataille où s'est joué tant de fois le destin de la France », dont la tonalité esthétique est tout à fait éloquente :

« La Marne,... la douce, et claire, et gaie rivière dont on aperçoit le fond, où se balancent les herbes [...] La Marne calme, la Marne limpide, la Marne heureuse qui fuit sans bruit entre des vallons riants, sous le bleu atténué du ciel où dorment des nuées floconneuses [...] Et la vaillante qui se connaît en batailles prêta la force de ses rives, le détour de ses courbes, ses ponts antiques, le miroir de ses eaux et la grâce de sa ceinture d'été ».⁵⁵⁷

⁵⁵³ Maurice GENEVOIX, *Ceux de 14*, Paris, Flammarion, 1950.

⁵⁵⁴ *Annuaire de l'Enseignement primaire de la Manche, Saint-Lô, Imprimerie Barbaroux*, 1917, p. 50.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, « Questions d'orthographe pour le concours d'institutrice », p. 68.

⁵⁵⁶ M. FOURNIER, *Pour notre France. Histoire de la Grande Guerre racontée à nos enfants*. Livre de lecture courante. Cours élémentaire et moyen, Paris, Librairie Geldace, 1920.

⁵⁵⁷ Marie HOLLEBECQUE, *La grande mêlée des peuples*, Paris, Librairie Larousse, 1915, p. 70.

L'auteur termine néanmoins cette description en indiquant que « la pure pâleur de ses eaux s'est changée en une lourde et funèbre parure de sang ». Cette rhétorique de l'ineffable beauté de la nature résistante aux destructions barbares réussit même à métamorphoser les cantonnements de repos situés à quelques centaines de mètres du danger extrême⁵⁵⁸ en « garden-party » ! Quand elle s'appuie sur un court extrait du roman *Le Feu* d'Henri Barbusse, roman dont la force vient justement de sa capacité à dire l'horreur des combats, la mort et la brutalité des hommes emportés par le processus de déshumanisation, cette mystification est d'autant plus remarquable. Voici donc des soldats du front qui, à l'occasion d'un temps de « grand repos », jouissent de l'harmonie d'un environnement naturel aux vertus récréatives :

« Au-delà de cette cour de ferme, par l'échancrure du mur bas, se présente le verger, dont un feuillage vert, humide et épais, recouvre la terre onctueuse, puis un écran de verdure, avec une garniture de fleurs, les unes blanches comme des statuettes, les autres satinées et multicolores comme des nœuds de cravate. Plus loin, c'est la prairie, où l'ombre des peupliers étale des rayures vert noir et vert or (...). On entend, dans le soleil de l'air, et dans le soleil de la terre, les abeilles qui travaillent musicalement, en conformité avec les poésies, et le grillon, qui, malgré les fables, chante sans modestie et remplit à lui tout seul tout l'espace (...). Les soldats s'étirent délicieusement, sur un banc de pierre, les yeux demi clos, et s'offrent au rayon qui, dans le creux de cette vaste cour, chauffe l'atmosphère comme un bain ». ⁵⁵⁹

Dans l'ouvrage de Barbusse, ces lignes prennent tout leur sens par le contraste absolu qu'elles expriment avec les horreurs de la guerre. Proposé sans précaution aux écoliers, cet extrait prend clairement une signification inverse. Pour être honnête, à côté de cette série de textes aux vertus analgésiques, la littérature scolaire n'a pas totalement occulté les déchirures de la nature pendant la guerre. Mais, quand elle s'abandonne à cette autre façon de dire la guerre, c'est pour livrer des descriptions qui, la plupart du temps, sont mises en perspective par un développement qui présente ces espaces en temps de paix et laisse entendre que ces blessures seront effacées par le temps. Assurément le travail de Gaston Dez, élève de l'École normale supérieure, appelé à rédiger les notices sur les vues pour le service des projections lumineuses du Musée pédagogique, correspond à cette exigence de réalisme qui cherche à informer sans décourager. Ces vues étaient diffusées, par roulement, dans les écoles primaires. Une photo

⁵⁵⁸ Les hommes étaient en fait reliés au système des tranchées par un réseau de boyaux qui permettaient de les acheminer aux premières positions. Ce repos était donc très précaire.

⁵⁵⁹ Cité par BORNECQUE (capitaine) et DROUILLY (lieutenant), *Notre France en guerre. Morceaux choisis*, Paris, Hachette, 1919, p. 12.

prise sur l'Aisne met en scène un tableau bucolique de trois hommes assis autour d'une table improvisée, goûtant la douceur du repos. L'un joue avec un chat, deux autres lisent ou écrivent, cependant qu'un quatrième évoque, une lettre à la main, les figures de la France. Le commentaire parle « de la dignité tranquille de cette scène », allant jusqu'à y déceler une pointe de raffinement⁵⁶⁰. Dans le même esprit, un texte de Gabriel Hanotaux est proposé en dictée à l'examen des aspirantes des élèves-instituteurs et institutrices de la Manche :

« Il y a quelques mois seulement, ces vallées tranquilles étaient vivantes et fleuries ; elles avaient oublié les longs siècles de misère [...]. La Terre a repris un aspect sauvage [...]. Tout pleure quand tout souriait ».⁵⁶¹

La description du front est ici sans concessions. Toutefois, l'évocation de la Terre en pleurs montre que la nature n'est pas toujours suffisante pour faire oublier la guerre. Le murmure d'une élève de cours moyen montre que le sentiment de la guerre résiste aussi à l'esthétisation du feu des combats :

« Jaune, rouge, couleur de feu,
Chaque arbre fait de la lumière
L'esprit de l'automne est dieu
Jaune, rouge, couleur de feu
Mais moi je dis tout bas, « la guerre » !⁵⁶²

Elle peut cependant adoucir les plaies en masquant les corps meurtris, en couvrant d'un voile de douceur l'horreur des scènes de combat, comme dans les dessins d'écoliers parisiens étudiés par Manon Pignot.⁵⁶³

⁵⁶⁰ Gaston DEZ, *De la Somme à l'Aisne. L'ancien front septembre 1914 - mars 1917*. Notices sur les vues, 1917, 34 p.

⁵⁶¹ *Annuaire...*, *op cit.*, 1916, p. 60-61.

⁵⁶² Travaux d'élèves, École de Filles, Paris, 1914-1917, Musée National de l'Éducation (MUNAÉ), Rouen, inv. 1995-01603.

⁵⁶³ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris : Éd. du Seuil, 2012, 439 p.



Figure 25 : Diverses manières d'entendre le repos. Horn, 20 décembre 1916.

La nature renvoie ici à la vie paisible et douce en dehors de la zone des combats. Ces dessins illustrent également la vision pastorale du pays natal pour lequel les hommes devaient continuer à se battre.

Source : Musée de Montmartre. Collection le Vieux Montmartre. Mission centenaire 14-18. Site cité en figure 24.

2. LA LECTURE TRANQUILLISANTE DE LA NATURE PENDANT LA GUERRE :

La nature n'est pas nécessairement le thème d'inspiration favori des écoliers mais on trouve de nombreuses vignettes représentant les soldats au contact d'une nature enchantée et avec laquelle ils se trouvent en harmonie. Au fond, à l'école, ce que la représentation de la nature permet, ce n'est pas de faire silence sur la guerre, c'est plutôt d'en assourdir les violences. Une manière, en quelque sorte, de les rendre supportables et de consoler les élèves.

2.1. Déplacer la violence de guerre vers la nature :

A – C'est la nature qu'on assassine :

Difficile de rompre avec une perception mentale qui, à l'école primaire, avait établi une relation faite d'attention, de soin, de générosité entre la nature et les hommes. Longtemps, les maîtres avaient enseigné que la terre de France, travaillée avec attention, offrait en retour des récoltes abondantes, tout en procurant au regard une sensation esthétique d'une rare intensité. Dorénavant, cette nature était mise à mal par la dureté des temps. Il n'était pas question d'ignorer les cadavres déchiquetés, décapités et éventrés mais, le plus souvent, ces figures d'épouvante disparaissaient derrière métonymies, allégories ou métaphores. À cet égard, l'insistance à relater la destruction des forêts, comme la propension à décrire la dévastation de la végétation, témoigne de ce déplacement de la violence de guerre vers un objet suffisamment proche des écoliers pour qu'ils puissent y être sensibles, sans pour autant devoir

vibrer de tout leur être devant le malheur national. Dans l'école de garçons de Saint-Germain-en-Laye, les élèves du cours moyen écrivent, sous la dictée, ces mots de René Bazin :

« La forêt ! C'en était une avant la guerre et dans les communiqués on continue à écrire ce mot-là. Mais les balles sont des bucheronnes et les obus travaillent le bois plus rudement encore. Entre les deux lignes de tranchées et jusqu'à trois cents mètres, en arrière, soit de notre côté, soit du côté allemand, il n'y a plus un seul tronc de chêne ou de hêtres, plus une gaule de noisetiers : tout a été coupé ; écrasé, réduit en poussière. Des copeaux blanc tâchés de boue sortent de la terre brune et marquent la place où furent les grands arbres ». ⁵⁶⁴ - (*Nous n'irons plus au bois.*)

Blessés ou morts, les arbres font l'objet de nombreux articles dans le *Manuel général* qui n'hésite pas à établir une véritable analogie entre la guerre et la forêt d'un côté et la guerre des hommes de l'autre :

« Les arbres partagent le sort des hommes. Les arbres sont broyés par des projectiles ou reçoivent des blessures qui sont souvent mortelles. [...] Ces blessures sont très variées. Il est curieux de constater par exemple les analogies entre les arbres et les hommes dans l'évolution des blessures causées par les balles ». ⁵⁶⁵

Suspendus à une mort quasi-certaine, les hommes et la nature semblent partager la même douleur. En réalité, cette anthropomorphisation de l'arbre s'inscrit dans une tradition remontant à l'Antiquité. L'originalité de la Première Guerre mondiale – et pas seulement dans l'enceinte scolaire – est d'approfondir cette relation en soulignant leur commune expérience du démembrement, ainsi que leur semblable douleur. Et la lecture du *Journal de la guerre* de l'élève Yves Congar inspire le même sentiment. Raconter le temps qu'il fait, discourir sur le climat, toujours souligner la froidure des jours et des nuits comme le fait le jeune diariste, n'était-ce pas une manière d'exprimer la dureté des combats, en imaginant les souffrances des organismes transis par le froid ? Ces sensations, chacun ayant pu en éprouver la difficulté, sont un moyen pour l'écolier d'approcher les supplices de leurs pères. Là encore, il ne s'agit pas, avec ce glissement doloriste vers la nature, de recouvrir les victimes d'un épais manteau de feuilles mortes mais plutôt de pouvoir exprimer l'indicible. Sans doute aussi s'agissait-il d'appliquer un baume sur les peines et les plaies liées au conflit afin de les rendre supportables tout en laissant filtrer des sentiments portés à vif.

⁵⁶⁴ *Travaux d'élèves*, Dictée, 20 avril 1915. MUNAÉ : inv.1995-01603.

⁵⁶⁵ *Manuel général.*, *op.cit.*, 1976, p. 209-210.

B – Consoler les élèves grâce à la nature :

On peut le penser à la lecture de *Peau-de-Pêche*, best-seller des livres de lecture courante de l'Entre-deux-guerres qui raconte l'histoire d'un jeune parisien recueilli par un de ses oncles dans une campagne champenoise pendant la guerre. D'emblée, l'enfant est rassuré par cet environnement champêtre qui lui apparaît miraculeux : « Tout m'était nouveau, inconnu et mystérieux, et je ne crois pas que les contes de fées puissent avoir de plus magnifiques palais que la voûte des bois où je promenais un véritable délire ». ⁵⁶⁶ L'idée que les éléments naturels puissent être un palais, voire un temple, suggère combien la fréquentation de la nature garantit des tourments du monde. Tenu par la présence de la nature à distance des opérations militaires, *Peau-de-Pêche* mesure toute la reconnaissance qu'il doit aux poilus qui luttent pour préserver un environnement naturel aussi paisible :

« C'est une chose terrible, quand on est là, travaillant tranquillement la terre, de penser qu'il y a des hommes qui saignent, qui meurent...Je sentais en moi un flot de reconnaissance envers ceux qui, là-bas, derrière ces collines bleues, mouraient pour garder le pays où j'étais de la dévastation, pour sauver des Germains ce calme et cette fécondité ». ⁵⁶⁷

Pénétré par un sentiment de nature intense, le jeune garçon apprécie également que sa tante, inquiète pour son fils mobilisé, trouve une consolation dans le temps qu'il fait :

« Oh ! Le beau temps ! M'écriais-je ? – Oui ! Nos pauvres soldats souffriront moins, dit-elle. Je vis qu'elle pensait à son fils ; mais moi il y avait trop de lumière sur mes dix ans pour que je fusse triste ». ⁵⁶⁸

Que le soleil puisse apaiser les souffrances des hommes et soulager en même temps la peine des civils est un refrain entonné pendant les quatre années de guerre dans une multitude de sources. On trouve ainsi dans le *Manuel général*, parmi d'autres, un article d'un médecin intitulé « L'École au soleil » qui vante les bienfaits de l'héliothérapie pour la cautérisation de certaines blessures de guerre. L'auteur en appelle à une plongée réparatrice dans la nature. À Saint-Lô, les élèves-instituteurs planchent, eux, sur un énième exercice d'orthographe faisant l'éloge d'une nature si amène envers les hommes :

« Regardons le paysage. Il s'éclaire et s'anime et tout à coup se rembrunit.
Il respire dans la joie de vivre et se recouvre soudain d'un voile de deuil,

⁵⁶⁶ Gabriel MAURIÈRE, *Peau-de-Pêche. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris, Librairie Geldage, 1932, p.178-179.

⁵⁶⁷ *Ibid.*, chap. XXV.

⁵⁶⁸ *Ibid.*, p. 104.

tout change encore et les larmes s'achèvent dans un sourire [...] Le ciel de France est rarement un ciel serein, plus rarement encore un ciel opaque. Même dans les jours les plus sombres, on sent que le soleil est là, derrière, et qu'à la moindre saute de vent, il nous prodiguera de nouveau la chaude caresse de ses rayons ». ⁵⁶⁹

Tandis que porter un peu de cette nature aux soldats retenus prisonniers en Allemagne semble aussi atténuer la tristesse des internés :

« Merci pour le brin de bruyère que vous m'envoyez ; je le serre précieusement près d'autres fleurs venues de France. L'attachement que j'ai pour ces corolles fanées paraîtrait puéril à certains, mais si vous saviez combien, sur la terre d'exil, ces menus riens prennent d'importance. N'est-ce pas un peu de notre bonne terre de France, un peu de notre soleil, un peu aussi du cœur de la bonne Française qui nous les envoie ? ». ⁵⁷⁰

Cette lettre d'un instituteur envoyée à l'une de ses collègues illustre le réconfort que les soldats ressentent au contact de la nature. Lu dans la classe, ce type d'écrit rassure face à l'angoisse de la disparition. Puisant à la même veine, le regard des enfants sur les lieux réservés aux blessés et aux mutilés atteste de leur profonde sensibilité à la nature. Ainsi, le trait des écoliers de Montmartre dessine un cadre naturel privilégié dans lequel blessés et mutilés de guerre déroulent avec sérénité leur convalescence. Dans ces espaces jardinés, véritables enclos douillets, le souvenir de la guerre s'estompe laissant ainsi les corps et les âmes abimés se reconstruire paisiblement. ⁵⁷¹

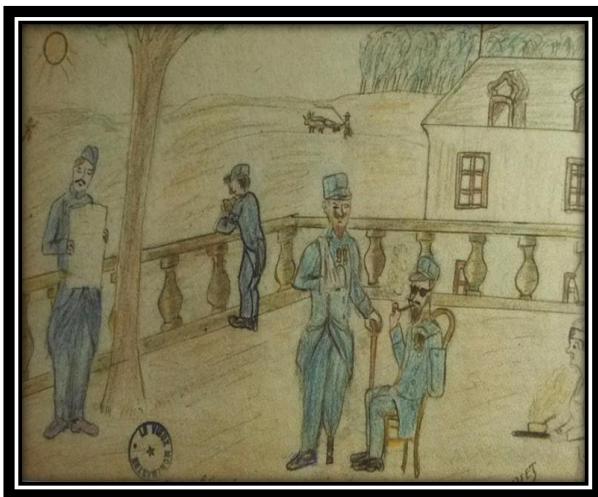


Figure 26 : Nos blessés. Se que j'ai vu à Vitry-sur-Seine [sic] Pierre Huguet, [sd.]

Probablement influencé par les images officielles, ce dessin rend les blessures tolérables. La guerre des enfants n'ignore pas les blessures mais elle en atténue la réalité. Sous le soleil, à la campagne, devant les labours, les soldats se reconstruisent et reprennent goût à la vie.

Source : Musée de Montmartre. Collection le Vieux Montmartre. Mission centenaire 14-18. Site cité en figure 24.

⁵⁶⁹ *Annuaire...*, *op.cit.*, 1917, p. 60.

⁵⁷⁰ *Manuel général*, 1916, p. 224.

⁵⁷¹ Manon PIGNOT, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, *op.cit.*

2.2. La renaissance de la nature et ... de la Patrie :

A – Le cycle de la nature et le retour à la normale :

Analysant les productions littéraires des témoins-survivants et des orphelins de 1914 figurant la patrie comme une « terre des morts », l'universitaire Carine Trévisan⁵⁷² ne croit pas que la nature puisse se muer en mère consolatrice. Défigurée, irrémédiablement dévastée, la nature, selon cette littérature de guerre, ne peut plus enfanter que des morts. Imbibée de chairs pourries et de mitrailles, la terre semble à jamais perdue pour les hommes. Aucune existence ne pourra plus prendre racine dans ce sol empoisonné. Cette « hantise de la stérilité », l'École s'en est détournée sans hésiter. Elle n'a pas pour autant déserté les champs de bataille mais elle s'est inscrite dans une tradition littéraire d'inspiration barrésienne attachée à voir dans la « terre des morts » l'âme de la patrie revitalisée. Après-guerre, le *corpus* de l'école primaire concentre ses variations métaphoriques sur le cycle de la nature. Le thème très présent de la vitalité du sol de la France éloigne subrepticement le tableau d'une nature suppliciée qui continuerait à saigner. Dans le poème d'Auguste Eck, *Résurrection*⁵⁷³, la renaissance de la nature exprimée par le cycle des saisons peut être corrélée au retour à la vie normale des hommes :

<p>« Le printemps et l'été sont défunts et l'automne Achève de mourir. Sous l'âpre vent du nord. Qui tour à tour gémit ou siffle, cingle et mord, La parure des bois s'envole, tourbillonne. [...] L'hiver, saison de deuil, va, de longues semaines, Régner, maître absolu, sur les monts, dans les plaines [...] La nature attristée et pleurant le soleil. Il semblerait qu'alors elle apaise et meure Et que l'humanité vive sa dernière heure. [...]</p> <p>Par les eaux, les ferments enrichissent la terre Qui, le printemps venu, s'insinue et s'élève [...]</p>	<p>Grand exemple que donne l'homme chaque année La nature et qui doit, en le réconfortant, Lui montrer, lui prouver que ce n'est qu'en luttant Pied à pied, corps à corps contre la destinée, Qu'en l'opposant aux coups du sort un vaillant cœur Qu'il peut avoir l'espoir d'en demeurer vainqueur. »</p>
--	---

⁵⁷² Carine TREVISAN, *Les fables du deuil. La Grande Guerre : mort et écriture*, Paris, PUF, 2001, p. 120 -125.

⁵⁷³ Auguste ECK, *Résurrection*, 1915, [<http://www.enfance-violence-exil.net/index.php/eve/tags/it/1612/>]

Ainsi, intégré dans le cycle immuable de la vie et de la mort, l'écolier, auquel sont destinés ces vers, peut imaginer un retour à la vie – au moins sous une forme symbolique – et trouver la force de lutter pied à pied contre la destinée dans la mesure où le retour de la vie végétale se présente comme une promesse d'éternité. Cette inclination à masquer la mort et la destruction, on peut la lire également dans l'école de Paulette Panot où, en 1917, le poème de Charles Péguy, *Heureux les épis mûrs et les blés moissonnés*, devait être appris par la classe :

« Heureux ceux qui sont morts car ils sont retournés
 Dans la première argile et la première terre
 Heureux ceux qui sont morts dans une juste guerre
 Heureux les épis mûrs et les blés moissonnés ». ⁵⁷⁴

En définitive, il ne fait guère de doute que l'école primaire d'après 1918 s'est appliquée à écarter le risque que la Terre des pères – la Patrie – ne soit réduite à une emblématique machine à broyer ou même à une terre de lamentations. Renversant ce tropisme de la littérature de guerre, la symbolique de la nature renaissante – voire résiliente –, effaçant toutes traces apparentes du tarissement de la vie, ouvre aux enfants une lucarne pour dépasser l'absurdité de la mort et pour accepter les sacrifices consentis par leurs pères. Partout transparait l'idée que les hommes ne sont pas morts pour rien, que le sacrifice consenti pour la Terre-mère n'a pas été vain. La patrie a étéensemencée par les corps de ses soldats, par le sacrifice de ses enfants. Dès les lendemains de la victoire, les traces des violences, celles de la souffrance et des défunts disparaissent sous un nouveau couvert végétal.⁵⁷⁵ Elle s'exprime très nettement dans une poésie intitulée, « le champ de bataille » :

« Les braves dorment bien dans cette immense plaine ;
 Pas de saules pleureurs, pas de tristes cyprès...
 Ce n'est qu'un terrain vague où vient la Marjolaine,
 La bruyère et l'ajonc, mais là cent ans après,
 Filant à pas songeurs, leur quenouille de laine,
 Les filles du pays, d'un long regard pieux,
 Salueront le champ calme où dorment les aïeux
 Et diront : « par milliers dans ce grand cimetière,
 Pâtres et laboureurs, sans linceul et sans bière,
 Tous couchés par devant se couchèrent un soir...
 Ils avaient accompli saintement leur devoir ». ⁵⁷⁶

⁵⁷⁴ *Cahier d'élève*, C. PEGUY, « Heureux les épis mûrs et les blés moissonnés », 1917, MUNAÉ, inv.1995-01603.

⁵⁷⁵ Cette vampirisation de la guerre par la nature était en germe dès 1916 dans le *Manuel général* : « C'est avec une autorité toute nouvelle que l'école, dans l'avenir, continuera sa tâche magnifique d'éducation et d'unification nationale. (...) Avec une piété encore plus grande pour notre patrimoine glorieux pour lequel se sont sacrifiés tant de jeunes héros (...), l'école cultivera, sur nos sillons fécondés par un sang précieux, la graine de France ».

⁵⁷⁶ André LEMOYNE, « Le champ de bataille » in BORNECQUE (capitaine) et DROUILLY (lieutenant), *Notre France en guerre*, op. cit., p.216.

Bien sûr, il n'est pas question d'oublier la guerre et ses héros. Honorer la mémoire des soldats, assurément, mais refermer la terrible parenthèse de la guerre. Les paysages, la terre, le climat retrouvent, dans la littérature scolaire, leur harmonie. La nature fournit le linceul de cet épisode sanguinaire. Régénérée, purifiée par le sang des français, elle est chargée de polir les aspérités du conflit d'où sourd la refondation de la symbiose entre les hommes et la terre.

B – Les prémices d'un « réenchantement » de la nature :

Les angoisses des écoliers trouvent donc un réconfort dans ces métaphores qui expriment la survie des combattants dans une patrie naturalisée et retremnée du sang de ses soldats. Partout, la nature efface la guerre. La recomposition des paysages, la levée des blés ou le retour aux champs que décrit, non sans ferveur, l'inspecteur d'académie de la Manche Léon Deries, en portent témoignage :

« Partout on les aperçoit déjà, les glorieux revenants de la grande guerre, ceux que les balles, les obus, les gaz asphyxiants, les liquides enflammés ont cruellement mutilé de multiples manières, mais dont ils ont respecté la vie [...] Où vont-ils se diriger ? Que vont-ils faire ? Regardez ! Tous ceux qui viennent de la terre retournent à la terre ». ⁵⁷⁷

Nonobstant les efforts de l'institution scolaire, force est de constater que la guerre, en portant atteinte à l'image de la *terra mater*, a contraint l'école à une nouvelle fabrique de la nature. Puisque la nature s'était abreuvée du sang des soldats, puisque qu'elle rendait concevable une résurrection symbolique des morts, puisque les corps dormaient dans ses entrailles, elle ne pouvait plus être labourée et travaillée avec la même brutalité qu'avant la guerre. La respecter, la ménager devint un impératif moral pour une nation qui continuait à pleurer ses morts. Prendre soin de la terre, c'était au fond prendre soin des morts. Spiritualisée une nouvelle fois, devenue transcendante, la nature d'après-guerre participait de l'effacement de la guerre parce qu'elle s'habillait, en quelque sorte, d'une robe nouvelle. Plus encore, l'exaltation de cette proximité avec l'environnement apparaît comme la marque d'une patrie renaissante qui lie son destin

⁵⁷⁷ Extrait de Léon DERIES, « La terre qui ne meurt pas », *Annuaire...*, *op.cit.*, 1918, p. 73.

politique au dialogue noué avec la nature. On peut lire le dyptique proposé ci-dessus comme une illustration de ce nouveau pacte avec la nature pour assurer l'avenir radieux de la France.



Fig. 27 : La France en guerre 1914-1918 -

Tableau mural dessiné par JOB (Jacques Onfroy de Bréville) en 1931.

Symbole de tristesse et de désolation, la nature garantit aussi l'espérance de la résurrection. Le retour à la normale correspond au retour aux champs. L'éternité des sociétés humaines est assurée par le renouveau de la nature. Elle masque les morts et les destructions en transfigurant les horreurs de la guerre.

Source : Planche N°12 de la Série *Notre Histoire, douze tableaux muraux pour l'enseignement par l'aspect*. Delagrave, 1931

D'un côté cette scène repose sur une conception - maintes fois ressassée - d'une nature domestiquée mais, de l'autre, elle met l'accent sur l'alliance indéfectible entre une nature radieuse et l'installation de la paix. Quelque part, en installant la paix au milieu des champs, cette image d'Épinal ouvre de nouvelles voies dans l'appréhension de la nature à l'école. Force est de constater que la guerre, en dévastant la nature, a débouché sur d'autres perceptions du monde autorisant une fabrique inédite de la nature. Toutefois, cette construction nouvelle ne s'est affirmée que progressivement dans l'Entre-deux-guerres. Pourtant, dès les lendemains du conflit, l'école a rompu avec un enseignement offensif du patriotisme.⁵⁷⁸ Cette inflexion se décèle aussi dans les représentations de la nature. L'obsession de la rationalisation à tout crin, la recherche systématique de l'efficacité productive dans les campagnes, la mise en place d'une agriculture conquérante commence à se distendre dans le corpus scolaire. Bien sûr, on n'a aucune peine, pour cette période, à relever des textes à forte tonalité agreste. La vie rustique continue à être valorisée si ce n'est à être sanctifié. Et puis, la figuration conservatrice de la nation demeure avec d'autant plus de force que les paysans ont payé un très lourd tribut pendant la guerre. Mais il se produit une espèce de mue quant à la façon dont l'École pense et représente dorénavant la nature. L'hymne à la nature, déjà largement engagé avant le conflit, est entonné sur un rythme conquérant dans tous les supports de l'école primaire. De nouveaux paradigmes

⁵⁷⁸ Olivier LOUBES, *L'école, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France, 1914-1940*, Paris : Belin, 2017, p. 89-140.

accompagnent l'entrée de problématiques articulées autour d'une conception globale qui réunifie l'homme et la nature. La promotion des idées de milieu, celles d'harmonie, de protection, voire d'immersion amorcent un tournant dans les représentations de la nature que l'Education nouvelle approfondit dans l'Entre-deux-guerres.

PARTIE II :

EDUQUER A LA NATURE

POUR ENSEIGNER

AUTREMENT

INTRODUCTION

Je voudrais qu'elle (la pédagogie) nous apprît sans relâche, par tous les moyens dont elle dispose, que ni le bon enseignement ni la bonne éducation ne sont le résultat assuré de la science, le produit en quelque sorte infaillible d'un calcul savant, d'un concert de principes, de règles, de procédés tirés de l'exacte observation de la nature; qu'il y a ici un élément qui échappe à toutes les prises de la science, une part considérable à faire, je ne dis pas tant aux dons innés, au talent, aux aptitudes particulières, mais à l'initiative personnelle, à la manière dont le maître s'éprend ou ne s'éprend pas de la vérité qu'il enseigne et des esprits auxquels il l'enseigne : en un mot à la liberté.⁵⁷⁹

Félix Pécaut.

Rien ne serait plus inexact que de réduire l'éducation à la nature à une entreprise de nationalisation des esprits. Pour être prioritaire, ce chantier ne visait pas à assigner les élèves à résidence et encore moins à les enfermer dans une vision étriquée de leur environnement naturel. La multitude des représentations que l'on a déclinées dans notre première partie témoigne au contraire des larges espaces d'expression et de réflexion sur « la nature ordinaire ». Ceux-là dépassent, de très loin, les seuls enjeux politiques. En empruntant ses déclinaisons aux formes géographiques, littéraires ou scientifiques, les représentations de la nature ont ouvert la voie à de nouvelles pratiques, à l'instauration d'une pédagogie renouvelée. A l'école, dans les classes, dans les temps périscolaires, des activités inédites mettent en place une éducation à la nature qui a bouleversé le régime traditionnel d'enseignement. Surtout elle a tissé un ensemble de pratiques dont le déploiement a contribué à élaborer une pédagogie en rupture avec la pédagogie traditionnelle. Ni tout à fait neuves, ni tout à fait assumées par l'Institution scolaire, ces méthodes d'enseignement ont lentement conquis une partie des écoles de la République.

Ni tout à fait neuves, elles ont pour la plupart été recommandées et théorisées par les précurseurs de l'Education nouvelle (Rousseau, Pestalozzi, Frœbel...). Ni tout à fait assumées car une majorité de maîtres proteste contre des innovations auxquelles ils n'ont pas été préparés. Dans ces conditions, l'entreprise qui consistait à greffer une audacieuse éducation à la nature sur un enseignement classique s'apparentait à une gageure. Et pourtant, entre les deux « écoles », des passerelles enjambèrent les réticences des gardiens d'une pédagogie austère et repliée sur elle-même. D'abord les instructions officielles et les réflexions des penseurs de l'éducation nourrissaient le désir des instituteurs attachés non seulement à la réussite mais aussi

⁵⁷⁹ Félix PECAUT, « De l'usage et de l'abus de la pédagogie », *Revue pédagogique*, Nouvelle série, tome 1er, n° 2, 15 août 1882. Pour une analyse critique de cet article, lire Dominique OTTAVI, « La pédagogie comme science », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2006/4 (Vol. 39), p. 99-110.

à l'épanouissement des élèves. Pour beaucoup, l'enseignement devait apporter « ce supplément d'âme » dont Henri Marion faisait l'une des préoccupations majeures de toute pédagogie.⁵⁸⁰ Les moments sont nombreux dans les écoles de la République où les maîtres ont cherché à rompre avec des pratiques routinières. Les leçons de choses, l'adoption de la méthode intuitive, le recours à l'expérimentation, l'enseignement « par les yeux » témoignent de cette volonté. Toutes ces méthodes se sont appuyées en grande partie sur l'étude de la nature que les supports pédagogiques – musées, images, herbiers... - ont mis à la disposition des instituteurs et de leurs élèves. Avec l'ouverture sur le milieu des élèves et l'étude de la nature s'affirment des avant-gardistes de l'enseignement dehors. Jardins, promenades, caravanes scolaires dessinent des classes dynamiques dans lesquelles l'exploration du milieu naturel renforce l'intimité des élèves avec la nature. En se décentrant de la classe bien close, ces nouvelles activités participent de la mutation didactique voulue par les fondateurs de l'école républicaine. Elles légitiment aussi les initiatives de l'Education nouvelle qui pose comme principe pédagogique fondamental l'éducation à la nature. Après 1918, l'essor de ce mouvement s'accompagne d'une véritable explosion des « écoles dans la nature » soucieuses de dispenser une éducation de plein vent. Au-delà de la diversité des structures instaurées pour asseoir cette éducation à la nature, toutes ont visé à former des personnes et à voir l'enfant dans l'élève. Entre ces écoles, il est possible de distinguer des finalités identiques en ce qui concerne l'éducation à la nature. Sans déroger aux instructions officielles, nombreux sont les maîtres des écoles traditionnelles et plus encore des écoles nouvelles qui ont cherché à éprouver les liens des enfants avec la nature. Tous ceux-là ont participé à l'éclosion d'un sentiment de la nature appuyé sur une vision équilibrée des rapports entre l'homme et le milieu naturel. Et beaucoup ont cherché à faire aimer la nature.

⁵⁸⁰ Henri MARION, article « Pédagogie », *DPI*, *op.cit.*, p. 2482-2486.

CHAPITRE 5 :

L'ÉCOLE TRADITIONNELLE ET L'ENSEIGNEMENT DEHORS : UNE RESISTIBLE ASCENSION :

L'enfant aime la nature, on le parqua dans des salles closes.

Adolphe Ferrière.

Que l'école cherche à intégrer des activités extérieures dans ses curricula, il n'y a rien ici de très surprenant. Racontée sur tous les supports, la vie à la campagne, - une vie au dehors- renvoyait à un ordre ancien équilibré, seul capable d'assurer à tous bonheur et quiétude, vitalité et dynamisme. De plus, les liens tissés par les sociétés agraires avec la nature relevaient de tant de domaines que l'école ne pouvait réduire son enseignement de l'extérieur aux champs des sciences naturelles ou à la stricte initiation aux techniques agricoles. Elle ne le voulut pas d'ailleurs. Seulement, elle redoutait qu'une ouverture trop affirmée ne génère une vision archaïque de la nature. Enseigner dehors demeurait un défi inéluctable pour une école si longtemps repliée sur elle-même. La seule exception à cet enfermement quotidien reposait sur la fréquentation d'un jardin qu'un nombre grandissant d'écoles mirent à la disposition des maîtres. Là, dans ce prolongement de la salle de classe, les enfants pouvaient apprendre autrement. Toutefois, le monde y restait hors d'atteinte. Ainsi, pour être en accord avec ses idéaux éducatifs, tout en restant sensible aux innovations pédagogiques, l'école de la Troisième République choisit de mettre en place, par le biais des sorties scolaires organisées souvent en dehors du calendrier officiel, une partie de cet enseignement hors de la classe. Sur un plan théorique, il était possible de fondre les sorties pédagogiques dans l'anthropologie d'une vie au grand air caractéristique des mondes ruraux. L'intention était louable mais plusieurs obstacles se dressèrent devant elle. N'était-il pas illusoire, pour une machine aussi imposante que celle de l'institution scolaire, d'organiser un type d'enseignement en rupture avec une organisation lentement bâtie ? D'autant plus que l'enseignement à l'école primaire s'était construit sur le modèle du repli entre quatre murs garant de la stabilité du système. Faire le choix de l'extériorité, et parfois de l'externalisation – une sorte de sous-traitance -, c'était à la fois une façon habile de pouvoir prendre des libertés avec l'ordre scolaire ainsi qu'un moyen d'amplifier l'action entreprise pendant l'année scolaire par certains maîtres audacieux.

1. CONCRETISER LE REVE D'UNE EDUCATION DEHORS :

L'école chercha-t-elle à se mettre au diapason des sociétés européennes dont l'engouement pour la fréquentation de la nature traverse le XIX^e siècle et se prolonge durant tout le siècle suivant ? A l'évidence, oui. La vogue pour le contact avec la nature était déjà ancienne mais son essor correspondit à l'entrée dans une modernité dans laquelle l'industrialisation et l'urbanisation accélérées opéraient des modifications radicales dans l'appréhension du monde. Contrairement à ce qu'on est tenté de croire, elle ne se résume pas au passage d'une société rurale à une civilisation urbaine. L'interrogation sur la place de l'homme dans la nature, la contestation d'une conception anthropocentrée fortement teintée de christianisme installant l'homme en dehors de la nature - et qui considère son arrachement aux déterminations naturelles comme une forme suprême d'émancipation - expliquent aussi l'engouement pour la vie au plein air.

1.1. Une ouverture prudente sur l'extérieur :

A - Emmener les élèves dans la nature :

- Céder à « l'air du temps » ?

Quelles que soient les motivations des partisans du plein air, émerge dans la deuxième moitié du siècle un mouvement de retour à la nature dont la philosophie s'inscrit dans un projet à la fois d'épanouissement et de régénérescence des individus, malmenés pendant les dernières décennies par le progrès. A bien y regarder, les installations en forêt de Fontainebleau et sur les bords de Seine, l'essor de la villégiature, le désir de rivage, la découverte de la montagne, les déambulations rousseauistes, les excursions naturalistes du jeune Werther, les vagabondages de Stendhal, de Maupassant ou de Proust jusqu'aux exploits sportifs du début du siècle⁵⁸¹ esquissent des représentations collectives qui se déclinent autour du mythe du paradis perdu et de l'aspiration à un nouvel âge d'or ou encore d'une reconfiguration des liens avec la nature.⁵⁸² Derrière la diversité de ces expériences « naturelles » se faisait jour une aspiration vers un retour à la nature qui interpellait les éducateurs mais qui appelait également de leur part d'importantes réserves. Ce n'était pas parce que l'école républicaine comptait parmi ses rangs quelques cicérones du grand air qu'elle était prête à adopter un récit légendaire de la nature.

⁵⁸¹ Olivier SIROST, « La vie au grand air ou l'invention occidentale des milieux récréatifs », in Olivier SIROST (Ss la dir.), *La vie au grand air. Aventures du corps et évasions vers la nature*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 2009, p.7-44.

⁵⁸² Arnaud BAUBEROT, *Histoire du Naturisme. Le mythe du retour à la nature*, PUR, Rennes, 2004, 348 p.

Camille Flammarion, astronome et auteur de nombreux articles scientifiques dans le *Dictionnaire de pédagogie*, pouvait écrire :

« Une impression moins puissante, mais cependant de même ordre, nous frappe dans les ascensions de montagne. La pureté chimique de l'air supérieur, ses qualités vives et apéritives, la variation de la pression atmosphérique, sont les éléments physiques qu'il nous faut faire intervenir pour expliquer l'influence favorable du séjour dans les altitudes modérées. Quant à l'action toute morale que peut exercer sur les organisations impressionnables la contemplation des montagnes où la nature a versé à flot ce mélange du gracieux et du terrible avec lequel elle atteint si aisément le pittoresque, personne ne saurait le nier ».⁵⁸³

En réalité, le rapport à l'air, la compréhension de l'atmosphère par les écoliers n'engageaient pas vraiment ceux-ci vers une nouvelle poétique de la nature. En ce qui concerne l'atmosphère, la ventilation, le vent ou la température, l'aridité des articles du *Dictionnaire* ainsi que la brièveté des programmes comme la concision des leçons des livres de sciences sur ces sujets, interdisaient toute interprétation magique de la nature. Prenons un exemple. Le résumé de la leçon sur « l'état des trois corps » du manuel de Paul Bert, *La première année d'enseignement scientifique*, fournit un bon exemple de la sobriété avec laquelle sont traitées les questions relatives à « l'air » :

« L'air est nécessaire pour entretenir la respiration des animaux et la combustion des corps. L'air est composé de deux éléments : l'oxygène et l'azote (...) Au soleil les plantes vertes décomposent l'acide carbonique de l'air. Elles en laissent échapper l'oxygène, et en gardent le carbone... ».⁵⁸⁴

Cette sobriété du cours de sciences, qu'il s'intéresse à l'air ou à un autre phénomène, correspond à l'esprit initial de cet enseignement qui cherche à mettre l'accent sur les implications des phénomènes scientifiques dans la vie quotidienne plutôt que sur leurs principes théoriques. Dans ces conditions, quelques rudiments de physique et d'histoire naturelle suffisent à la formation des écoliers du primaire élémentaire. C'est sans doute la raison pour laquelle, explique Edmond Perrier : « le talent du professeur (à l'école primaire) consistera dès lors dans le parti qu'il tirera du fait le plus vulgaire pour bien faire saisir le rapport des causes et des effets ».⁵⁸⁵ On est bien loin ici des spéculations philosophiques sur la place de l'homme dans la nature.

⁵⁸³ Camille FLAMMARION, *L'atmosphère. Météorologie populaire*, Paris, Hachette, 1888, cité par Olivier SIROST « La vie au grand air ou l'invention occidentale des milieux récréatifs », *op.cit.*

⁵⁸⁴ Paul BERT, *La première année d'enseignement scientifique*, *op.cit.*, p. 147.

⁵⁸⁵ Edmond PERRIER, article « Histoire Naturelle », *DPI*, *op.cit.*, p. 1275.

- Mettre à distance « le mythe du retour à la nature » :

Dire que la conversion à un enseignement à l'extérieur impliquait d'adopter nécessairement les principes philosophiques de l'éducation à la nature serait bien audacieux. Pour l'école primaire, il fut capital - au moins dans un premier temps - de circonscrire cet « enseignement dehors » au domaine des savoirs disciplinaires. Le rendre compatible aussi bien avec les théories pastoriennes qu'avec un imaginaire républicain plus imprégné de rationalisme néo kantien et de philosophie comtienne que de naturalisme.⁵⁸⁶ Cette exigence participait de la cohérence d'un enseignement qui assumait son ouverture vers l'extériorité, mais qui refusait une quelconque régression dans le domaine scientifique et plus encore cosmologique. Parce que l'épistémologie des sciences de la nature avait rompu avec les traditions anciennes⁵⁸⁷, il était compliqué de vanter les mérites d'un quelconque « retour à la nature » sous peine de saper les fondements d'un enseignement qui tentait justement de façonner un rapport rationalisé à la nature. L'obsession de la construction d'une culture débarrassée de toute forme de paganisme et de superstitions demeurait, aux yeux des autorités, une priorité absolue.⁵⁸⁸ Symbole de l'aliénation des non-instruits, la pensée magique⁵⁸⁹, encore vivace dans les milieux ruraux, ne devait pas être entretenue par des savoirs ambigus. Or, les mythologies de la nature prétendaient que les liens entre l'homme et la nature étaient intangibles, que l'épanouissement des individus tenait dans cette relation inextricable entre le milieu naturel et les sociétés humaines. Toutes présupposaient qu'un retour à un style de vie épuré des maux de la modernité, basé en quelques sorte sur une alliance renouvelée avec la nature, et axé sur la spontanéité ou l'intuition formait l'instrument *ad hoc* de libération de l'individu.

Pendant des décennies, l'école tint ses élèves à distance de ces théories sur « la nature régénératrice ». Les leçons professées par les instituteurs ne laissaient aucune place à

⁵⁸⁶ Jean-Louis FABIANI, « L'idée républicaine et ses métamorphoses », In Marion FONTAINE, Frédéric MONIER, Christophe PROCHASSON (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 221-222.

⁵⁸⁷ Guillaume CARNINO, *L'invention de la science*, *op.cit.*, p. 29-43.

⁵⁸⁸ *Supra* p. 116-128.

⁵⁸⁹ Dans un ouvrage qui a fait grand bruit, *La mentalité primitive* (1922), le philosophe Lucien Lévy-Bruhl interprétait cette « pensée magique » comme la trace d'une mentalité primitive toujours à l'œuvre dans les campagnes et les villes françaises. Une mentalité qui ne séparait pas la nature et le surnaturel, qui croyait que le miracle est chose quotidienne et banale et qu'à chaque instant le cours ordinaire des choses était interrompu par l'action de puissances extranaturelles. Lire Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939), *La mentalité primitive* (*The Herbert Spencer Lecture delivered at Oxford, 29 may 1931*), Oxford Clarendon Press, 1931. Disponible en ligne: Liliane Maury, « Lévy-Bruhl et La mentalité primitive », *Bibnum*, Sciences humaines et sociales, URL: <http://bibnum.revues.org/697>.

l'exploration de ces « vieilles lunes ». Sans doute même les penseurs de l'école purent imaginer que l'école ne pouvait être contaminée par le retour en grâce de pratiques révolues. Au demeurant, c'est sans doute aussi parce que l'effort d'éducation concernait d'abord les enfants des campagnes que l'école ne pouvait prendre le risque d'introduire de la confusion dans les représentations de la nature. Qui plus est, comme l'a montré Arnaud Baubérot, ce mythe du retour à la nature, fondé sur la nostalgie d'une nature originelle soustraite aux activités humaines, ne s'adressait qu'à une faible partie des français. D'ailleurs, on ne le rencontrait guère parmi le monde rural où la familiarité avec les choses environnantes n'avait guère été bousculée par l'avènement de la civilisation industrielle.⁵⁹⁰ Pour les penseurs de l'éducation républicaine, le terreau de la remise au goût du jour de ces philosophies « réactionnaires » se nichait dans les pathologies des modes de vie urbains et industriels. Une certaine modernité culturelle contraignait l'école publique à intégrer « ce désir de vie dans la nature » au risque de s'éloigner des aspirations d'une partie au moins de ses enfants. Compte tenu du fait que l'école primaire urbaine ne comptait alors qu'une minorité d'élèves, il eut été possible de restreindre l'enseignement dehors à quelques connaissances rudimentaires. Dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, l'école Républicaine n'a pu s'y résoudre. Á l'écoute eux-aussi des battements du monde en train d'advenir, les enfants des écoles rurales – auxquels l'effort de scolarisation s'adressait en priorité⁵⁹¹ - ne pouvaient pas être tenus à l'écart de pratiques qui cherchaient à repositionner l'homme dans la nature. Dans ces conditions, le problème consistait à se saisir du plein air sans pour autant mettre à mal l'idéologie de la nature scolaire portée par un patient travail de laïcisation. En étendant le temps éducatif aux vacances scolaires, l'institution scolaire parvint à concilier des positions contradictoires sans renoncer aux catégories cognitives qui fédéraient les apprentissages fixés par les programmes officiels.

⁵⁹⁰ Arnaud BAUBÉROT, *Histoire du Naturisme. Le mythe du retour à la nature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 352 p.

⁵⁹¹ Au moins numériquement.

B - Vers un changement de paradigme :

- « L'école au soleil » : le sacre de la nature ?

Animée par des sensibilités diverses, tiraillée par des forces centrifuges, l'école républicaine ne fut pas imperméable au tropisme du retour à la nature. Seulement, l'évolution fut aussi complexe que son action fut contrôlée. A l'intérieur même de l'institution scolaire, il se trouvait des épigones du vitalisme pour vanter les avantages d'un enseignement au plus près de la nature. Camille Flammarion était de ceux-là. Mais il faut bien garder à l'esprit que le modèle républicain que l'école tentait de construire était tendu entre la défense des attaches particulières – identitaires et naturelles - et l'idée qu'il était possible de libérer les individus des déterminismes de toute sorte.⁵⁹² Comment alors concilier des représentations contradictoires de la nature dans l'enseignement ? Une solution consistait à développer les sorties hors du temps scolaire. Une autre, quoique plus discrète, s'appuya sur le développement des établissements scolaires dits « école au soleil » dont les premiers apparaissent dans les années 1890. Il ne s'agissait pas d'établissements spécialisés mais seulement d'écoles administrant à leurs élèves des bains de soleil journaliers. L'une comme l'autre faisaient du contact étroit avec la nature et de la confrontation charnelle avec les éléments le fondement de leur programme éducatif ou curatif. De fait, la légitimation de ces pratiques reposa fortement sur leur dimension hygiéniste dont tous reconnaissaient le bien-fondé.

Censés fortifier les organismes des enfants, les séjours dans ces écoles « au soleil » renouaient avec des traditions hippocratiques en reprenant à leur compte les médications naturelles articulées autour des techniques de l'hydrothérapie, de l'aérophérapie, de l'héliothérapie ou de la thalassothérapie. C'était contre certaines formes de tuberculose que de telles cures d'air et de soleil avaient d'abord été appliquées mais ces bains étaient aussi le symbole d'une nouvelle culture du corps célébrant un retour à des conditions de vie supposées naturelles. D'où les résistances à généraliser ces nouveautés dans les écoles. Encore en 1916, le docteur P.E Morhardt exhortait les instituteurs à adopter ces pratiques :

« Il importe d'appliquer cette méthode (...) aux enfants, et cela est affaire des parents et aussi des instituteurs. (...) D'ailleurs rien n'est

⁵⁹² Schème qui demeure central dans l'idéologie républicaine d'aujourd'hui.

plus simple. Il suffira de consacrer une heure par jour à des exercices de gymnastique ou à des jeux en plein air ou en plein soleil, les enfants portant un simple caleçon de bain (...) La seule difficulté réelle que présente l'application en grand de cette méthode si simple est qu'elle se heurte à de vieilles habitudes et à des préjugés enracinés (...). L'influence directe des rayons solaires sur la peau est le salut pour des milliers d'enfants : il vaut la peine de l'acheter au prix de quelques accros à la sacro-sainte routine ». ⁵⁹³

A la croisée des médecines naturelles, sans toutefois proscrire les apports des moyens chimiques pour soigner les corps, ces pratiques croisent le domaine de la physiothérapie alors très en vogue parmi certains courants naturalistes. ⁵⁹⁴ A notre sens, la porosité entre les philosophies de la nature et les croyances populaires du monde rural expliquent en grande partie les précautions initiales de l'école républicaine pour cantonner ces expériences avant-gardistes à la lisière de ses enseignements officiels.

Pourtant, dans le premier quart du XX^e siècle, la popularité des mythologies de la nature, que l'épreuve de la première guerre mondiale avait sans doute renforcée, redistribua les cartes de la pédagogie en plein air. Face à l'ampleur des traumatismes, l'école ne craignit plus de proposer de nouvelles représentations déclinant les vertus curatives de la nature capables de régénérer des organismes abîmés par les souffrances nées du conflit. ⁵⁹⁵ Articulées à une ouverture grandissante – mais encore limitée - des classes vers l'extérieur, ces représentations peuvent être comprises comme une invitation à se conformer à l'ordre de la nature afin que d'un côté, les corps recouvrent robustesse et vitalité tandis que de l'autre côté, la société retrouve la paix et l'harmonie perdue. Au-delà des événements dramatiques, cette conversion à l'idée que la nature était un moyen de garantir la santé et de se prémunir des maux de la modernité correspondait aussi à une évolution culturelle majeure de la société française. ⁵⁹⁶ Ce n'est pas un hasard si l'ouvrage de pédagogie, publiée en 1917 par l'inspecteur Charrier et préfacé par Ferdinand Buisson, faisait la promotion d'une école au soleil :

« Il faut à l'enfant de la lumière et du soleil. Or, combien n'est-il pas encore de locaux scolaires qui sont humides et mal éclairés ? « Là où le soleil n'entre pas, le médecin entre. » Ce mot est très juste. Le soleil est,

⁵⁹³ Dr P.E MORHARDT, « L'école au soleil », *MGIP*, n°42, 1^{er} juillet 1916, p. 583.

⁵⁹⁴ Pour un développement complet sur l'ensemble de ces questions, consulter BAUBEROT, *Histoire du Naturisme. Le mythe du retour à la nature*, op. cit. Lire en particulier le chapitre V : « De la médecine à l'hygiène ».

⁵⁹⁵ *Supra* p. 216-217.

⁵⁹⁶ Le goût pour la nature est longtemps demeuré une pratique aristocratique. Sa démocratisation n'intervient que dans la première moitié du XX^e siècle. Elle accompagne le développement touristique.

en effet, aussi nécessaire à l'être humain qu'à la plante, qui s'étirole dans un lieu privé de lumière. Les rayons solaires ont sur l'organisme un pouvoir vivifiant : ils favorisent le développement des globules rouges du sang; ils sont aussi un puissant désinfectant. Depuis les travaux de Downes et Blunt, en 1877 et 1878, on sait que les rayons violets du soleil sont doués de la propriété de détruire les miasmes, les microbes et autres agents de maladies contagieuses ou tout au moins d'en atténuer fortement les effets ».⁵⁹⁷

On comprend, avec ces recommandations, que longtemps les sorties scolaires des samedis et jeudis comportèrent une importante composante hygiéniste dont le fondement reposait sur l'articulation entre effort physique et découverte des aménités naturelles.

- Des premières sorties à l'ouverture sur le dehors :

L'ancien instituteur devenu inspecteur primaire, Jean Chaumeil (1831-1907), rappelle dans son article écrit pour le *Dictionnaire pédagogique* que les promenades ont toujours existé, notamment dans les internats, mais qu'elles répondaient à des préoccupations exclusivement hygiéniques.⁵⁹⁸ Pour le docteur Elie Pécaut (1854-1912) et auteur prolifique du *Dictionnaire de pédagogie* avec une trentaine d'articles, les maîtres devaient même éviter d'utiliser ces promenades à des fins didactiques :

« La promenade doit être, tout au moins pour ce qui est des écoles de grande ville, un moyen de retremper les enfants dans la pure atmosphère des champs, de leur offrir pour leurs jeux un espace plus large, plus riant et plus salubre que leurs préaux ordinaires. Rien donc n'est plus contraire à l'hygiène bien entendue que de transformer la promenade en excursion scientifique et d'en faire une leçon déguisée ».⁵⁹⁹

Dans ces années 1880, le docteur Pécaut n'est pas le seul à considérer que ces sorties hors de l'école sont un moyen de consolider les corps. La notice sur l'entomologie indique que l'étude des insectes peut être l'instrument d'une consolidation physique des enfants :

« Elle leur fournira, comme la botanique, l'occasion d'agréables promenades qui deviendront pour le maître et les élèves, un délassement doublement précieux, salubre pour le corps et pour l'esprit ».⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Charles CHARRIER, *Pédagogie vécue, op.cit.*, p. 433-434.

⁵⁹⁸ Jean CHAUMEIL, article « Promenades », *DPI*, p. 2457.

⁵⁹⁹ Elie PECAUT, article « Hygiène scolaire », *Dictionnaire de pédagogie*, Première partie, tome premier (*DPI*), p. 1307.

⁶⁰⁰ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Entomologie », *Dictionnaire de pédagogie, DPI*, tome premier, p. 878.

Plus tard, même amputées formellement de leurs dimensions hygiénistes ou sanitaires dans les fameuses classes-promenades de l'inspecteur Blanguernon,⁶⁰¹ ces sorties n'avaient pas totalement rompu avec cette dimension physique fondée sur une confrontation avec les éléments naturels. Des marches épuisantes tout un après-midi, il ressortait pour les écoliers une impression physique de s'être « frotté » à la nature. C'était comme si la déclivité des pentes, le franchissement des rivières, les bonds de rochers en rochers ou les longues courses à travers champs se conjugaient pour façonner des sorties éprouvantes pour le maître et ses élèves. D'ailleurs, certains dessins des comptes-rendus de promenades insistent sur la sinuosité des rivières, sur les coteaux abrupts ou sur les pentes escarpées. Difficile de faire la part, dans ces sorties, des vertus éducatives, des bienfaits pour les organismes des enfants. Dans une dictée proposée en 1890 au *Manuel général*, un instituteur ne manque pas de le souligner :

« Dans certaines localités, des parents s'imaginent encore, paraît-il que les promenades pédagogiques sont une pure distraction et ne profitent nullement à l'éducation de leurs enfants (...) les petits citadins surtout sont joyeux de sortir des murs de la ville : la campagne ne leur-est-elle pas étrangère à ces déshérités du grand air et du grand soleil ? Ils s'intéressent à des choses presque nouvelles pour eux. (...) Les courses champêtres leur sont donc précieuses au double point de vue de la santé et de l'instruction ».⁶⁰²

Avec cet instituteur, on a peine à croire que les promenades n'empiétaient pas sur les champs disciplinaires. C'est d'ailleurs ce que raconte l'élève Léontine Lemoine dans une rédaction rédigée en mars 1884. Sa maîtresse avait écrit au tableau le sujet suivant :

Une institutrice a fait faire à ses élèves une promenade instructrice. Elle écrit à son amie institutrice et lui décrit cette promenade, elle lui explique en outre le but qu'elle s'est proposée et le parti qu'elle a tiré de cette excursion pour les enfants qui l'accompagnaient.

La composition de Léontine se penche sur les attraits de la promenade, elle n'y fait aucune place aux efforts physiques :

« Chère Albertine,

Depuis notre dernière j'ai été avec quelques-unes de mes élèves faire une promenade au Pont de la Roque. De sur le pont, nous avons vu les rivières de la Sienne et de la Soulle qui se réunissent à cet endroit puis

⁶⁰¹ *Infra* p. 234-235.

⁶⁰² *MGIP*, n°1, 05 janvier 1890, p. 6.

une écluse qui permet aux navires de traverser la rivière. Tout près de cet endroit se trouvait un moulin qui par son bruit et son eau tombant d'une certaine hauteur ressemblait à une cascade.

Nous sommes allés au camp de César, sorte de petite montagne sur laquelle nous sommes montées et d'où l'on découvre un magnifique point de vue.

Je me proposais que les élèves en retireraient une leçon de science car cela leur donnerait une idée de ce qu'est une écluse, une rivière en cascade. Je termine en t'embrassant ».⁶⁰³

Sur cette lente conversion de l'école traditionnelle à une ouverture sur l'extérieur, on peut d'ores et déjà formuler deux hypothèses. La première tient à l'évolution de la société française. Certainement confidentiel pendant des décennies, l'enseignement dehors s'installe dans les écoles dans la première moitié du XX^e siècle. La France d'après 1914, n'est plus celle décrite par Eugène Weber. L'archaïsme des mentalités, « la sauvagerie » de certaines campagnes, le primitivisme du monde rural que l'auteur britannique crut déceler dans la France fin de siècle se sont estompés. La proximité avec la nature n'a plus grand-chose à voir avec des croyances païennes. L'appréhension de la nature ne peut plus être soupçonnée de faire le lit des croyances obscures. La seconde hypothèse relève de l'évolution de l'école républicaine elle-même. L'institution scolaire, elle-aussi, avait changé. Sans atteindre la maturité culturelle et intellectuelle dont ses fondateurs avaient rêvé, l'école était prête à une rupture didactique. Force est de considérer que le socle philosophique sur lequel elle s'était construite était suffisamment enraciné pour qu'elle puisse prendre le risque de voir se développer de nouvelles perceptions de la nature ! Gardons-nous d'aller trop loin. Ces nouvelles représentations de la nature n'annoncent pas une transformation radicale des enseignements de l'enseignement du primaire mais on ne peut exclure qu'elles manifestent une rupture des conceptions de la nature ou à tout le moins d'une recomposition de ses représentations dans l'enceinte scolaire. Inscrit dans un lent processus de sédimentation des approches didactiques et pédagogiques de « l'enseignement de la nature », cet enrichissement des façons de saisir la nature n'est pas à comprendre comme une conversion à une nouvelle philosophie de la nature mais bien plutôt comme l'ouverture vers de nouvelles façons de penser les relations à la nature. Inutile alors de renoncer à l'approche rationnelle, à la laïcisation, à l'esthétisation ou à la contemplation pour intégrer une sensibilité nouvelle venue de la société et que « l'air du temps » impose. Dans une certaine mesure, l'essor des promenades ainsi que leur transformation progressive en véritables sorties pédagogiques répondaient aussi aux évolutions sociétales. Aux promenades ponctuelles organisées soit le

⁶⁰³ Léontine Lemoine, *cahier d'élève*, école d'Agon, 1884. Archives privées.

samedi, soit le jeudi après-midi, l'institution offrit, à ceux qui le souhaitaient, la possibilité de parcourir la campagne plusieurs fois par semaine.

1.2. Le succès significatif des classes-promenades :

A – Promouvoir une nouvelle pratique scolaire :

- De la promenade à la classe-promenade.⁶⁰⁴

Il faut être attentif au changement de dénomination. Le passage du substantif promenade au mot composé classe-promenade,⁶⁰⁵ en 1909, n'est pas seulement une précaution de langage, il traduit une mutation notable dans la façon d'envisager cette pratique. Il ne s'agit plus de simples sorties scolaires propres à distraire les enfants, pas plus d'ailleurs que de leur faire prendre l'air dans une perspective hygiéniste. Non. Cette appellation nouvelle de « classe-promenade » doit beaucoup à Edmond-Désiré Blanguernon qui avait été appelé, en décembre 1908, aux fonctions d'inspecteur de la Haute Marne.⁶⁰⁶ Soucieux de la rénovation des pratiques des instituteurs, il entendait redonner ses lettres de noblesse à une activité qu'il trouvait essentiel de développer à l'école primaire. En accolant le terme de classe à celui de promenade, l'inspecteur de la Haute-Marne mettait en garde contre des sorties scolaires qui ne seraient pas un prolongement du travail en classe :

« Ce n'est pas en effet une simple « promenade » où maîtres et élèves, à la débandade, s'en iraient prendre une aimable avance sur le jeudi ; c'est une classe, plus agréable que les autres sans doute, mais aussi sérieuse. Non pas d'ailleurs, une classe comme les autres, avec les mêmes exercices, à cela près qu'elle serait faite en plein air ».⁶⁰⁷

A l'évidence, le programme de la classe-promenade était lui-aussi très vaste et ambitieux mais il avait d'abord pour objet de mettre l'écolier devant « les choses de la nature » afin de pouvoir, ensuite, en approfondir l'étude par le livre et l'image. Des impressions amassées dans l'intimité des contrées aux observations opérées sur le vif, l'affinement du jugement de l'élève devait reposer sur toute une palette de connaissances engrangées à la cantonade « où les divers

⁶⁰⁴ Jean CHAUMEIL, article « Promenades », *DPI*, p. 2457-2458.

⁶⁰⁵ Le syntagme apparaît, en 1909, dans une circulaire de l'Inspecteur d'académie de la Haute-Marne Edmond-Désiré Blanguernon. Cette appellation connaît un vif succès et est commentée dans de nombreuses revues professionnelles et en particulier dans le *Manuel général*.

⁶⁰⁶ Fabienne SERINA-KARSKI, « Les classes-promenades d'Edmond Blanguernon » [<https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2196/files/2014/11/2881-Les-classes-promenades-dEdmond-Blanguernon.pdf>]

⁶⁰⁷ Edmond BLANGUERNON, *Pour l'école vivante*, Paris, Hachette, 1918, p. 219-220.

enseignements iront puiser et se nourrir ». ⁶⁰⁸ Sans doute, cette précision de l'inspecteur Blanguernon participa-t-elle à lever les préventions des maîtres comme celles des parents concernant les sorties scolaires. Bien que recommandées par les instructions officielles, il apparaît clairement que cet enseignement dehors eut bien du mal à s'imposer dans la plupart des écoles. Il fallut attendre environ trois décennies après la parution des textes réglementaires avant que les promenades scolaires ne fussent consacrées comme activité éducatrice à part entière. ⁶⁰⁹ Pourtant, depuis longtemps déjà, les grandes figures de la pédagogie avaient recommandé son organisation.

- La promenade : une « vieille lune » des plans d'éducation :

Dès le XVI^e siècle, le plan d'éducation tracé par Rabelais invitait Ponocrates, le précepteur de Gargantua, à mettre son élève au contact des réalités fournies par la nature. Du savoir livresque à la découverte des choses vraies, de la théorie à la pratique, se décline dans *Pantagruel* un puissant moyen d'éducation dont l'ambition est de rompre avec le verbalisme du maître. Pour Gargantua et son précepteur, les promenades étaient l'occasion de comparer la nature prise sur le vif au magistère professoral, de passer d'un enseignement théorique à des études concrètes. Les promenades d'inspiration pantagruélique consistaient à élargir les portes des écoles, à défenestrer les méthodes répétitives afin que l'élève puisse s'emparer du monde extérieur. C'est ce modèle de la promenade que l'école a finalement repris à son compte. C'est lui qui finit par s'imposer dans les instructions de 1923. Par ces procédés, l'enfant a tout loisir de développer une appréhension nouvelle des choses de la nature. Les longues promenades prescrites par Rabelais sont remplies d'observations et de réflexions utiles pour l'éducation entière de l'enfant. Parce qu'elles touchent à tous les domaines de l'être, le programme des apprentissages dans la nature -et de la nature- vise l'individu dans sa totalité. Investir le réel, aller au contact de la nature n'était donc pas une idée nouvelle dans les années 1880 et encore moins, en 1909, au moment où l'inspecteur Blanguernon institue la fameuse « classe-promenade ». ⁶¹⁰ Après Rabelais, Comenius, Pestalozzi ou Rousseau, pour n'en citer que quelques-uns, de nombreux pédagogues ont recommandé à leur tour, dans leurs traités, de goûter la nature. En Suisse, à l'institut Pestalozzien d'Yverdon, les promenades rencontrèrent dès les premières décennies du siècle, un succès décisif. ⁶¹¹ Rompant avec une géographie faite

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 220.

⁶⁰⁹ Comme le font les Instructions de 1938.

⁶¹⁰ Ce qui est nouveau, c'est la mise en œuvre de cette idée.

⁶¹¹ L'institut d'Yverdon a fonctionné de 1804 à 1825.

le plus souvent d'indigestes listes onomastiques et statistiques, l'institut d'Yverdon bascula vers un enseignement qui embrassait désormais toute la terre et tous ses phénomènes que la promenade permettait d'approcher. L'historien Louis Vulliemin (1797-1879), passé par cet institut, rapporte des pratiques pédagogiques très innovantes :

« Les premiers éléments de la géographie nous étaient enseignés sur le terrain. On commençait par diriger notre promenade vers une vallée resserrée des environs d'Yverdon, celle où coule le Buron. On nous la faisait contempler dans son ensemble et dans ses détails, jusqu'à ce que nous en eussions l'intuition juste et complète. Alors on nous invitait à faire chacun notre provision d'une argile, qui reposait en couches dans un des flancs du vallon, et nous en remplissions de grands paniers que nous avions apportés pour cet usage. De retour au château on nous partageait de longues tables, et nous laissait, chacun sur la part qui lui en était échue, reproduire en relief le vallon dont nous venions de faire l'étude. Les jours suivants, nouvelles promenades, nouvelles explorations, faites d'un point de vue toujours plus élevé, et, à chaque fois, nouvelle extension donnée à notre travail. Nous poursuivîmes ainsi jusqu'à ce que nous eûmes achevé l'étude du bassin d'Yverdon que, du haut du Montela, qui le domine tout entier, nous l'eûmes embrassé dans son ensemble, et que nous eûmes achevé notre relief. Alors, mais alors seulement, nous passâmes du relief à la carte géographique, devant laquelle nous n'arrivâmes qu'après en avoir acquis l'intelligence ». ⁶¹²

Le compte-rendu de l'ancien élève d'Yverdon, Louis Vulliemin alors âgé de 8 à 10 ans, témoigne de ce que la promenade dans la nature infléchit dans le rapport aux savoirs. L'option pour un enseignement progressif, appuyé sur l'observation, reposant sur le contact avec le milieu et adossé aux sens, révolutionne les pratiques pédagogiques. Même si la promenade fait encore figure de propédeutique à un enseignement plus complexe, il ne fait guère de doute que cette expérience définit une pédagogie attachée à la fois à la proximité ainsi qu'à la mise en activité des élèves. Promouvant un enseignement inductif, « la promenade d'Yverdon » influencera durablement la réflexion sur l'enseignement géographique en France.⁶¹³ Activité idéale pour le géographe-philosophe, la promenade finit par convaincre les autorités de la République française qui décidèrent de l'inscrire dans les textes réglementaires. Le doyen de la

⁶¹² Louis VULLIEMIN (1893), cité par Federico FERRETTI, « Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le 19e et le 20e siècle: quelques repères pour une recherche ». *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, Université de Genève, 2013, 13, p. 187-199.

⁶¹³ Bernard HUBER, « Une étape déterminantes dans l'évolution de l'enseignement de la géographie : J.H. PESTALLOZZI à Yverdon (1805-1825) », *Geographica Helvetica*, n°4, 1997, p. 129-132.

faculté des sciences de Paris, Jean-Baptiste Dumas⁶¹⁴ (1800-1884) a-t-il à l'esprit les innovations de l'institut d'Yverdon quand il la recommandait dans un rapport écrit en 1847 ?⁶¹⁵

« Les promenades, mises à profit par l'étude de la géologie, fourniront, d'ailleurs, à la botanique et à la faune des élèves mille occasions de s'enrichir par la récolte des plantes ou des animaux... »⁶¹⁶

Toujours est-il que ni la Troisième République, ni Célestin Freinet⁶¹⁷ n'inventèrent les escapades des classes dans la nature. Si le nouveau président du conseil Ferry consent à signer une circulaire sur les sorties scolaires c'est d'abord parce que cet homme, attentif aux traditions pédagogiques, n'ignorait pas les réflexions des penseurs de l'éducation et encore moins les innovations pédagogiques tentées ici où là. Au demeurant, cet infatigable arpenteur des circonscriptions électorales, qui aimait tant fouler la terre provinciale, était aussi convaincu qu'entretenir un lien charnel avec la France supposait tout à la fois de s'enivrer des odeurs du terroir, de regarder par le petit bout de la lorgnette la bigarrure de l'espace national et de parcourir à petits pas - ou à grandes enjambées à l'occasion des campagnes électorales - les entours du territoire communal. Partisan d'une éducation intégrale,⁶¹⁸ le ministre croit que la réussite de son projet scolaire et politique nécessite une adhésion entière des élèves à son projet. N'est-ce pas là ce qui explique que, dans une circulaire datée du 7 mai 1880 concernant les voyages scolaires, le rappel de la dimension studieuse des sorties scolaires s'accompagne d'une mention singulière qui stipule la tonalité ludique et divertissante de ces pratiques de plein vent ? Puisque l'École devait tout éclairer, les promenades serviraient de support à un enseignement total articulé autour d'une étude sérieuse mais certainement pas austère de la nature!

⁶¹⁴ Né à Alès, ce savant français contribua au premier développement de la chimie organique, en particulier de l'analyse organique. À vingt et un ans, Dumas avait déjà effectué des travaux originaux en biochimie et en embryologie : en 1818, avec Charles Coindet, il utilisa pour la première fois l'iode pour le traitement du goitre. En 1832, il devint professeur à l'université de Paris et au Collège de France. De 1849 à 1870, Dumas fut au premier plan de la vie politique française. Il devint membre de l'Assemblée nationale (1849) et fut plus tard sénateur, président du conseil de la Ville de Paris et directeur de la Monnaie. Il mourut à Cannes, cinq ans après son élection à l'Académie française.

⁶¹⁵ *Supra* p. 258.

⁶¹⁶ Rapport de Jean-Baptiste DUMAS (1847), cité in Nicole HULIN, *Sciences naturelles et formation de l'esprit*, *op.cit.*, p. 191.

⁶¹⁷ La pédagogie de Freinet accorde une place fondamentale aux promenades scolaires. Voir p. 333-337.

⁶¹⁸ Patrick DUBOIS, « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 05 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/646>

- La promenade : un *Tour de la France* en réduction :

Au-delà des enjeux didactiques, le contact charnel d'une classe d'enfants avec le pays réel restait un moyen d'enraciner la République, de solidifier la Nation. La communion des sentiments pouvait y être célébrée dans la simplicité sans que chacun y prête attention. S'agissant de la construction des imaginaires nationaux et du besoin d'unité du régime républicain, les promenades scolaires permettaient aux enfants de dresser l'inventaire des richesses de la nature afin de composer un tableau de la diversité française. Derrière ce volontarisme politique se découvre, une fois encore, la conviction que l'attachement au milieu restait l'un des leviers les plus puissants de l'apprentissage de la grandeur de la nation. Allons plus loin. Les représentations de la nature véhiculées par ces excursions retentissent de la même tonalité. C'est toujours l'image d'une nature amie, caressante et harmonieuse qui est répandue dans les dictées, les textes de lecture courante, les rédactions et les articles recensés dans les revues pédagogiques.⁶¹⁹ Un refrain fredonné- on l'a déjà entendu- pour chaque évocation de la nature et qui vient corroborer l'idée d'un « bucolisme » structurel que l'école nourrit avec entêtement. Faire aimer des contrées aux aménités si prononcées⁶²⁰ et attacher au sol natal en dévalant les pentes d'un coteau ou en ramassant quelques espèces inconnues ne relevait certes pas d'une propagande très audacieuse ! Par contre, l'idée d'une communion sentimentale,⁶²¹ d'une allégresse collective, d'un plaisir éprouvé ensemble au contact de la nature souligne autant la volonté de souder les élèves⁶²²- en effaçant les particularismes identitaires - que le désir d'éveiller au sentiment ontologique de la nature. Il est malaisé de séparer ces deux expressions tant elles sont associées dans nombre de récits de sorties scolaires. Resserrer les liens par le biais des sorties dans la nature en suscitant le plaisir d'être ensemble, enrichir la sensibilité esthétique des élèves et favoriser des échanges pédagogiques inédits à l'école constituèrent, au moins dans un premier temps, de réelles justifications à l'organisation des

⁶¹⁹ « Mais, regardez autour de vous : la nature est un merveilleux théâtre dont les décors changent de mois en mois, de jour en jour, quelquefois d'une heure à l'autre (...). Il fait bon se promener ; le soleil ne brûle pas comme en été ; sa lumière dorée est une caresse ». Des extraits comme celui-ci abondent dans les diverses revues pédagogiques. Toujours la nature se présente sous ses meilleurs jours. Qu'il s'agisse des campagnes rurales ou des paysages naturels, les descriptions ne se départissent pas d'une représentation flatteuse de la nature. Notons que l'admiration pour les beautés de la nature traduit aussi la vigueur d'un enseignement tourné de plus en plus vers l'esthétisme.

⁶²⁰ C'est en tout cas ce qui ressort des comptes rendus. Mais était-il possible d'écrire autre chose. L'idée est convenue, la forme répétitive et elles n'autorisent ni une quelconque sensibilité atypique ni de l'indifférence de la part des écoliers. L'une comme l'autre auraient été peu appréciées du maître.

⁶²¹ Jean-François CHANET, *L'école Républicaine et les petites patries*, op.cit., p. 193.

⁶²² « Ces leçons en plein air et ces promenades plaisent souverainement aux enfants (...) Ils sont heureux de partir au pas (...) de marcher lestement, de courir (...). Les petits citadins surtout sont joyeux de sortir des murs de la ville ».

promenades. Parmi tant d'autres, ce témoignage d'un instituteur fait écho aux propos d'Hippolyte Durand sur les caravanes scolaires ⁶²³ : mêmes topos d'une nature magnifique et de la joie :

« Aujourd'hui, 15 octobre, nous avons décidé une promenade à la prairie le long du petit ruisseau qui s'en va rejoindre en serpentant la rivière qui arrose le chef-lieu du département. C'est une superbe journée d'automne. Le soleil est brillant et chaud, d'une clarté molle et douce. La nature se pare une dernière fois de tous ses charmes. Les enfants sont joyeux ; cette joie ne vient pas seulement de la liberté qu'ils auront cet après-midi, mais aussi du charme de la nature qu'ils ressentent, n'en doutons pas ». ⁶²⁴

Par leurs vertus édifiantes éprouvées collectivement, les promenades étaient jugées comme un procédé idéal pour faire jaillir cette communion des sentiments dont les autorités avaient fait une priorité pédagogique et politique. N'étaient-elles pas également une réplique de la pérégrination des deux enfants du *Tour de la France* à une échelle plus réduite ? La promenade nationale de Julien et André donnait le ton des occasions de s'ébaubir tantôt devant les miracles de la nature, tantôt devant les preuves matérielles du génie Français. En sorte que chaque écolier puisse, accompagné de son maître, expérimenter des sensations similaires à celles des deux orphelins. C'est grâce à ces sorties qu'était censé se produire, tout à la fois, une convergence des émotions individuelles, une prise de conscience partagée du bonheur de vivre sur des territoires harmonieux, une admiration, jamais rassasiée, devant le spectacle de la nature.

« La classe-promenade a son programme à elle, infiniment vaste et varié. Elle met l'enfant au contact directe avec la terre et avec la vie. Elle lui apprend à voir, à observer, à réfléchir, à sentir la vérité et la beauté des êtres et des choses, des spectacles naturels et des œuvres humaines ». ⁶²⁵

Pas question bien sûr de faire le Tour de la France pour les élèves des écoles primaires mais des incursions régulières dans le milieu local offraient le bonheur de toucher du bout des doigts la diversité du pays. A chacun était donné la possibilité d'une prise rationnelle sur l'hexagone ; comme une façon aussi de se préparer à agir pour le pays. De toute façon, affûter les corps et les âmes par de vigoureuses promenades s'avérerait utile le moment venu. Il n'est pas

⁶²³ *Supra* p. 262.

⁶²⁴ « Réflexions d'un Instituteur rural sur l'Education », *Revue de l'enseignement primaire*, n°2, 1910, p. 102.

⁶²⁵ Circulaire de l'inspecteur d'académie de la Haute-Marne E. Blanguernon, cité dans le *Journal des Instituteurs*, n°42, 11 juillet 1909, p. 497.

indifférent de noter que, dans un discours à la Chambre le 13 juillet 1880, Jules Ferry témoignait du souvenir encore vif de la défaite et laissait percer son obsession de la formation patriotique des écoliers :

« C'est qu'il importe à une société comme la nôtre, à la France d'aujourd'hui, de mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront, un peu plus tard, mêlés sous le drapeau de la patrie ». ⁶²⁶

Pas si vite cependant. N'affublons pas la couleur des combats à la promenade. Contentons-nous de l'intégrer à la bannière du sentiment national et gardons à l'esprit qu'elle s'enracinait, pour les maîtres, d'abord dans la volonté d'immerger les écoliers dans la nature pour les ouvrir au monde.

B - L'investigation de la nature par la promenade : une priorité éducative ?

- Une approche multidisciplinaire :

Déjà répandues avant la fin du siècle, les promenades scolaires – et bientôt les classes-promenades - embrassèrent, rappelle Jean-François Chanet, autant de domaines de connaissances qu'il était possible. ⁶²⁷ En théorie au moins, aucune réalité locale n'échappa à la curiosité d'élèves aiguillonnés par les maîtres. Du marteau-pilon de la forge voisine, de l'église romane à la fabrique de tuiles, des minoteries aux carrières en passant par quelques monuments historiques, sans oublier toutes ces constructions fin de siècle témoignant de la modernisation du pays, se déplie une multitude de motifs d'expéditions hors de la classe. Autant d'occasions de comptabiliser les ouvrages d'art et autres aménagements attestant du progrès en cours ainsi que de la mainmise grandissante des sociétés humaines sur la nature. Mais, le plus souvent, suivre un chemin encaissé descendant vers les ruisseaux, s'interroger sur les essences d'arbres, courir dans les champs découverts, escalader les ravins, comparer le lignite à la houille, débusquer un lièvre au détour d'un sentier, identifier le gazouillis des oiseaux, - et la liste n'est pas close – composaient le programme d'activités des escapades à l'extérieur de l'école. Et ce sont bien les découvertes faites dans la nature qui noircissent nombre de comptes rendus rédigés au retour dans la classe. Alors oui, l'investigation de la nature constitua la raison première de ces sorties ainsi que l'auteur du *Dictionnaire de pédagogie* en formulait le vœu.

⁶²⁶ Jules FERRY, *Discours et opinions de Jules FERRY, publiés avec commentaires et notes, par Paul Robiquet (1893-1898)*, cité par Patrick DUBOIS, « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 05 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/646>

⁶²⁷ Jean-François CHANET, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, *op.cit.*, p. 326-337.

Pas question cependant de la réduire à cette seule dimension, la connaissance de la nature se devait aussi d'être une véritable éducation intellectuelle au croisement de toutes les disciplines scolaires. C'est une préoccupation constante chez Blanguernon :

« En géographie, tous les termes ont pris vie et couleur, et les enfants ont senti les rapports physiques, hygiéniques, économiques, historiques qui lient la terre et les hommes ».

Si, lassé du clair-obscur des scriptorium et fatigué de l'austérité des classes monacales, Ponocrates choisit d'emmenner Pantagruel en promenade, c'est parce qu'elle était l'occasion d'une multitude d'observations utiles pour l'éducation entière de l'enfant. La dimension cognitive se déploie autant dans l'étude de la géographie que dans celle des mathématiques où le calcul et la géométrie se concrétisent au travers des techniques de l'arpentage ou par la vérification du plan cadastral. Ce n'est pas tout. L'examen des terrains, les collections d'insectes, l'inventaire des plantes, l'accumulation de minéraux, la ruée vers les coquillages fossiles font des sciences naturelles une matière vivante. La leçon de botanique s'enrichit de la cueillette de fleurs fraîches et variées. Les visites au jardin de l'horticulteur rejaillissent sur l'animation du jardin d'école. Le dessin d'après nature trouve là des sujets inépuisables tandis que les haltes de la promenade sont l'occasion de lectures choisies pour leur tonalité agreste. Comment douter, pense l'inspecteur Blanguernon, qu'elle ne résonne pas avec plus d'intensité quand elles sont lues dans un cadre champêtre ? Enthousiaste, il nous livre les choix d'une institutrice en prévision de ses sorties dans la nature :

« Voici les lectures prévues pour l'an prochain par une institutrice : A. THEURIET, Soir d'automne; — LAMARTINE, Novembre; — E. ZOLA, les Semailles dans la Beauce; — Th. GAUTIER, la Source; — Th. GAUTIER, Premier sourire, du printemps; — E. REGLUS, Naissance d'un ruisseau; — MICHELET, la Végétation au printemps; — Ch. FRÉMINE, les Pommiers; — V. HUGO, L'Arbre; — MICHELET, l'Abeille; — V. HUGO, la Nature; — A. FRANCE, A travers champs; — LECONTE DE LISLE, Juin; — A. THEURIET, le Tilleul. — Que pensez-vous de ce choix qui suit l'ordre des saisons? Et nos petits élèves, fils et filles de paysans et d'ouvriers, qui auront vécu l'image écrite, n'auront-ils pas les yeux, les sens et l'âme ouverts à la beauté ? ».⁶²⁸

⁶²⁸ Edmond BLANGUERNON, *Pour l'école vivante, op.cit.*, p. 244.

D'autres instituteurs révèlent qu'elles sont l'occasion d'étudier la cartographie. L'histoire bien sûr, l'industrie, l'artisanat y occupent une place privilégiée. Le plus important est ailleurs. L'enseignement du dehors ne cherche pas à dévitaliser des disciplines en cours de constitution ou à favoriser des recompositions disciplinaires nouvelles mais il ouvre vers une éducation interdisciplinaire. Allons plus loin. Cette pédagogie cultive les savoirs disciplinaires autour desquels elle ne cesse de construire ses actions et mobilise des compétences communes. Toutefois, les sorties scolaires encouragent les interactions entre disciplines. Les objets d'études peuvent être un point d'entrée dans des problèmes communs à plusieurs disciplines. Ainsi, de manière explicite et si possible simultanée, les élèves sont amenés à travailler un sujet identique à propos de la nature mais sous des angles disciplinaires différents : la forêt, les fleuves, le monde animal, le champ agricole conviennent à des approches transversales. Les promenades dans la nature se prêtent parfaitement à ces chevauchements ainsi qu'à ces interactions disciplinaires.

Géographie, botanique, histoire naturelle, sciences physiques, agronomie vont alors servir de fondement aux randonnées dans une nature dont les représentations se recomposent à la faveur non seulement des découvertes des enfants mais également d'une vision complémentaire des composantes de la nature ordinaire. En tout cas, rompant avec les pesanteurs de la classe, récréatives et ludiques, ces escapades plaisaient aux écoliers. Et pourtant, les promenades n'apparurent jamais, jusqu'à l'Entre-deux-guerres, comme une pratique légitime. Les parents n'étaient pas les seuls à s'interroger sur l'intérêt qu'il y avait à entraîner les enfants hors de la classe pour courir la nature.

- Une pratique contestée :

Il y avait comme un air d'amusement dans les promenades. Regarder, courir, sauter, gambader, parler, jouer apparaissent comme des activités inhérentes aux sorties scolaires. Pour les enfants, ces plaisirs étaient, à n'en pas douter, les plus appréciés. N'était-ce pas là une façon de fonder une école de la joie ? Une école dans laquelle l'enthousiasme, l'excitation de l'enfant étaient entretenus par des pratiques pédagogiques actives.⁶²⁹ Une école que le ministre de l'Instruction publique Victor Duruy appelle de ses vœux dans la deuxième

⁶²⁹Pierre KAHN, « Philosophie et pédagogie : la question du sensualisme » in Denis DANIEL et Pierre KAHN (éd.). *L'École de la III^e République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang, 2006, p. 91-105.

moitié des années 1860, une école aussi dont le *Dictionnaire de pédagogie* ne cesse de faire la publicité. Dans l'article « Enthousiasme », Elie Pécaut précise combien la place accordée à des méthodes pédagogiques idoines – ici en matière d'éducation scientifique - est décisive pour faire naître chez chaque écolier une indispensable ferveur :

« L'enthousiasme semble au premier abord, peu compatible avec l'aridité de la vérité scientifique. En réalité, c'est l'enseignement, non la science, qui est aride (...) Alors ne craignez pas de pénétrer au cœur même de l'éducation scientifique : apprenez-lui à découvrir, sous les phénomènes, la cause cachée, révélez-lui sans cesse la raison secrète et comme la logique inflexible des choses, et vous le verrez infailliblement donner des signes de cette curiosité avide qu'un grand pédagogue appelait « la divine inquiétude », et s'éprendre, à son tour, de passion pour la conquête du vrai ». ⁶³⁰

Moins emphatique, Paul Bert insistait, en 1885, sur un apprentissage susceptible de soulever l'adhésion joyeuse des enfants :

« Oui, il faut enseigner de bonne heure la botanique, la zoologie, la minéralogie, la physiologie, la géologie et même la paléontologie ; oui, toutes ces sciences aux noms féroces, et qui, au premier abord feront peut-être peur à l'enfant, il faut qu'il les apprenne... et bien plus, il faut qu'il s'amuse en les apprenant ». ⁶³¹

Quant à Ferdinand Buisson, il avait, dès 1878, indiqué qu'un des caractères distinctifs de l'école moderne tenait à « un certain aspect aimable et presque gai, des études qui se font presque en jouant, une éducation où l'enfant se plaît, une éducation d'où l'effort et la contrainte sont bannis ». ⁶³² Marchant dans les pas de celui qu'il appelait volontiers « le premier instituteur de France », Jules Ferry précisa, en 1881, les caractéristiques de cette école en rupture avec l'ancien régime scolaire. La promenade est intégrée dans un vaste programme qui entend dépasser la trilogie du lire, écrire et compter :

« Tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix (...) : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier à côté de l'école, le chant, la musique chorale qui y pénètre à leur tour, tout ce que nous y mettons, tout ce que nous y voulons introduire, pourquoi tous ces accessoires ?

⁶³⁰ Élie PÉCAUT, article « Enthousiasme », *DPI*, Première partie, Tome premier, 1882, *op.cit.*, p. 878.

⁶³¹ Paul BERT, « Enseignement des sciences naturelles », *Manuel général, op. cit.*, tome XXI, n°2, 10 janvier 1885, p. 23.

⁶³² Ferdinand BUISSON, « Conférence sur l'enseignement intuitif », *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires délégués à l'Exposition universelle de 1878* in François JACQUET-FRANCILLON, Renaud D'ENFERT et Laurence LOEFFEL, *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz, 2010, p. 607.

Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative, parce que ces accessoires feront de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale ». ⁶³³

En dépit de tous ces soutiens de poids, la dimension libérale des promenades a pu, un temps, apparaître aux yeux des observateurs, insuffisante voire contre-productive d'où les vives critiques qui ont retardé leur généralisation. Sans en remettre en cause le principe, la crainte que ces sorties scolaires n'aient guère d'intérêt éducatif inquiétait une partie des autorités. Jean Chaumeil, inspecteur primaire, met en garde dans l'article « Promenades », rédigé pour le *Dictionnaire de pédagogie*, contre le risque de sorties « gratuites » :

« Les enfants ne tireraient aucun profit intellectuel et moral d'une promenade ou d'une excursion si le maître se montrait froid ou indifférent (...) La nature offre des aliments à la pensée ; mais elle ne fait pas jaillir la pensée. Les peuples sauvages restent sauvages dans les contrées les plus favorisées par la nature ». ⁶³⁴

Pour cet auteur, la nature n'aurait pas en elle-même de vertus heuristiques. Cet antirousseauisme semble être partagé par le géographe Paul Dupuy (186-1948). Tout en reconnaissant leur caractère divertissant, il regrette que les promenades des voyages scolaires se limitent trop souvent au récréatif et au pittoresque :

« On a fait à cet égard, depuis six ou sept ans, une expérience qui me paraît décisive : je veux parler des voyages de vacances exécutés par les élèves des écoles normales primaires. J'ai pu parcourir quelques cahiers d'impression rédigés par les jeunes touristes, et je n'y ai pas trouvé ce que je cherchais. Il y a des choses charmantes : la joie du mouvement et du grand air, la surprise des nouveautés qui surgissent à chaque pas, un peu d'étourdissement à courir si vite et à tant voir d'un seul coup ; l'apparence extérieure des choses produit toujours son effet, le sens intime échappe presque toujours. On rapporte tout un bagage de souvenirs pittoresques ; on les retrouve au besoin pour faire une leçon, mais on les y sème au hasard, comme une note amusante et personnelle, non pour servir une démonstration, pour soutenir une idée sur laquelle on insiste. Cela n'est pas mal sans doute ; cela serait mieux autrement, et, tel que cela est, la géographie y gagne à peu près rien ». ⁶³⁵

⁶³³ Jules FERRY, « Discours du 19 avril 1881, au Congrès pédagogique » in *Discours et opinions de Jules Ferry. Les lois scolaires.*, A Colin, Paris, 7 vol., 1893-1989, p. 250

⁶³⁴ Jean CHAUMEIL, article « Promenades », *Dictionnaire de pédagogie, op.cit.*, p. 2458.

⁶³⁵ Paul DUPUY, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, septembre 1889, p. 211.

Pour certains parents, l'étude des savoirs traditionnels pouvait sembler sacrifiée. Certains d'entre eux ne comprenaient pas l'intérêt d'arpenter des espaces déjà connus par leurs enfants.

Ces inquiétudes parentales sont rapportées dans le *Journal des Instituteurs* en 1890 :

« Dans certaines localités, des parents s'imaginent encore, paraît-il, que les promenades pédagogiques sont une pure distraction et ne profitent nullement à l'éducation de leurs enfants. Aussi négligent-ils de les envoyer se réservant de les faire travailler le jeudi ». ⁶³⁶

Encore dans les années vingt, Roger Thabault ⁶³⁷ soulignait combien l'intérêt cognitif de toutes ces sorties était perfectible. ⁶³⁸ Mais leur légitimité ne semble plus mise en question, ni par lui, ni par la plupart des auteurs. D'ailleurs, les instructions officielles de 1923 consacrent leur généralisation en mentionnant que :

« C'est à dessein qu'on a effacé du programme le titre : Sciences physiques et sciences naturelles, pour le remplacer par cette expression : « Leçons de choses, en classe et en promenades ». Elle signifie que le livre ne doit jouer, dans cet enseignement qu'un rôle secondaire. Elle signifie que le maître n'a plus à faire de cours : il doit en classe et en promenade, faire observer et faire expérimenter ». ⁶³⁹

Parallèlement, ces pratiques ont pu bénéficier de l'élargissement des connaissances de ces nombreux instituteurs dont les monographies consolidaient une science des terroirs qui avait beaucoup à voir avec le culte des petites patries communales. ⁶⁴⁰ Nonobstant la passion de quelques-uns, et même inscrit dans le marbre des programmes scolaires, « l'enseignement du dehors » continua d'être boudé par une partie des instituteurs. Même plus tard, dans les années trente, au grand regret de Mona Ozouf, jamais son institutrice ne les entraîna, elle et ses camarades, dans les landes littorales. Pas une fois, la classe de cours moyen de Plouha n'eut le plaisir d'une exploration pédestre des marges communales et de leur Bretagne natale ⁶⁴¹ ! L'arrêté relatif aux écoles du littoral du 9 février 1925 stipulait pourtant clairement la nécessité

⁶³⁶ Dictée écrite par un instituteur, *Journal des Instituteurs*, *op.cit.*, Septembre 1890, p. 6.

⁶³⁷ *Supra* p. 25.

⁶³⁸ « Et l'aveu est venu. - C'est que nous ne sommes pas préparé, monsieur l'Inspecteur, à faire tout ce travail. Nous connaissons mal toutes ces choses qu'il serait utile d'apprendre à nos élèves ; sur les arbres, les oiseaux, les plantes -. J'ai répondu à cet aveu d'ignorance par un aveu semblable. Mais on peut se mettre à même de donner cet enseignement. Voilà l'occasion ou jamais de se documenter auprès des paysans ou des artisans. Voilà l'occasion d'observer surtout ». *Journal des Instituteurs et des institutrices*, n°21, février 1927, p. 305-306.

⁶³⁹ Louis LETERRIER, *Enseignement du premier degré. Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*. Librairie Hachette, Paris, 1954, p. 290.

⁶⁴⁰ François PLOUX, *Une mémoire de papier. Les historiens de village et le culte des petites patries rurales (1830-1930)*, PUR, Rennes, 2011, chapitre V.

⁶⁴¹ Mona OZOUF, *Composition Française. Retour sur une enfance bretonne*, Gallimard, 2009, p. 119.

des promenades sur le rivage afin d'y étudier les animaux et les plantes⁶⁴²! On peut, par ailleurs, imaginer qu'affronter les vents et les embruns du littoral breton aurait été un moyen de fortifier les corps de tous ces enfants et satisfaire ainsi aux objectifs d'une école toujours soucieuse de leur santé. En étendant le temps éducatif aux vacances scolaires, l'institution scolaire parvint à concilier des positions contradictoires sans renoncer aux catégories cognitives qui fédéraient les apprentissages fixés par les programmes officiels.

C – Des caravanes scolaires aux colonies de vacances :

- Le succès de ces « voyages dans la nature » :

En France, le premier voyage scolaire date de 1876. Il fut organisé par le directeur de l'Ecole Turgot à Paris, un dénommé E. Porcher. Quoique récente dans l'école primaire française, cette pratique s'inspire d'une invention lancée en Suisse dans les années 1830. Elle est à porter au crédit de Rodolphe Töpffer, instituteur puis directeur d'un pensionnat de sa ville natale de Genève de 1833 à sa mort, en 1846. Illustrateur et écrivain, Töpffer a composé un ouvrage *-Voyages en zigzag-* dans lequel il raconte ses excursions à travers la Suisse en compagnie des élèves de son pensionnat.⁶⁴³ Intéressé par cette expérience, le Club Alpin français organisa les premières caravanes scolaires, c'est-à-dire des excursions en commun d'écoliers en vacances, dont la finalité était de développer le goût des voyages tout en faisant mieux connaître la France.⁶⁴⁴ Progressivement tombées en désuétude,⁶⁴⁵ les caravanes scolaires n'ont pas trouvé leur place à côté des colonies de vacances et des diverses associations sportives auxquelles il n'a manqué ni le soutien des autorités scolaires, ni celui des administrations publiques sans compter l'appui de la bienfaisance privée.⁶⁴⁶ Pour comprendre cet essor des colonies, il faut encore mentionner l'action des diverses œuvres laïques ainsi que l'investissement des Eglises pour contrôler une partie de ces institutions.⁶⁴⁷

⁶⁴² Louis LETERRIER, *Enseignement du premier degré. Programmes, instructions, répartition mensuelles et hebdomadaires, op.cit.*, p. 289.

⁶⁴³ Olivier HOIBIAN, « Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer », *Babel* [En ligne], 8 | 2003, URL : <http://babel.revues.org.ezproxy.normandie-univ.fr/1311>

⁶⁴⁴ Emile TALBERT, article « Club Alpin », *NDP*, [En ligne].

⁶⁴⁵ Les caravanes scolaires s'éteignent dans les années 1930. Le tournant qu'elles avaient opéré vers des préoccupations éducatives – et en particulier en réhabilitant le rôle de la nature dans la formation des enfants –, n'a pas suffi à assurer leur pérennisation. Lire Pierre-Alban LEBECQ, *Sports, éducation physique et mouvements affinitaires au XX^e siècle*, L'Harmattan, 2004.

⁶⁴⁶ Maurice PELLISSON, article « Vacances (colonies de) », *NDP*, 1911.

⁶⁴⁷ Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances, de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009, 433 p.

Ce qui fédère toutes ces initiatives repose sur la double conviction qu'il est nécessaire de faire voyager les élèves et de prolonger les enseignements livresques par les leçons prodiguées par la nature elle-même. Pour le pédagogue suisse, Rodolphe Töpffer, il faut rompre la monotonie quotidienne de la classe et de l'étude en suscitant différemment l'intérêt de ses pensionnaires. Il préconise ainsi de « voir du monde, prendre l'air, flâner, digérer ce qu'on apprend, observer, lier la science à la vie ». Ce conteur spirituel vante les mérites d'une pédagogie pratique qu'il conçoit comme une éducation en plein air susceptible d'instiller chez ses élèves un amour de la nature, un sentiment inséparable de la découverte du sens religieux de la création. Pour cette raison, et redoutant aussi qu'un contact durable avec la nature ne corrompe ses élèves, il impose, pour ces pérégrinations en forêt, la présence d'une accompagnatrice capable de prévenir toute régression parmi ses pensionnaires :

« Une dame voyageuse dont les forces, les goûts et l'humeur soient à l'unisson de ceux de la troupe, qui soit l'amie des biens portants, la mère des éclopés [sic], et autour de qui tant de jeunes touristes exposés à tomber dans l'état sauvage, trouvent une occasion aux prévenances aimables, aux égards délicats qui font l'ornement et le charme de la vie civilisée ». ⁶⁴⁸

Pour les autorités françaises non plus, il n'était pas question « d'ensauvager » ces troupes d'écoliers qui se répartissaient dans les nouvelles caravanes scolaires. Fondamentalement, la découverte de la nature n'avait d'autres ambitions que de la faire aimer et, déjà, de participer à *l'éveil* des écoliers. Les sensibiliser au beau pour les faire accéder au plaisir du monde participait de la justification de cette éducation de plein vent :

« En comprendre et en goûter les beautés, tour à tour, délicates et grandioses, ce n'est pas choses indifférente et que l'éducateur puisse dédaigner. L'homme doit à ce sentiment, si cher à notre siècle, des joies saines et profondes. Les voyages l'éveillent chez l'enfant ». ⁶⁴⁹

Toutefois, par-delà ces déclamations positives, l'une des préoccupations centrales des autorités était aussi que ces voyages scolaires - caravanes, excursions et colonies de vacances - éloignent les écoliers du méphitisme ambiant des villes. On saisit là l'influence de de l'hygiénisme social dont la force tenait dans sa capacité à diffuser dans nombre d'organisations sociales ses conceptions prophylactiques sous couvert de bienfaisance. D'où le recrutement d'enfants souffreteux, venus des milieux les plus humbles, et confiés aux familles paysannes afin qu'un séjour au grand air, ponctué de travaux champêtres, fortifient les organismes rachitiques des

⁶⁴⁸ Hippolyte DURAND, article «Tœpffer », *DPI*, Tome 1, partie 2, p. 2885.

⁶⁴⁹ Hippolyte DURAND, article « Voyage scolaire », *DPI*, Première partie, Tome second, p. 2989.

gamins des faubourgs. En 1883, le poète et philanthrope, Edouard Cottinet, également délégué cantonal de Paris, forme la première colonie scolaire. Il justifie son initiative par des considérations sanitaires :

« Notre visée [...] était purement hygiénique, d'hygiène préventive : nous désirions enlever des écoliers étiolés au méphitisme ambiant de la grande ville ; au confinement, à l'oisiveté, à l'ennui qui sévissait sur eux ». ⁶⁵⁰

Mais pour les pédagogues républicains, « l'école de la nature » ne pouvait être restreinte à la question sanitaire. Fortifier les corps, rafraîchir les esprits ⁶⁵¹ n'empêchaient pas d'éduquer. Pour eux, les colonies, comme l'ensemble des voyages scolaires, devaient être un prolongement de l'école laïque. En conséquence, les discours pédagogiques sur ces voyages n'oublient jamais de rappeler que la fréquentation de la nature doit s'accompagner de la mise en place d'une démarche heuristique. Nommé, en 1882, délégué dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique pour l'enseignement primaire, l'ancien professeur de lettres Hyppolite Durand explique, dans l'article du *Dictionnaire de pédagogie* consacré aux voyages scolaires leur importance dans l'éducation de l'esprit :

« Il en est de même des choses de la nature. C'est ici surtout que la leçon ne peut se substituer à l'expérience. Aimer la nature (...). Bien réglé, ce sentiment éveille à son tour la bonne humeur et le contentement, état de l'âme si précieux à obtenir et à maintenir. Une caravane chez laquelle il règne en permanence offre peut-être l'image la plus parfaite du bonheur, car il n'y a rien que de pur et d'innocent, bien que tous les cœurs, tous les esprits y soient en mouvement ». ⁶⁵²

Ciseler l'esprit d'observation, jeter l'étincelle dans une âme paresseuse, mettre à l'épreuve l'examen personnel dilataient l'ambition intellectuelle des maîtres dont les leçons de choses avaient, tout au long de l'année, familiarisé les écoliers avec ce type d'exigence. ⁶⁵³ Rien,

⁶⁵⁰ Edouard COTTINET, *La colonie scolaire du IX^e arrondissement, rapport présenté à la caisse des écoles* (1883), cité par Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances, op.cit.*, p. 48.

⁶⁵¹ « D'abord comme les caravanes scolaires viennent à la suite de longs mois de travail soit qu'elles coupent l'année, soit qu'elles la terminent, c'est un excellent remède contre la fatigue intellectuelle. Le corps s'y donne carrière et prend sa revanche d'une terrible contrainte. La vie ne plein air, les longues marches, les saines fatigues, autant de circonstances favorables pour le développement physique, autant de moyens de rendre à la machine humaine, parfois déprimée, son élasticité et son ressort ». Article « Voyage scolaires », *DPI*, Première partie, Tome second, *op.cit.*, p. 2989.

⁶⁵² Hippolyte DURAND, article « Voyage scolaire », *DPI*, Première partie, Tome second, p. 2989.

⁶⁵³ A bien des égards, les leçons de choses pouvaient se poursuivre dans ces voyages scolaires au sein desquelles elles pouvaient trouver un cadre totalement approprié à leur mise en œuvre.

ne devait tenir autant de place et ce, dès l'origine des colonies scolaires, que les activités pédagogiques autour de la nature. Son précurseur, Edouard Cottinet en fut d'ailleurs convaincu très rapidement. Dès 1883, il apparaît comme l'un de ses plus ardents prosélytes :

« Les promenades (...) sont la grande affaire : elles ont remplacé toute l'école. Et là quelle nouvelle pédagogie se produit ! (...). C'est la nature qui tient la classe (...) Pas une journée ne s'achève sans qu'on ait les conférences des champs et des bois, les leçons de la vache et de l'âne, le solfège de tous les oiseaux (...) Les poissons qui figuraient hier au repas du soir, on les a pêchés soi-même dans la rivière où on se baigne. Demain l'on formera des herbiers avec les fleurs cueillies, on suivra les bêtes jusqu'à la ferme ; on les suivra un autre jour jusqu'au marché, où l'on s'instruira de leur vente, enfin jusqu'à l'abattoir, où le fonctionnement de leur divers organes sera expliqué par M. le vétérinaire Desnouveaux, dans une leçon d'anatomie très goûtée... ». ⁶⁵⁴

Est-il sûr pourtant que les enfants profitaient bien de ces vacances au parfum entêtant d'apprentissage scolaire ? Dans les colonies d'obéissance protestante, on avait choisi de rompre avec une organisation calquée sur la forme scolaire. L'essentiel était de répondre aux besoins de l'enfant. D'où le choix de placer des enfants chétifs dans des familles paysannes où ils étaient censés trouver liberté, moralité, solidarité et bienveillance. Et puis le placement dans les familles paysannes assurait aussi le moyen « de leur faire goûter la vie en plein air ». ⁶⁵⁵ De leur côté, les éducateurs de l'école républicaine et ceux de l'Eglise catholique avaient opté, dans leurs colonies, pour une organisation collective proche de celle de l'école primaire et du patronage catholique. La concurrence et la rivalité entre ces deux institutions peuvent pourtant se lire aussi au travers des représentations de la nature qu'elles établirent.

- « Les deux écoles » de la Nation dans la nature :

Mesurant l'importance de ces actions périscolaires, l'Eglise catholique institua, à son tour, dans les années 1890 ses premières colonies de vacances. Regagner le terrain qu'on lui contestait toute l'année et « contrer l'Ecole sans dieu » motiva l'organisation de ces vacances – sorte de prolongement du patronage catholique - pour la jeunesse. Conçues comme un arsenal d'encadrement de l'enfant, les journées de ces colonies étaient rythmées par les prières, les pèlerinages, la messe ou encore les lectures édifiantes. L'objectif premier était de former des

⁶⁵⁴ Edouard COTTINET, *La colonie scolaire du IX^e arrondissement*, cité par Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances*, op.cit., p. 57.

⁶⁵⁵ Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances*, op.cit., p. 31-48.

catholiques convaincus. A tous les petits colons était rappelé que le séjour dans la nature était aussi une rencontre avec l'œuvre de Dieu.⁶⁵⁶ Au motif que les pratiques populaires de la nature risquaient de déborder en rites païens, l'Église, elle-aussi, considérait qu'il y avait là « un démon à extirper ».⁶⁵⁷ On ne saurait néanmoins réduire toutes ces initiatives à de simples territoires du cléricisme. Elles renvoient également à de solides préoccupations hygiénistes sans, toutefois, que cette dimension soit aussi importante que dans les colonies laïques.⁶⁵⁸

L'essentiel, pour nous, est ailleurs. Il est dans le rôle que jouèrent les colonies laïques et catholiques dans l'émergence de nouvelles sensibilités environnementales. Que les institutions catholiques ne se reconnaissent pas dans les prescriptions libérales de l'éducation rousseauiste n'empêche pas ses autorités de considérer que la fréquentation de la nature fait partie intégrante de l'éducation physique et spirituelle de l'enfant. Un *Bulletin des anciens élèves de Saint-Sulpice* le rappelle, en 1903 :

« Ainsi se forment des âmes saines dans des corps sains, c'est-à-dire des hommes véritables et complets – rebelles à l'anémie, la neurasthénie et autres dissolvants des énergies physiques et morales – seuls capables aussi, communément, de réaliser, intégrale et féconde, en eux-mêmes et parmi leurs frères, la vie de Dieu ».⁶⁵⁹

En faisant des milieux naturels, les lieux privilégiés de l'épanouissement personnel et de la socialisation, les colonies scolaires prirent leur part dans la fabrique des représentations de la nature. Voici ce qu'écrivit l'inspecteur du primaire Hippolyte Durand dans le *Dictionnaire de pédagogie* :

« Deux facultés encore auxquelles les voyages donnent l'espace et l'ampleur qu'ils leur manquent à l'école, c'est le goût du beau et le sentiment de la nature. (...) Il en est de même des choses de la nature. C'est ici surtout que la leçon peut se substituer à l'expérience. Aimer la nature, en comprendre et en goûter les natures tour à tour délicates et grandioses, ce n'est pas chose indifférente et que l'éducateur peut dédaigner. L'homme doit à ce sentiment, si cher à notre siècle, des joies saines et profondes. Les voyages l'éveillent chez l'enfant. Bien réglé, ce sentiment engendre à son tour la bonne humeur et le contentement, état de l'âme si précieux à obtenir

⁶⁵⁶ Ferdinand BUISSON exprime aussi cette idée dans *La Foi Laïque*, voir note 373.

⁶⁵⁷ En somme, explique André RAUCH, les corporations religieuses s'ouvrent à la nature, parce que les rites festifs des campagnes et des villes entretenaient un lien irrationnel et contraire à l'ordre moral avec la nature. André RAUCH, « Les vacances et la nature revisitée » in Alain Corbin, *L'avènement des loisirs, (1850-1960)*, Luçon, Aubier, 1995, p. 109.

⁶⁵⁸ Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances*, op.cit., p. 115.

⁶⁵⁹ Lorette, « L'Œuvre des saines vacances », *Bulletin de l'Association des anciens élèves de Saint-Sulpice*, 1903, cité par Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances*, op.cit., p. 115.

et à maintenir. Une caravane scolaire chez laquelle il règne en permanence offre l'image peut-être la plus parfaite du bonheur, parce qu'il n'y entre rien que de pur et d'innocent, bien que tous les cœurs, tous les esprits soient en mouvement ». ⁶⁶⁰

En ce sens, « l'invention », dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, de la campagne - comme de celle de la montagne et du littoral - empruntèrent aussi le canal des dispositifs scolaires. En somme, les colonies « cléricales » et « laïques » (ré) enchantèrent, auprès des enfants, des espaces naturels longtemps perçus soit comme des territoires de sauvagerie soit comme des étendues sans intérêt. Débarrassée d'une imagerie négative, devenus terrains de découverte et, à l'occasion, parcours d'initiation, la nature ainsi promue permit aux enfants de goûter au frisson des éléments naturels. Autant d'expériences d'acclimatation qui garantirent un attachement durable de ces jeunes vacanciers à un environnement naturel si bienfaisant. Mais ce n'est pas tout. L'ensemble des initiatives de tous ces établissements – et en particulier catholiques – joua un rôle pionnier dans l'élaboration des pédagogies nouvelles. Champs d'application des théories nouvelles, elles furent à l'évidence un terrain d'expérimentation pour des pédagogies inédites. Elles inventèrent dès le début du siècle, une pédagogie largement appuyée sur des activités dans la nature et axée sur des formes actives d'apprentissage.⁶⁶¹ Pourtant, si pour toutes les colonies, la descente dans la nature justifiait l'organisation du séjour lui-même, la vie en plein air ne revêtit jamais la même signification. Certes, les deux « familles » s'accordaient pour promouvoir la découverte de soi en proposant « une sorte de marche vers la nature » mais leurs finalités philosophiques ne peuvent pas être confondues. Pour les catholiques, le plein air n'avait réellement de sens que parce qu'il supposait « une cure d'âme » qui permettait de découvrir Dieu à travers la nature. Tandis que dans les colonies laïques, les choses de la nature demeuraient le prétexte à une consolidation des organismes autant qu'à la découverte des charmes de la vie à la campagne. Mais pour ces deux écoles, les colonies demeurèrent avant tout des espaces de régénération des enfants. Quelque part, la colonie sonnait comme un temps de retrouvailles avec la nature, voire comme une parenthèse pendant laquelle « la plante à demi fanée changeait de terre végétale ». ⁶⁶² En tout cas, l'essor des colonies accompagna la volonté de mettre en place un « enseignement dehors » pendant

⁶⁶⁰ Hippolyte DURAND, article « Voyages scolaires », *Dictionnaire de pédagogie, op.cit.*, 1^{ère} partie, 1887, p. 2985-2986.

⁶⁶¹ Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances, op.cit.*, p. 120-130.

⁶⁶² André RAUCH, « Les vacances et la nature revisitée » in Alain Corbin, *L'avènement des loisirs, (1850-1960)*, Luçon, Aubier, 1995, p. 110.

l'année scolaire. A côté des promenades, la création des jardins répondait également à cette politique éducative.

2. LES JARDINS D'ECOLE : UNE NATURE A LA PORTEE DE TOUS :

Voltaire avait enjoint à ses lecteurs de cultiver leur jardin. Il plut à l'école républicaine de donner à cette prescription une réalité. Et puis, la main du maître d'école ne devait-elle pas rivaliser avec l'habileté du curé dont le jardin était aussi la marque de la dignité des pasteurs ayant charge d'âmes ?

2.1. « Il faut cultiver notre jardin » : ⁶⁶³

A – Des jardins de curé aux jardins scolaires :

- Un cloître républicain :

Le jardin d'école semble faire écho au jardin du curé. L'un comme l'autre renvoient au topos d'un monde bucolique et apaisé : tous deux projettent l'image d'une campagne mythifiée soustraite aux mutations du temps. Au vrai, plutôt que de suggérer une gémellité, l'idée de continuité voire de récupération d'une pratique d'inspiration tridentine semble plus pertinente. Non pas tant en raison du *spectacle de la nature* que l'un et l'autre proposent mais davantage par les fonctions dont ils se réclament. Si la recherche esthétique sied davantage aux parcelles jouxtant le presbytère qu'aux « palais scolaires » flanqués de quelques ares, les jardins – peu importe d'ailleurs leur inspiration - renvoient à des valeurs de bienséance et d'éducation que l'école républicaine, comme ses devancières avant elle, s'est efforcée de recueillir. C'est ainsi que dans *Francinet*, publié en 1869, et devenu rapidement un livre de classe à succès, un jeune apprenti des manufactures, admis à partager l'instruction des propriétaires, promet de cultiver son jardin avec enthousiasme :

« Aimée, *en riant* - Comment cela Francinet ? Est-ce que tu vas te faire cultivateur ?

Francinet, *riant aussi*. – Oui Mademoiselle. A la Toussaint, notre propriétaire va nous donner un petit carré de jardin, tout petit. Maman a dit que nous le bêcherions à temps perdu, et qu'on y sèmerait de la salade, des haricots et de l'oseille. Moi qui sait qu'il faut bêcher

⁶⁶³ VOLTAIRE, *Candide ou l'Optimisme*, chapitre XXX.

profondément la terre, soyez tranquille, je remuerai le sol de tout mon cœur.

M. Edmond. – C'est très bien pensé, mon ami. Tu connaîtras alors quelle joie on éprouve à voir la terre vous récompenser des soins qu'on lui donne ». ⁶⁶⁴

Laïcisé, le jardin d'école n'est plus le lieu propice à la contemplation, au recueillement et encore moins à la prière mais il conserve les attributs du savoir-faire agricole, de la maîtrise horticole ainsi que, et c'est peut-être là l'essentiel, de l'efficacité des applications scientifiques et agronomiques. Ainsi, qu'il soit spiritualisé ou sécularisé, le jardin n'est pas seulement une affaire de rivalité ou une entreprise de reproduction de la nature, il témoigne toujours de l'aptitude du jardinier à fabriquer de la nature. En encourageant dans chaque école de France la création d'un jardin, ⁶⁶⁵ les responsables pédagogiques autorisaient ainsi chaque maître et chaque élève à manifester leur capacité à maîtriser la nature, voire à la « tordre » quand il était possible d'installer des serres, et ainsi se jouer des cycles naturels en substituant à l'ordre de la nature, le temps de l'étude scolaire. Disposer de la nature, c'est ce que l'oncle de Julien explique dans ce passage du *Tour de la France* :

« Ils passèrent enfin devant les vastes serres qui étaient à demi entr'ouvertes, car le temps était beau et le soleil donnait en plein. Là s'étalaient les plantes des pays chauds avec leurs plantes et leurs feuilles étranges. – Mon oncle - dit Julien- savez-vous à quoi servent toutes ces serres pleines de plantes et tous ces arbres étrangers ? Mais, Julien, elles servent d'abord à nous faire connaître et étudier la végétation des autres pays (...) et bien c'est ici, dans ce vaste jardin, que cette science (l'histoire naturelle) trouve à sa portée les principaux êtres qu'elle étudie ». ⁶⁶⁶

Reconnaissons que cette situation était exceptionnelle. La plupart du temps, l'école se pliait à l'ordre de la nature : les cycles naturels déterminaient la progression pédagogique. N'était-ce pas là, d'ailleurs, une façon d'indiquer qu'il était inopportun de s'affranchir des « choses environnantes » ? En dehors des jardins d'acclimatation, tous – écoliers et non-écoliers, enfants comme adultes – devaient composer avec la nature, en respecter les rythmes et les saisons. Installé au cœur de la nature, le jardin de l'école rurale figurait la diversité naturelle que l'habileté des élèves avait encore enrichie. Pour les enfants des établissements urbains, la

⁶⁶⁴ G. BRUNO, *Francinet*. Principes généraux de la morale, de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, livre de lecture courante, Paris, Belin, 33^e édition, 1881, p. 269.

⁶⁶⁵ Selon le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, publié en 1911, c'est à l'année 1847 que l'on peut faire remonter les premières instructions pour la création des jardins scolaires.

⁶⁶⁶ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, *op.cit.*, p. 294.

présence d'un jardin d'école symbolisait la permanence du contact avec une nature que l'éloignement géographique rendait moins familière.

- Une mise en place laborieuse :

L'obligation d'aménager des jardins scolaires était antérieure à l'installation de la Troisième République. Une instruction de 1847 encourageait l'annexion d'un jardin aux écoles rurales sans que l'on sache si cette mesure amenda les pratiques d'enseignement. On peut cependant en douter puisqu'encore en 1864, le ministre Victor Duruy s'interrogeait sur la réalité des enseignements dispensés dans ces quelques ares mis à la disposition d'une majorité d'écoles. En fait, il faut attendre une instruction datée de 1872 donnée par le ministre de l'Instruction publique Jules Simon (1814-1896), pour que soit précisée et définie une partie des finalités éducatives des jardins scolaires :

« Les terrains affectés à ces jardins exigent parfois des frais (...) qui restent le plus souvent à la charge de l'instituteur (...) Il m'a paru qu'il était utile de remédier aux inconvénients que présente l'état de choses actuel (...), les arbres appartenant aux communes seraient inventoriés comme les objets mobiliers, et les instituteurs, à qui reviendrait nécessairement le produit des récoltes, ne seraient plus alors considérés que comme de simples usufruitiers. C'est seulement ainsi qu'on arrivera à créer, à maintenir et à développer un enseignement qui tend à accroître le bien-être des populations ». ⁶⁶⁷

Une quarantaine d'années plus tard, une notice du *Nouveau dictionnaire pédagogique* indique que l'esprit de cette circulaire était toujours d'actualité. ⁶⁶⁸ Quant aux prescriptions concernant les plantations, elles demeuraient également en vigueur. Pourtant en 1887, le législateur avait cru bon de priver l'instituteur des fruits d'un jardin d'école. ⁶⁶⁹ Pour l'administration, il devait d'abord servir « de champ d'expériences agricoles où seront faites les démonstrations pratiques qui éclairent et complètent les leçons du maître ». ⁶⁷⁰ La question du produit des récoltes pourrait paraître dérisoire si elle ne révélait pas la profonde modestie de la condition d'instituteur. ⁶⁷¹ Au moment de son instauration, le jardin d'école semble prioritairement confiné à une sorte de laboratoire agricole *in vivo* administrant la preuve du discours magistral délivré en classe par le maître :

⁶⁶⁷ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Jardin scolaire », *DP2*, p. 1418-1419.

⁶⁶⁸ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME Article « Jardin scolaire », *NDP*, 1911, [En ligne].

⁶⁶⁹ Il convient d'observer qu'il s'agit là de jardins devant servir de champs d'expériences agricoles non destinés à l'usage personnel de l'instituteur », *DP2*, « article Jardin ».

⁶⁷⁰ *Ibidem*.

⁶⁷¹ A ce propos, on peut se reporter au livre Jean Coste

« Ce jardin n'est pas celui de l'instituteur, c'est exclusivement un élément d'instruction pour renforcer les indications fournies aux élèves dans les leçons relatives à l'agriculture. Le jardin scolaire est donc consacré à des cultures démonstratives, qui portent sur les plantes principales cultivées dans la région ». ⁶⁷²

Peu porté vers les considérations métaphysiques, le jardin – quand il est tout entier dédié à l'enseignement agricole – apparaît comme un lieu d'éducation obéissant à des considérations exclusivement utilitaires.

B - Le jardin scolaire : entre utilité sociale et nécessité agricole :

- Jardiner pour attacher à la terre :

Quelles que soient ses déclinaisons, l'univers du jardin scolaire introduit dans l'école un îlot de la nature champêtre dont il s'obligea à ne pas être un pâle reflet. Ce jardin, en créant une nature que l'école affectionne, éclaire la pensée éducative en matière d'aménagement de la nature. Connexe du thème de l'enseignement de l'agriculture, l'éducation au jardin participe d'abord de cette volonté de garder les jeunes ruraux au pays natal. Goûter de l'enseignement agricole aurait ainsi des vertus « fidélisantes ». Auteur reconnu de très nombreux ouvrages d'horticulture, Joseph Vercier le croit fermement :

« L'enfant né à la campagne avait autrefois spontanément le goût des champs et, de tradition, il se destinait à la culture (...). L'amour du sol et l'idée de se fixer à la campagne pour le travailler n'étant pas spontané dans le cœur et l'intelligence, il est indispensable de l'intéresser directement et progressivement à la culture par des travaux pratiques au jardin... Quand cet enfant aura entendu vanter la richesse du sol, la noble profession de cultivateur intelligent, et qu'on aura pu, d'autre part, l'amener à cultiver les plantes les plus ordinaires avec un plein succès, il y aura foi, se rendra compte qu'avec de bonnes semences et des engrais appropriés, on parvient aisément à faire de la culture véritablement économique et rémunératrice ; à ce moment-là, l'enfant sera en bonne voie...». ⁶⁷³

⁶⁷² Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Horticulture », *DPI*, p. 1295-1296.

⁶⁷³ Joseph VERCIER, *Etudes sur les jardins scolaires*, [<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/ens-sciences-agriculture.html>]. Notons que cette idée d'enseigner l'agriculture pour garder les enfants dans les campagnes est une constante des discours sur l'enseignement agricole. Les Agrariens en sont les plus actifs agents.

L'atavisme agricole des écoliers les prédisposait, pensait-on, à recevoir avec profit cet enseignement qui ferait d'eux des cultivateurs laborieux, intelligents et instruits. On sait que cet effort fut vain. Non pas que les agriculteurs ne devinrent pas aussi capables qu'espéré mais parce que l'enseignement agricole ne fit pas reculer le mouvement inexorable de départ vers les villes.



Figure 28 : Un jardin d'école vers 1900.

L'enseignement extérieur : quelques élèves en uniforme bêchant et arrosant le jardin d'école.

Source : MUNAE
 Numéro
 d'inventaire :
 1979.13792

Outre l'attachement à la terre, le jardin remplissait d'importantes fonctions utilitaires. Bien que fort nombreuses, ses déclinaisons agricoles ne doivent pas impressionner. Au contraire, elles témoignent d'une approche univoque d'une nature enclose dans quelques arpents de terre sommés d'accueillir les meilleures techniques agricoles. Là, l'obsession de la nature domestiquée et l'idée de créer une nature plus réelle, plus performante que « la nature » des agriculteurs révèlent, d'un côté la tentation scolaire de sublimation de la nature et, de l'autre, le degré de technicité qu'elle déploie dans sa relation à la nature. Le jardin d'école est donc d'abord un jardin agricole. Le long article qu'Henry Sagnier lui consacre dans le *Dictionnaire de pédagogie* de 1882 détaille, par le menu, les façons culturelles, sans autre souci apparent que celui d'améliorer les récoltes. Là, le jardin du maître semble osciller entre prolongement et antichambre des exploitations agricoles :

« Rappelons, en terminant, les services que peut rendre le jardin de l'instituteur, pour la propagation des bonnes variétés de légumes et d'autres plantes potagères, ainsi que pour les essais sur les nouveaux procédés de culture ». ⁶⁷⁴

⁶⁷⁴ Henry SAGNIER, article « Jardin », *Dictionnaire de pédagogie*, Partie 2, Tome second, Paris, 1882, p. 1091.

Faire la démonstration de l'efficacité productive du jardin d'école était considéré par les autorités, comme un levier de la modernisation des campagnes, en particulier pour ce qui concernait l'amélioration des rendements. C'est pourquoi, l'entretien du jardin scolaire ainsi que l'étalage de ses productions, apparaissaient comme fondamentaux. Henry Sagnier l'expose clairement dans sa notice :

« Nous voulons, en un mot, arrivés à ce résultat, que le jardin du maître d'école soit le jardin le mieux tenu de la commune, qu'il serve de type et d'exemple dans le pays. Autant l'habitant de nos campagnes est réfractaire à toute idée de réforme et de progrès quand on lui parle au nom de la théorie et de la science pure, autant il devient imitateur zélé et disciple soumis quand on joint l'exemple au précepte, quand on lui présente des résultats obtenus, des faits palpables (...) et sans qu'il soit besoin d'autre propagande, les bonnes pratiques de l'arboriculture se généraliseront dans la contrée ». ⁶⁷⁵

En exaltant la suprématie du savoir scolaire pour tout ce qui concerne les techniques agricoles, les pédagogues-républicains entendaient imposer « les bonnes méthodes » de culture, ne se privant pas par ailleurs de stigmatiser des pratiques séculaires réputées archaïques. Partant du principe que « la nature ne crée pas de jardin », ⁶⁷⁶ l'école primaire s'ingénia à fabriquer un jardin exemplaire que les autorités souhaitaient voir reproduire et imité par tous ceux qui travaillaient la terre. Pas question ici de libéralisation des pratiques de gestion de la nature, les habitudes rurales fantasques devaient être disqualifiées par les applications du jardinage scolaire. En ce domaine, les initiatives des instituteurs allaient être encouragées. Alors même que toutes les communes ne s'étaient pas empressées d'installer un modeste jardin à la disposition des écoles, certains instituteurs avaient la possibilité, dans des champs dit d'application ou de démonstration, de mettre à la portée des élèves et de leurs familles les méthodes de l'emploi des engrais ou celles de la sélection des plantes cultivées. Aux alentours des années 1890, une cinquantaine de départements se répartissaient, environ 1500 de ces champs. Le directeur de l'école municipale de garçons de Montaudran, à Toulouse, était, comme beaucoup d'autres, convaincu du bien-fondé de cet enseignement :

« On a du mal à imaginer le peu de connaissances agricoles et horticoles de beaucoup de cultivateurs. Ils imitent leur père. Il semble que le métier

⁶⁷⁵ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Horticulture », *Dictionnaire de pédagogie, op.cit.*, Première partie, Tome premier, p. 1296. Les mêmes observations se retrouvent dans l'article « Horticulture » du *DP2* écrit par le même Sagnier.

⁶⁷⁶ L'expression est du philosophe Alain.

d'agriculteur est le seul qu'on ne doit point apprendre : c'est pourtant une bien grosse erreur ». ⁶⁷⁷

Il n'empêche que nombre de familles de paysans restaient dubitatives devant ces prétentions. Dans le petit village de Mazières-en-Gâtine, l'enseignement dispensé par l'instituteur ne convainc ni les parents ni les élèves :

« Ce cours d'agriculture, dont notre vieux maître était si fier, et si légitimement fier, était appris avec indifférence, parce qu'il était obligatoire de l'apprendre, par les élèves du bourg ; il était discuté avec opiniâtreté par les élèves de la campagne. Dans les demeures des paysans, on se moquait un peu de la manie de cet excellent maître d'école qui voulait apprendre aux gens leur métier ». ⁶⁷⁸

Bien avant la mansuétude critique de Roger Thabault, l'inspecteur général de l'enseignement agricole Ernest Prillieux avait, dès 1889, jugé cet enseignement peu opératoire allant jusqu'à préconiser « de renoncer à faire de nos instituteurs des apôtres du progrès agricole ». ⁶⁷⁹ Comme le rappelle Jean-François Chanet, nombre de critiques venues du milieu scolaire convergeaient pour mettre en doute l'efficacité de l'enseignement agricole. ⁶⁸⁰ Mais les concepteurs des programmes ne se découragèrent pas. Abordant la question d'un enseignement pratique et théorique de l'agriculture, les programmes de 1923 rappellent encore les enjeux d'un enseignement adossé à la culture du jardin de l'école :

« Si l'on veut vaincre les préjugés qui empêchent l'enseignement agricole de se développer, il faut fournir aux habitants de la campagne des preuves indubitables des services que cet enseignement peut leur rendre, des additions qu'il peut apporter aux connaissances qu'ils tirent eux-mêmes de leur expérience et de leur tradition ». ⁶⁸¹

Jusqu'au lendemain de la première guerre mondiale, il est incontestable que les pratiques expérimentées dans les jardins ou dans les champs de démonstration se devaient de participer à la légitimation de l'enseignement agricole proposé par les écoles de la République. Or, gagner la confiance des parents supposait aussi que l'instituteur fasse la preuve de son savoir-faire.

⁶⁷⁷ Gaud MOREL, « Leçons de plantes. Le jardin comme outil d'enseignement » in Nicole HULIN, *Etudes sur l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon, ENS Editions, 2001, p. 100.

⁶⁷⁸ Roger THABAULT, *Mon village. Ses hommes, ses routes, son école. 1848-1914*, Paris, Presses de Sciences Po, « Références », 1982, p. 223.

⁶⁷⁹ Gaud MOREL, *Leçons de plantes...*, *op.cit.*, p. 101.

⁶⁸⁰ Jean-François CHANET, *L'École républicaine et les petites patries*, *op.cit.*, p. 168.

⁶⁸¹ Louis LETERRIER, *Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette, 1954, p. 293.

- Les « hussards » au jardin :

L'enquête des époux Ozouf portant sur les instituteurs d'avant 1914 mentionne que les maîtres comme les institutrices, consacraient beaucoup de temps au jardinage.⁶⁸² Eugène Deberne est de ceux-là. Dans le petit village de Rouvres, dans le Calvados, il dispense, dans sa classe unique, un enseignement agricole si pointu que cela lui vaut estime et reconnaissance de la part de ses élèves et de leurs parents.⁶⁸³ Son jardin est considéré comme un modèle par ses élèves et leurs parents qui s'emploient à le reproduire chez eux. Accompagné de son épouse, maîtresse de couture, il semait, tirait au cordeau et s'efforçait minutieusement de réaliser un jardin potager qui soit à la fois productif et esthétique.⁶⁸⁴ Plus tard, retraité dans la ville de Caen, il continuera à apporter un soin particulier à l'entretien de son jardin. Francine Best le raconte en ces termes :

« A Caen, c'était le même jardin qu'à Rouvres. Il en était la réplique. Leur grande fierté, (*à ses grands-parents*) c'était ce jardin bien planté, tiré au cordeau. Comme il était instituteur, il se devait d'avoir le plus beau jardin du quartier ». ⁶⁸⁵

A l'image de l'instituteur de la campagne calvadosienne, nombreux sont les maîtres qui considèrent leur jardin comme des vitrines de l'école publique.⁶⁸⁶ Endossant les habits d'un jardinier dévoué à la communauté villageoise, il n'était pas rare que ces « hussards noirs » établissent une véritable proximité avec les enfants de paysans et par ricochet avec leurs familles. Bêcher, biner mais surtout tailler et greffer, fondaient une sorte de connivence culturelle avec la communauté villageoise, connivence sur laquelle reposait, pour partie, l'intégration du nouveau maître dans les campagnes. La sensibilité à la nature des instituteurs - comme celle de Monsieur Bouet à Gâtine-en-Mazières -, leurs compétences agricoles, surtout quand elles touchaient à l'horticulture et à l'arboriculture, plaisaient aux élèves. Pour Roger

⁶⁸² Jacques et Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, coll. Histoire », Le Seuil, 1992, p. 406.

⁶⁸³ Nommé instituteur à Rouvres en 1905, village proche de Saint-Pierre-sur-Dives dans le Calvados, Eugène Deberne, y enseigne jusqu'en 1926. Il est le grand-père de Francine Best, ancienne directrice de l'INRP, qui a passé une grande partie de son enfance auprès de ses grands-parents. [Entretien avec Francine Best du 1^{er} septembre 2016]

⁶⁸⁴ Entretien avec Francine Best le 1^{er} septembre 2016.

⁶⁸⁵ *Ibidem*.

⁶⁸⁶ Jacques et Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Le Seuil, « coll. Histoire », 1992, p. 406.

Thabault, ces talents n'étaient pas pour rien dans l'atmosphère amicale qui s'était installée entre l'instituteur, ses élèves et leurs familles :

« Les leçons d'horticulture et d'arboriculture étaient suivies avec beaucoup plus d'attention et de profit parce que nous allions parfois dans le jardin de l'école, parce que certaines leçons étaient concrètes et actives (nous faisons des greffes avec beaucoup de plaisir), parce que M. Bouet avait la réputation méritée d'être un excellent jardinier, parce que nous avions tous des jardins chez nous, parce qu'il nous était possible de mettre immédiatement en pratique –et d'en tirer profit et vanité – ce que nous avons appris à l'école ». ⁶⁸⁷

Qu'avaient-ils appris ces élèves dont ils pouvaient être si fiers des années encore après avoir quitté l'école ? *Le Journal des instituteurs* de 1909 inventorie toute une série de tâches nécessaires aux productions du jardin scolaire : choix des semences et de leur mode de récolte, méthode de préparation, de conservation et de stratification des graines, étude du sol et de sa préparation, ensemencement, repiquage, arrachage, amendement, émondage... et récoltes ! La liste des travaux visés par les activités aux jardins n'est pas exhaustive mais elle ne laisse aucun doute sur les ambitions attachées à cet enseignement dispensé dans une nature réduite aux dimensions d'un lopin de terre. A l'évidence, toutes n'ont pas été atteintes : il suffit pour s'en convaincre de se reporter aux instructions de 1923 qui rappellent l'impérieuse nécessité de ne pas laisser les jardins scolaires en friches !

« Le jardin scolaire ne doit pas être en friche. Il doit être cultivé, au moins en partie, par les enfants sous la direction du maître.... ». ⁶⁸⁸

La répétition des prescriptions concernant l'entretien du jardin laisse à penser que son usage n'était pas aussi généralisé que l'Institution l'aurait souhaité. Dans un rapport de l'inspecteur général Boutan daté de 1880 et repris par la direction du *Dictionnaire de pédagogie* dans l'article « Horticulture », il est recommandé, pour que cet enseignement ne soit pas sacrifié :

« Qu'un maître-jardinier soit attaché à chaque école normale : trente de ces établissements en sont déjà pourvus (...). Les leçons faites en classe seront toujours accompagnées de leçons pratiques exécutées sous les yeux des élèves même pendant la saison froide... ». ⁶⁸⁹

⁶⁸⁷ Roger THABAULT, *Mon village. Ses hommes, ses routes, son école. 1848-1914, op. cit.*, p. 223.

⁶⁸⁸ Louis LETERRIER, *Programmes, Instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette, 1954, p. 293.

⁶⁸⁹ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Horticulture », *Dictionnaire de pédagogie*, 1^{ère} Partie, Tome premier, 1882, *op.cit.*, p. 1296.

S'adressant ici aux élèves du cours supérieur, les leçons d'horticulture ont donc été répétées dans les écoles normales avant d'être dispensées dans la plupart des écoles de la République. Comme une évidence, les ENS de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses se dotèrent, dès leur fondation, de jardins dont la fréquentation assidue – selon le vœu de Félix Pécaut – contribuait à former des esprits libres, aptes à saisir à la fois le Beau et les lois de la nature. L'enseignement au jardin devait combiner, pour ces élèves instituteurs, une capacité à cultiver ainsi que d'importantes connaissances théoriques.⁶⁹⁰ Pierre Jakez-Hélias évoqua à la manière de Roger Thabault ces jardins façonnés d'une main de maître:

« Or, quelquefois, le maître mène ses disciples dans son clos pour leur montrer comment on greffe les arbres, comment on bine les pommes de terre, ou pour quelque autre leçon sur les travaux d'horticulture...Un jour Chaudron Boiteux (le maître) est appelé d'urgence au beau milieu d'un enseignement sur les cassis. Nous restons livrés à nous-mêmes au cœur du Paradis Terrestre. Quelle tentation !... Le maître n'est pas encore tout à fait parti que les cassis de son verger sont emportés jusqu'au dernier par un vent d'orage aux mille doigts ».⁶⁹¹

Au fond, le jardin scolaire n'existait pas seulement pour faciliter l'enseignement des sciences naturelles. En resserrant les liens des maîtres avec leur petite patrie, il servait aussi à vivifier l'âme des instituteurs dont l'influence sur leur circonscription se trouvait confortée. Quand bien même ce jardin pouvait générer quelques scènes cocasses entre les enfants et leur maître. Dans le jardin de « Chaudron Boiteux »,⁶⁹² le maître de Pierre Jakez Hélias, murissent des fruits de toutes sortes : des groseilles, des poires et particulièrement des cassis noirs. Fruits défendus, ces fruits du « Paradis terrestre », le jeune Jakez Hélias et ses camarades ne résistent pas à la tentation de les chaparder sachant pertinemment qu'ils devront affronter l'ire du maître !⁶⁹³

Proche écho de la représentation de la nature que les maîtres avaient intégrée, les jardins des écoles primaires figuraient une nature finalement assez proche des représentations de beaucoup d'élèves. Pas radicalement différente de celle de leur environnement quotidien, elle se présentait soit comme un dédoublement du jardin familial soit comme son antichambre.⁶⁹⁴

⁶⁹⁰ Paul ARNOULD, David GAUTHIER, Yves-François LE LAY et Michel SALMERON, *Le juste jardin*. Lyon : Éd. de l'ENS, 2012, p. 30-41.

⁶⁹¹ Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un breton du pays bigouden*, « Coll. Terre Humaine », Plon, Evreux, 1977, p. 241.

⁶⁹² *Supra* p. 206.

⁶⁹³ Pierre JAKEZ HELIAS, *Le cheval d'orgueil, op.cit.*, p. 241 et 242.

⁶⁹⁴ Roger THABAULT, 1848-1914. *L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école, op.cit.*

Toutefois, le jardin scolaire se voulait plus abouti, plus accompli aussi, cherchant à s'ériger en modèle -ou en chemin- qu'il fallait suivre. Spécialisé dans les cultures agricoles, il regardait aussi avec insistance vers l'apprentissage de la botanique, c'est-à-dire vers une connaissance élargie de la nature. Pour la classe, c'était une aubaine. Aiguillonnés par le désir de pénétrer les secrets de la nature, de découvrir des plantes insolites voire tout simplement de humer des senteurs nouvelles, les apprentis-jardiniers et leurs maîtres avaient la possibilité de pousser leurs investigations bien au-delà du périmètre recommandé par les instructions officielles.

2.2. La diversité des jardins d'école :

A – Des jardins d'étude de la nature :

- Un jardin botanique pour les naturalistes :

En réalité, dans la corbeille de l'éducation du dehors, les jardins floraux et botaniques vont se frayer une voie étroite pour débroussailler un chemin pavé de discours agronomiques. C'est de ce type de jardin dont parle le député de l'Yonne Paul Bert, lors d'une allocution prononcée en 1880, à l'occasion d'une remise de prix pour les élèves des écoles communales de garçons d'Auxerre :

« Car, voyez-vous, il faut que l'école attire l'enfant ; il faut qu'elle soit séduisante, agréable; il faut qu'elle ait de belles et grandes salles bien aérées, bien ensoleillées: pas de barreaux aux fenêtres, et surtout (Rires); il faut de grandes cours, une salle de gymnase et, si c'est possible, un jardin avec des fleurs. Il faut qu'elle soit ornée, ornementée, parée. ».⁶⁹⁵

Quand il devient d'ornement, le jardin change de nature. Avec Paul Bert, le jardin doit être un instrument de la conquête des cœurs, « une nouvelle Eglise laïque », capable de faire oublier les attraits de celui de l'église paroissiale. Capable aussi de contenir en lui les plus beaux signes de la patrie. Ce que le père Guillaume croit bon d'expliquer à son ami Julien dans *le Tour de la France par deux enfants*, : « Le plus beau des jardins, c'est celui où il y a les plus belles espèces de fleurs. Eh bien, petit, la France est ce jardin ».⁶⁹⁶

⁶⁹⁵ Cité par Annie BELLU, « *L'école au service de la République à partir d'un discours de Paul Bert* », dossier documentaire, service éducatif des archives de l'Yonne, 2012, p. 6, [<http://www.yonne-archives.fr/Decouvrir/Service-educatif/Proposer-des-outils>]

⁶⁹⁶ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, (1886), *op.cit.*, p. 248.

Pensé comme un espace concurrent, le jardin d'ornement est aussi la marque d'une reconquête de la diversité de la nature. L'effacement de la frontière⁶⁹⁷ - au moins dans cet espace clos de murs - entre les productions agricoles et la culture soigneusement policée des fleurs, suggère une archéologie environnementale articulée autour d'une conception plus globale de la nature. Avec la création du jardin botanique, un nouveau pas semble franchi en ce sens. Dès les premières années de l'école républicaine, l'inspecteur Boutan qui était chargé de veiller à la mise en place des sciences de la nature, expliquait que:

« Le jardin de l'école aura toujours une pépinière d'arbres fruitiers et un carré réservé à ce que nous appellerons l'école de botanique (...) La petite école de botanique, créée dans le jardin fournira, pendant toute la belle-saison, au professeur et aux élèves-maître les plantes vivantes nécessaires pour les leçons et les travaux pratiques »⁶⁹⁸

Si Augustin Boutan insiste sur « l'école de la botanique », c'est parce qu'il sait que la botanique ne doit pas être confondue avec l'enseignement agricole. Effectivement, son étude embrasse l'ensemble des végétaux ou des plantes « tant de ceux qui vivent aujourd'hui sur notre globe que de ceux qui l'ont peuplé dans les périodes géologiques antérieures à la nôtre ». ⁶⁹⁹ Les végétaux sont étudiés en eux-mêmes dans ce que le *Dictionnaire* croit bon d'appeler « la botanique proprement dite ». Etude multidisciplinaire, elle intègre l'anatomie, la physiologie, la géographie, la paléontologie végétale ainsi que la classification et l'histoire. Toutes ces divisions intéressent la science en général et ne visent donc pas une application immédiate et agricole. Au fond, dans le cadre de l'histoire naturelle, le jardin botanique propose aux élèves une autre perception de la biodiversité. L'irruption des leçons sur les plantes rend visible une nature jusque-là obérée par des enjeux principalement utilitaires, c'est-à-dire essentiellement agricoles. En proposant, avec le jardin botanique, une nouvelle dimension cognitive, le jardin d'école permet d'échapper à l'aspect systématique des cours d'agriculture. En conciliant enseignement agricole, initiation à la botanique et ouverture sur l'art de jardiner, l'école contribue à rapprocher des perceptions antinomiques construites autour d'un rapport laborieux à la nature d'un côté et, de l'autre, sur une relation affective et esthétique à cette même nature. Nul doute que l'institutrice de Léontine Lemoigne mesure la portée de son choix quand elle

⁶⁹⁷ Mais qui peut être aussi une dissociation.

⁶⁹⁸ Ferdinand BUISSON, James GUILLAUME, article « Horticulture », *Dictionnaire de Pédagogie*, 1^{ère} partie, tome premier, (DP1), *op.cit.*, p. 1296.

⁶⁹⁹ Charles-Eugène BERTRAND, article « Botanique », *Dictionnaire de pédagogie*, 2^{ème} partie, tome premier, (DP2), *op.cit.*, p. 265

propose à la dictée un texte de Lamartine intitulé *Mon tout petit jardin*. Sans nier son intérêt orthographique, le choix de ce texte révèle aussi la volonté d'attirer l'attention des élèves sur la richesse des émotions qui peuvent naître dans les jardins :

« J'ai eu pour premier berceau un petit et agreste jardin (...) Il n'y avait là ni vaste étendue, ni ombrage majestueux, ni fruits précoces, ni plantes de luxe, c'étaient quelques allées étroites, parquetées de sables rouges (...) et bordant des carrés de légumes pour la nourriture de la famille. Eh bien ! c'est là que j'ai éprouvé les premières et les plus douces jouissances qu'il soit donné à la nature de faire goûter à une âme, à une imagination d'enfant ou de jeune homme ! ». ⁷⁰⁰

Cette inflexion s'exprimera très nettement dans l'entre-deux-guerres où la volonté de fortifier l'amour de la nature autorise certains auteurs à évoquer une « école des fleurs » :

« C'est l'école des fleurs - avait dit Antoinette. – C'est vrai. L'école de Dompierre est charmante dans sa parure de grands arbres et de verdure. (...) Il y a des fleurs partout (...) Mes enfants, dit le maître, aimez les fleurs. Elles sont nos amies, toujours prêtes à nous sourire. Quand vous serez grands, ayez-en dans vos jardins, dans vos jardins...». ⁷⁰¹

Comme toujours, la littérature est moins austère que les ouvrages spécialisés. Même ceux de l'éminent botaniste, Gaston Bonnier (1853-1922)⁷⁰², prennent la forme de compilations interminables sur les espèces florales. Dans un de ces ouvrages publié en 1889, les auteurs ont beau vouloir faciliter l'enseignement pratique de la botanique élémentaire, les 898 gravures illustrant leur propos peinent à transformer l'ouvrage en un guide commode et attrayant. Ce manuel renvoie davantage à la typographie des guides spécialisés pour amateurs de botanique qu'à un livre scolaire destiné à de jeunes enfants. Le plus étonnant est que ce type d'ouvrage spécialisé ne dit rien sur l'art des jardins floraux. Il semble oublier de sensibiliser ses usagers

⁷⁰⁰ Cahier de Léontine Lemoigne. Dictée. Ecole d'Agon, département de la Manche, 1883. [Archives privées]

⁷⁰¹ Maurice et Marcelle TARNIER, *Claude et Antoinette à la Maison forestière*. Livre de lecture courante, cours élémentaire, Armand Colin, Paris, 1931, chap.10 : « L'école des fleurs ».

⁷⁰² Agrégé de sciences physiques et naturelles depuis 1876, Gaston Bonnier est nommé directeur du laboratoire de botanique de la faculté des sciences de Paris en 1886. Il y enseigne la botanique à partir de 1887 et jusqu'à sa mort. En 1889, il participe à la fondation de la *Revue générale de botanique*, qu'il dirige jusqu'en 1922, et fonde la même année un laboratoire de biologie végétale à Fontainebleau. Il est élu membre de l'Académie des sciences en 1897. Il est également membre de nombreuses sociétés savantes. Chercheur, il a ouvert de nombreuses voies de recherches dans des domaines aussi variés que la systématique, la biogéographie, l'écologie et la physiologie végétales. Il a publié de très nombreux ouvrages destinés à l'enseignement ou à la pédagogie, notamment une foule de manuels scolaires portant sur les différentes matières de l'histoire naturelle (zoologie, botanique, géologie). Ses ouvrages les plus célèbres sont toutefois ceux consacrés à l'étude de la flore de France, qui ont été réédités constamment jusqu'à nos jours.

aux plaisirs esthétiques de cette nature. A l'école primaire, les jardins d'agrément, comme ceux des institutrices par exemple, viennent réparer cette indécatesse.

- Le jardin des plantes pour mettre en scène « le meilleur » de la nature tropicale :

La visite du jardin des plantes de Paris où s'arrêtent les deux orphelins du *Tour de la France* soulève l'enthousiasme des enfants. Cette fois, les héros ont le temps d'admirer les animaux sauvages ainsi que les plantes exotiques.

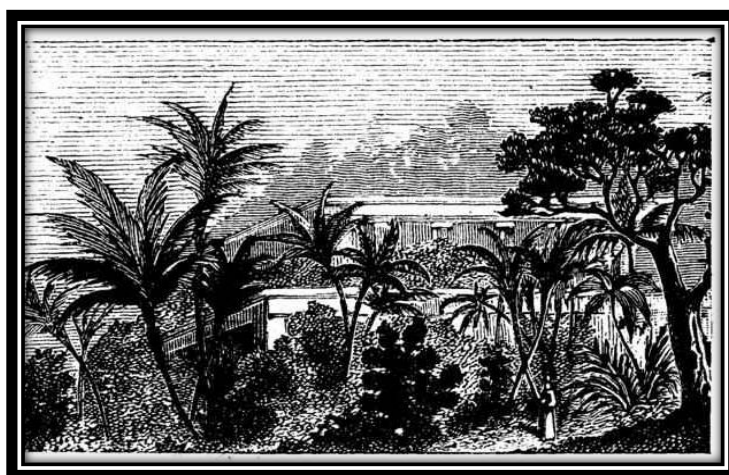


Figure 29 : Arbres de serres du jardin des plantes

– Les principaux sont les *palmiers* qui ne peuvent guère croître en France à l'air libre que dans le comté de Nice et à Toulon, les *bambous*, sorte de grands roseaux dont on trouve les plantations aux environs de Nîmes, les *bananiers*, les *aloès*, les *cactus* aux feuilles piquantes.

Source : *Le Tour de la France par deux enfants*, (1886), *op.cit.*, p. 295.

Fondé par Louis XIII, le Jardin des Plantes est un jardin d'exception en raison de la diversité des espèces florales et animales que l'on peut y trouver. Au cours du XIX^e siècle, ce jardin s'était encore enrichi de nombreux pavillons pour accueillir les spécimens exotiques. Pour autant, l'auteure ne cherche pas réellement à valoriser la nature tropicale. Elle entreprend surtout de présenter une version aseptisée des écosystèmes d'outremer. Parquées, rangées, classées, mises en scène, la flore et la faune tropicales sont ici expurgées de leur milieu naturel. Ce n'est pas un hasard. Ouvragé par la République, ce jardin est fondamentalement un jardin à

la française. L'esthétisme au cordeau qu'il déploie prétend surpasser la nature ou en tout cas rivaliser avec elle. Produit et reflet d'une narration scientifique qui entend contenir la profusion de la nature dans un rayon de quelques hectares, la nature tropicale y est domestiquée et rigoureusement disciplinée. Réduite à quelques centaines d'espèces, elle est censée symboliser le meilleur de cette nature. Mis sous cloches dans ces serres qui affranchissent la nature des déterminismes climatiques, le milieu naturel y apparaît sous contrôle. Une mission dont la République s'acquitte avec empressement : quoi de plus naturel, en cette fin du XIX^e siècle, que de transformer des essences incontrôlées, foisonnantes, et envahissantes, en une végétation maîtrisée ? La valeur esthétique de la nature reflète ici le génie français qui commande à la théâtralisation de la nature jardinée. Mais la nature du lointain est, en quelque sorte, mise au service de l'embellissement du pays comme le souligne l'oncle de Julien :

« Eh bien dit l'oncle, il y a bien eu d'autres arbres et d'autres plantes qui ont été introduits en France par le Jardin des Plantes (...). On s'efforce ainsi de transporter et de faire vivre chez nous les animaux utiles ou agréables. Nous empruntons aux pays étrangers leurs richesses pour embellir la patrie ». ⁷⁰³.

B - Les jardins de l'école : une nature autre ?

- Des jardins merveilleux:

Enrichir les connaissances des enfants sur la nature supposait de démultiplier, sinon les usages classiques des jardins, au moins leurs déclinaisons. Si l'audace a pu manquer aux maîtres pour dessiner un jardin original, les représentations du jardin que l'école distille, dans ses différents supports, dépassèrent bien souvent celle du jardin de l'instituteur. Et, de fait, confrontée aux contradictions d'un enseignement antimonarchique, ⁷⁰⁴ l'école Républicaine a trouvé dans les jardins étrangers un subterfuge propre à symboliser tout à la fois le paradis terrestre, la prodigalité et la maîtrise de la nature. ⁷⁰⁵ C'est pourquoi, à l'occasion, le jardin d'école opère, par le truchement de la littérature scolaire, une incursion timide en direction des jardins tropicaux, exotiques et d'ornementaux. Ce sont, tous à leur manière, des jardins d'agrément. Autant dire que les représentations du jardin s'émancipèrent, au moins

⁷⁰³ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, *op.cit.*, 1886, p. 294 et 295.

⁷⁰⁴ Les temps monarchiques ne furent pas rejeter en bloc mais il n'était pas question de glorifier la politique, même culturelle, des rois de France.

⁷⁰⁵ L'évocation du jardin à la Française conçu sous Louis XIV est lui soigneusement expédié en quelques lignes dans les livres d'histoire. « Reliquaires de l'absolutisme », ces jardins ne seront redécouverts qu'au XX^e siècle par les pédagogues de l'école républicaine.

virtuellement, du seul registre agricole pour verser dans des considérations récréatives, spirituelles, esthétiques ou philosophiques. Là, la nature mise en scène prétend miniaturiser l'universalité de la nature. Ici, elle convoque les audaces créatrices artistiques. Ailleurs, elle témoigne de l'esprit conquérant de la République. Peu de domaines lui échappent totalement. Décidément l'art de jardiner ne peut être enfermé dans les seuls aspects techniques. Car transformer une parcelle jusque-là négligée dans le but de percevoir la diversité du monde vivant, ou soulever le voile des « jardins d'ailleurs », engageait la capacité créatrice des maîtres. C'était une façon pour eux d'œuvrer à l'ouverture de nouveaux territoires cognitifs. Les représentations du jardin à l'école proposent ainsi une conception de la nature plus complexe qu'il n'y paraît à priori. Dans ces conditions, comment douter que ces jardins réalisés ou montrés par l'école ne modifièrent pas, à leur tour, les représentations des enfants sur la nature ?

C'est dans les livres de lecture courante que s'élabore une poésie de « la nature au jardin ». Augustine Fouillé, aussi bien dans *Francinet* que dans *le Tour de la France par deux enfants*, rend au jardin une dimension métaphorique dont la tradition agricole scolaire l'avait amputée : celle de la rencontre de l'élève avec les beautés de la nature mises en scène dans un espace clos. Oniriques, ces jardins « merveilleux » se découvrent dans les régions tropicales, dans ces espaces où la nature foisonnante offre aux indigènes des richesses dont ils soupçonneraient à peine l'existence.⁷⁰⁶ Certes, dans *Francinet*, l'évocation des jardins de Babylone n'est pas d'inspirer aux enfants une fascination pour la nature orientale. Elle s'insère avant tout dans un discours anti-esclavagiste.⁷⁰⁷ A ce titre, leur présentation correspond à la nécessité de sensibiliser les élèves aux iniquités des temps pré-républicains. Les beautés du monde sont ici un prétexte à l'instruction d'une morale qui exalte le progrès de sciences accoucheuses de la Vérité et de l'ennoblissement des âmes. Rangés, dans l'ouvrage de G. Bruno, au rayon des *merveilles de l'antiquité*, ces jardins suspendus suggèrent pourtant que cette nature plus que parfaite, créée par la main de l'homme, impose la contemplation. Il n'en demeure pas moins que réduit à une vignette accompagnée de quelques lignes, le jardin de Babylone apparaît bien terne dans *Francinet*. Et pourtant, c'est bien des représentations des jardins tropicaux que devait jaillir l'admiration des enfants pour une nature inconnue

On n'est pas étonné de trouver également, dans les manuels scolaires, des descriptions enthousiastes pour des jardins dont la magnificence ne semble pas avoir d'équivalent. C'est en

⁷⁰⁶ *Supra* chapitre 3, partie 2.

⁷⁰⁷ G. BRUNO, *Francinet, livre de lecture courante, op.cit.*, p. 125-130.

tout cas ce que suggère Eudoxie Dupuy, auteur d'un livre de lecture courante qui embarque, dans un voyage autour du monde, un petit algérien. Le jardin chinois qui se déplie sous les yeux du jeune voyageur y apparaît comme une combinaison de décors associant des paysages recréés à une pépinière de végétaux rigoureusement disposés, le tout exaltant la prodigalité d'une nature harmonieuse. On est bien loin ici d'une conception strictement utilitaire du jardin. Pour l'auteur, les jardins de *Fati* rivalisent avec la nature : « ils sont aménagés de manière à présenter en miniature des paysages complets ». ⁷⁰⁸ Modèle réduit de la nature, doté d'une très forte charge symbolique, ce jardin chinois propose à l'imagination des élèves une nature complexe et fortement spiritualisée aux beautés édifiantes. En se glissant subrepticement dans la cosmologie chinoise, le jardin semble sacrifier l'utilité à la spiritualité et se conforme davantage au souci d'éveiller les sentiments du « beau » qu'à une quelconque formation agricole. Pour cette éducation au beau, il existe aussi les jardins d'ornements qui se mettent timidement en place au sein de l'Ecole républicaine.

- L'esthétique du jardin d'école : le jardin des institutrices :

L'existence d'un jardin d'ornement près des écoles n'en apparaît que plus audacieuse dans la mesure où elle cherche à rompre avec une certaine morosité pédagogique. Le paradoxe est que cette audace créative exprime souvent une vision conservatrice de la société. N'en déplaise à Paul Bert, le jardin d'ornement fut d'abord celui des filles auxquelles l'école s'appliqua à délivrer un enseignement traditionnel. Ferry avait eu beau proclamer en 1870 : « Il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'église », ⁷⁰⁹ l'idéal de la femme douce, charitable, bonne ménagère et attachée à la coquetterie du foyer continuait d'imprégner une école, certes laïque, mais pas toujours libérale. Conforme au destin social des individus, l'éducation des filles veillait à respecter « une nature féminine » fragile, sensible et douée pour les travaux domestiques. Dans leur enquête sur les instituteurs de la Belle Epoque, Jacques et Mona Ozouf relèvent des caractéristiques propres aux jardins des institutrices : « les femmes s'attardent à décrire des jardins charmants abrités par des haies de lauriers-lins, pleins de néfliers du japon, où flotte l'odeur de miel des acacias ». ⁷¹⁰ Evoquant le

⁷⁰⁸ Eudoxie DUPUIS, *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien*. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires, *op.cit.*, (1889), p. 253-255.

⁷⁰⁹ Jules FERRY (1832-1893), « De l'égalité d'éducation », conférence prononcée à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870, in Paul ROBIQUET, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, tome I, Armand Colin et Cie, 1893, p. 283 *sq.*

⁷¹⁰ Jacques et Mona OZOUF, *La Républiques des Instituteurs*, *op.cit.*, p. 406

souvenir de ses grands-parents instituteurs, Francine Best précise, elle, que le tracé méticuleux du jardin ainsi que le soin accordé aux plantations devaient beaucoup à l'extrême rigueur de sa grand-mère.⁷¹¹

A l'image d'une société foncièrement patriarcale, le régime républicain consentit à la formation intellectuelle de la femme mais dans le respect des conventions sociales. Il faut comprendre par-là que l'on attendait des jeunes filles une aptitude à tenir leur place dans les intérieurs. Qu'elles ne possèdent pas la totalité des savoirs ne les empêchait pas de recevoir une instruction rigoureuse et peut-être plus complète qu'il n'y paraît. Le directeur de Fontenay-aux-Roses, Félix Pécaut était convaincu qu'à côté d'un viatique moral et intellectuel, une éducation pratique était nécessaire à l'épanouissement des jeunes institutrices exposées à la solitude et à l'ennui :

« Sauront-elles un peu jardiner, pour leur profit d'abord, et pour leur agrément, et pour le profit des autres ? Ont-elles assez la pratique des excursions botaniques pour les continuer un jour toutes seules ? Du grand livre de la géologie, partout ouvert sous leurs yeux, savent-elles déchiffrer quelques pages, quelques lignes ? Oh ! Que d'élagages salutaires se pourraient opérer dans nos programmes d'histoire naturelle, de chimie, etc. ! ».⁷¹²

De son côté, Jules Méline (1838-1925), spécialiste des questions agricoles et ancien ministre fort préoccupé par l'exode rural, considère que l'enseignement du jardinage peut-être un moyen de détourner la jeune fille des séductions de la ville ! En 1905, il considérait que « la moindre leçon d'histoire naturelle ou de chimie, bien donnée, vaut bien un poème ».⁷¹³ Plongeant dans son enfance, Simone de Beauvoir a beau jeu de dénoncer dans ses *Souvenirs d'une jeune fille rangée* cette éducation corsetée et préfère voir dans le jardin un terrain de jeu et de rencontre.⁷¹⁴ Mais il faut bien le reconnaître, en dépit des réticences de Simone de Beauvoir, le jardin de fleurs était, le plus souvent, réservé aux jeunes filles et aux élèves-institutrices. Dans *Claudine à l'école*, son premier roman, Colette raconte que « Mademoiselle », la directrice de l'école, est très préoccupée de faire pousser de belles plantes dans son jardin :

⁷¹¹ Entretien avec Francine Best, voir note 269.

⁷¹² Cité par Paul ARNOULD, David GAUTHIER, Yves-François LE LAY, Michel SALMERON, *Le juste jardin*. Lyon : Éd. de l'ENS, 2012, p. 43.

⁷¹³ Jules MELINE, *Retour à la terre*, *op.cit.*, p. 158.

⁷¹⁴ Simone de BEAUVOIR, *Souvenirs d'une jeune fille rangée*, Gallimard, p. 65-66.

« Ce jardin est depuis pas mal de temps l'unique sujet de discorde entre Mademoiselle et sa grosse femme de mère ; celle-ci, restée tout à fait paysanne, bêche, désherbe, traque les escargots dans leurs derniers retranchements, et n'a pas d'autre idéal que de faire pousser des carrés de choux, des carrés de poireaux, des carrés de pommes de terre, – de quoi nourrir toutes les pensionnaires sans rien acheter, enfin. Sa fille, nature affinée, rêve de charmilles épaisses, de fleurs en buissons, de tonnelles enguirlandées de chèvre-feuilles (sic), – des plantes inutiles quoi ! De sorte qu'on peut voir tantôt la mère Sergent donner des coups de pioche méprisants aux petits vernis du Japon, aux bouleaux pleureurs, tantôt Mademoiselle danser d'un talon irrité sur les bordures d'oseille et les ciboulettes odorantes. Cette lutte nous tord de joie ». ⁷¹⁵

Ailleurs, son héroïne, Claudine, éprouve une intense émotion devant la découverte de jardins mystérieux, plein de plantes merveilleuses. ⁷¹⁶ Toujours est-il que les déclinaisons polysémiques du jardin d'école empêchent de confiner ses représentations au seul conformisme social. Qu'il soit d'ornement, d'agrément, d'agriculture, de botanique ou de plaisir, le jardin a ouvert la porte à un enseignement multidimensionnel articulé autour de pratiques pédagogiques actives s'appuyant sur la nature.

Faut-il conclure alors à la splendeur des jardins scolaires diligentés par les autorités ? Ce serait oublier que l'école primaire n'initie qu'avec parcimonie à l'art du jardin, qu'elle jette un voile sur les jardins du 18^e siècle comme sur ceux des grands architectes-paysagers de l'absolutisme. L'appauvrissement artistique est pourtant assumé. Déjà contestée, l'éducation du dehors ne pouvait pas apparaître comme récréative et encore moins comme contemplative. C'est sans doute là l'essentiel, car ce qui frappe quand on observe ces jardins, c'est bien l'obsession de leur utilité : des fruits qu'ils donnaient, de l'amélioration de l'ordinaire des instituteurs, des rendements qu'ils tentaient d'accroître aux expériences inédites dont on espérait qu'elles fussent reproduites dans les jardins familiaux. Finalement, les quelques digressions littéraires vers les jardins orientaux et ornementaux ont sans doute davantage nourri un sentiment de l'étrangeté qu'elles n'ont formé à une réflexion esthétique sur l'élaboration des jardins. On est tenté de dire que les contours –mouvants- d'une éducation appuyée sur la nature intègrent « l'enseignement au jardin », non pas dans l'intention de mettre en scène la nature ou d'en célébrer les multiples parures, mais plutôt – en raison de son versant agronomique – dans

⁷¹⁵ COLETTE, *Claudine à l'école*, 1900, p. 226. [<http://www.ecoledz.net/uploads/pdf>]

⁷¹⁶ *Ibid.*, p. 224.

l'optique d'en faire une sorte de médiation entre la classe et l'extérieur. Ainsi, dans son roman largement autobiographique, *Le jardin dans l'île*, Maurice Genevois commence son récit par une échappée dans le jardin plein de merveilles dans lequel il initie ses camarades à lire la nature et il l'achève par la composition proposée au certificat d'études. Dicté par l'inspecteur, le sujet appelle les élèves à faire le lien entre tous les jardins de leur environnement : « Parmi les jardins que vous connaissez, vous décrierez celui que vous aimez le mieux. Vous donnerez les raisons de cette préférence... ». ⁷¹⁷ Finalement, le jardin peut apparaître comme un passage, un intermédiaire entre l'enseignement de la classe et les royaumes secrets des enfants. Un pont qui unit et réconcilie la nature scolaire et le milieu des enfants. De la même manière que dans son souci de combiner les choses concrètes avec les savoirs théoriques, l'école avait trouvé dans les promenades scolaires une autre pratique pour enseigner les sciences de la nature et rapprocher les enfants des « choses environnantes ».

Rien de surprenant finalement à ce que l'école, caisse de résonance des mutations sociétales, ait pris sa part des bouleversements en cours concernant « la marche vers la nature ». Seulement, l'organisation du temps scolaire et la définition des programmes n'offraient encore qu'une entrée parcimonieuse à ce nouveau paradigme. Dans l'immédiat, les maîtres furent plutôt invités à éveiller les sens de leurs élèves en recourant à des pratiques ambitieuses et innovantes mais peu suspectes de subversion pédagogique. De son côté, le mouvement de l'Education nouvelle n'avait aucune raison de se plier à cette injonction. Non contents de s'engouffrer dans cette voie qu'il défendait depuis longtemps, ses partisans œuvrèrent pour installer l'étude de la nature au cœur du renouveau pédagogique. Plus encore, ils l'amplifièrent et lui donnèrent une tonalité propre d'autant plus aisément que la nature constituait leur inspiration fondatrice. ⁷¹⁸ Aux côtés des acteurs les plus audacieux de l'école républicaine, les partisans de l'Education nouvelle eurent un rôle décisif dans la mise en place des séjours

⁷¹⁷ Maurice GENEVOIX, *Romans et récits de la Loire. Le jardin dans l'île*, Omnibus, 2010, p. 706.

⁷¹⁸ On peut débattre longuement de l'antériorité du principe naturel au sein des mouvements éducatifs. Aux sources de l'Education nouvelle on trouve l'étude de la nature : l'œuvre de Rousseau dont elle se réclame est ici centrale. En même temps, la naissance officielle de l'Education nouvelle remonte à 1899. Or, à cette date, il apparaît nettement que l'école traditionnelle a fait de la nature l'un des supports principaux de tout son enseignement. Difficile de trancher. Ce qui est certain c'est qu'avec l'Education nouvelle, ce principe est non seulement clairement assumé mais, en plus, il est fortement revendiqué. Le terme de nature fédère bien des écrits et la pensée de ces théoriciens se construit souvent autour du concept de nature : les pratiques scolaires s'articulent en priorité autour de l'étude de la nature et l'immersion dans la nature est souvent vue comme un idéal à atteindre. A l'opposé, l'école institutionnelle emploie assez peu le terme de nature aussi bien dans ses écrits officiels que dans les discours de grandes figures de la pédagogie. Et même si le terme est plus fréquent dans les articles des revues professionnelles, il n'occupe jamais une place aussi importante que dans les discours de l'Education nouvelle. C'est donc bien là – le poids donné à la nature dans l'enseignement - une particularité de l'Education nouvelle.

organisés à la mer ou la montagne pendant les vacances scolaires. Là de nouvelles relations à la nature pouvaient être cultivées librement.

CHAPITRE 6 – METTRE LA NATURE AU CENTRE : ENTRE RENOUVEAU PEDAGOGIQUE ET EDUCATION NOUVELLE :

La modernité éducative dont se réclamait l'Education nouvelle n'était pas aussi neuve qu'elle voulait paraître quand émergea, à la fin du XIX^e siècle, ce syntagme avec lequel, dorénavant, les pionniers de tout horizon vont désigner leur audace pédagogique.⁷¹⁹ En réalité, les projets d'éducation, les idées de réforme et de renouveau parcourent une partie du discours éducatif au long du XIX^e siècle. Quoique regardant souvent vers Genève, toutes les prises de position sur les réformes éducatives ne peuvent être rangées dans la famille des *Enfants de l'Emile*. Au demeurant, si populaires que soient les idées des pédagogues de la fin du XIX^e siècle, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'une poignée de philosophes les avaient formulées par le passé. Et même sans remonter très haut, les plans d'éducation de Victor Duruy et d'Octave Gréard avaient amorcé, dans le domaine institutionnel, un tournant que nombre d'articles du *Dictionnaire de pédagogie* théorisèrent longuement.⁷²⁰ Des réflexions nourries de tous ces penseurs, il apparaît clairement que le souci de l'enfant, la prise en compte de sa psychologie et de son développement personnel sont avant tout portés par les théoriciens de l'Education nouvelle. Toutefois, il faut reconnaître que ces préoccupations sont partagées par les tenants des réformes pédagogiques expérimentées ici ou là dans les écoles traditionnelles de la III^e République. Souvent minimisée par les tenants de l'Education nouvelle, la contagion réformatrice gagna aussi une partie des instituteurs. Combien ? Lesquels ? Une minorité, c'est certain. Sans doute les retrouve-t-on parmi ceux qui écrivent dans les revues pédagogiques ou parmi ces nombreux maîtres qui animent des Conférences pédagogiques. Mais combien d'autres dans les campagnes isolées, dans les bourgs de province, dans les petits villages de montagne, combien d'autres dans cette France dépareillée ? Pas suffisamment pour pondérer une pédagogie réputée mécanique et rigoriste. Camper sur une représentation janséniste de la pédagogie des écoles primaires est néanmoins un peu court. Audacieuse par les discours qu'elle produisit alors, l'Ecole de Jules Ferry, ou plutôt celle du « moment Buisson », le fut certes beaucoup moins sur le terrain, mais qui peut douter que la répétition d'instructions appelant à

⁷¹⁹ Pierre KAHN, « La tradition de la modernité. Eléments pour une histoire des discours pédagogiques » : in PEYRONIE Henry et VERGNIOUX Alain (dir.). *Éducation et longue durée*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). Caen : Presses universitaires de Caen, 2007, p. 183-192.

⁷²⁰ « C'est l'école républicaine, voire prérépublicaine, qui a commencé à théoriser cette pédagogie des modernes, de sorte qu'il est plus problématique qu'il n'y paraît de penser le rapport de l'Éducation Nouvelle à l'école de Jules Ferry aussi bien que notre propre rapport à cette école sur le seul mode de la rupture ». *Ibid.*, p. 190.

un « continuels échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées »⁷²¹ entre le maître et l'élève n'ait pas eu d'impact sur l'organisation de la classe ?

1. LA NATURE AU CŒUR DE L'EFFERVESCENCE PEDAGOGIQUE

Que le ministère de l'Instruction publique n'ait pas su, et sans doute pas pu, généraliser les plans d'éducation que les pédagogues recommandaient, semble une évidence. Pourtant, parmi les nombreux remaniements des programmes et de leurs commentaires, l'accent mis sur l'enseignement des sciences ainsi que l'ouverture vers le milieu – vite confondue avec une éducation à la nature – a débouché sur une incontestable effervescence pédagogique plus marquée, cela va de soi, dans le courant de l'Education nouvelle que dans les écoles traditionnelles de la République.

1.1. Une école « traditionnelle » à l'avant-garde de la modernité pédagogique ?

A – Une nouvelle éducation avant l'Education Nouvelle :

- La question de la modernité pédagogique :

Les reproches adressés à l'école primaire classique finiraient par laisser s'ils n'étaient pas en partie fondés. En partie seulement. Il faut bien comprendre que cette critique systématique relève d'un procédé rhétorique classique. Discréditer le système en place, ou en tout cas en pointer les insuffisances, constitue une technique éprouvée pour légitimer une nouveauté. Qu'en-est-il exactement ? D'abord, il faut redire combien, pour l'école traditionnelle, la nature fut l'un des instruments du renouveau pédagogique. Au-delà de l'ouverture de nouveaux champs de connaissances, son étude – dès les débuts de la Troisième République - introduisit de nouvelles pratiques. Du travail en groupe dans les jardins à la mise en œuvre de la leçon de choses en passant par les sorties scolaires, c'est tout un arsenal de méthodes conquérantes qui tente de dépoussiérer un enseignement marqué par la persistance d'une forme de scolastique⁷²² – selon une opinion partagée par ses contempteurs - ou du moins

⁷²¹ P. H. GAY, O MORTREUX, *Programmes officiels des Ecoles primaires élémentaires*, Paris, Hachette, 1954, p. 50.

⁷²² Un terme utilisé par Jean Macé, le président de la *Ligue de l'Enseignement*, mais popularisé par Célestin Freinet et qui sert à condamner les méthodes pédagogiques de l'enseignement traditionnel.

par le principe récitatif. L'inspectrice Pauline Kergomard (1880-1925) s'est plusieurs fois élevée contre cette pédagogie rigide et improductive :

« Les enfants récitent sans accroc : 'un département est une étendue de territoire administrée par un préfet assisté d'un Conseil général'. Je tâche de les amener à comprendre leur département. Nous parlons des montagnes, des vallées, de Foix, qu'ils connaissent, et enfin de leur rivière. Je les amène à dire que la rivière, c'est de l'eau, que cette eau coule, et, quand je crois qu'ils ont compris, je leur demande : qu'est-ce qu'une rivière ? 'Une rivière, s'écrient-ils avec entrain, c'est une étendue de territoire administrée par un préfet, assisté d'un Conseil général ».⁷²³

A notre sens, la critique doit être nuancée. Les témoignages, les expériences racontées sont trop nombreux pour faire croire que toutes les écoles restent des territoires de cécité pédagogique. Mais bien des obstacles demeuraient pour généraliser ces innovations. Matériels, vraisemblablement. Humains, indéniablement. Combien d'écoles démunies économiquement ? Combien d'établissements désarmés face à ces nouveaux enjeux pédagogiques ? L'absence de musées pédagogiques et de lopins disponibles pour les jardins comme le poids des habitudes et l'inertie des enseignants, mal ou peu formés, amplifient les résistances au changement. A l'évidence, il n'y pas que la Bretagne de Pierre Jakez-Hélias, et plus tard de Mona Ozouf, où l'enseignement est routinier. Dans le département de la Manche, l'inspecteur Léon Deries déplore, pendant des années, la pauvreté du bagage intellectuel de ces enseignants presque ignorants et auxquels il est illusoire de confier un enseignement rénové sur les sciences de la nature. Là encore le trait peut paraître sévère mais il n'est sûrement pas infondé. Dans une grande majorité d'établissements, l'enseignement confiné à la classe demeure la règle. Roger Thabault, devenu inspecteur du primaire, préfère indiquer que tous ces maîtres ne sont pas à l'aise avec les méthodes nouvelles et qu'ils craignent une perte d'autorité, en particulier dans les milieux ruraux. Certains avouent même leur incompetence :

« C'est que nous ne sommes pas préparés, Monsieur l'Inspecteur, à faire ce travail (classes-promenades). Nous connaissons mal toutes ces choses qu'il serait utile d'apprendre à nos élèves ; sur les arbres, les oiseaux, les plantes ».⁷²⁴

Et pourtant l'investissement en faveur de la nature, les tentatives d'innovation pédagogiques autour de l'exploration du milieu proche de l'école ont constamment été encouragées par les autorités ; des cabinets ministériels aux inspecteurs de circonscription. Le

⁷²³ Rapport sur l'Ariège en 1880, AN F17 10864. Voir le blog de François JACQUET-FRANCILLON, *La leçon de choses*. Séance 9, Chapitre II, [<http://societe-culture-education.eklablog.com>]

⁷²⁴ MGIP, « Les classes-promenades », n°21, 12 février 1927.

culte des « petites patries », l'exhortation à mettre les choses sous les yeux des élèves, la promotion de la méthode intuitive conjuguées au profil sociologique des maîtres – le plus souvent issus du monde rural dans lequel ils étaient nommés – ne convergeaient-ils pas vers une ouverture sur l'extérieur, entendu – a minima – comme le milieu environnant de la classe mais qui laissait entrevoir une compréhension plus large du monde ? La nécessité de promouvoir une culture nouvelle tournée vers la nature rompait, en réalité, avec des siècles d'enseignements à peu près exclusivement préoccupés des œuvres de l'homme. Apprendre la nature, cette nouvelle idée éducative pouvait, selon Durkheim, être datée du 18^e siècle,⁷²⁵ son point de rencontre avec les pratiques enseignantes n'intervenant réellement que dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Durkheim suggère que cette mutation est une façon pour l'école de faire advenir un nouvel ordre mental, une nouvelle manière, écrit-il, « d'apprendre à l'homme ce que c'est que la nature, afin que l'homme puisse se rendre compte de la place qu'il y (dans l'univers) occupe ».⁷²⁶ Pour cette raison, cette inflexion paradigmatique constitue bien dans l'école primaire un aspect de la modernité éducative.⁷²⁷ Et, si c'est bien au sein des écoles nouvelles que les pédagogues de l'éducation à *et par* la nature connurent leur plus grand succès,⁷²⁸ les écoles traditionnelles de la Troisième République ne sont pas toutes restées à l'écart de la tentation d'une éducation naturaliste. L'appel continu des psychologues à embrasser les méthodes actives fut aussi, explicitement, un moyen de recourir à la nature pour enseigner autrement. L'expérience des enseignements dehors en portent témoignage. Et même plus largement, au sein même de cette école traditionnelle, le dépoussiérage des pratiques a permis l'introduction de pédagogies centrées sur l'enfant dont la nouveauté devait moderniser l'enseignement primaire en s'appuyant sur la nature...

⁷²⁵ *Infra*, Introduction générale

⁷²⁶ Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France. De la renaissance à nos jours*, PUF, Paris-Vendôme, 1938, p. 207-212.

⁷²⁷ *Ibid.*, p. 207-218. Les développements d'Emile Durkheim s'intéressent d'abord à l'enseignement secondaire mais ses réflexions sur les enjeux de l'éducation concernent tous les degrés de l'enseignement. Il inclut d'ailleurs régulièrement l'enseignement primaire dans ses commentaires.

⁷²⁸ J. HUSSON, « Théoriciens et Pionniers de l'Education nouvelle », *l'Éducateur*, n°19, 1^{er} juillet 1946.

- Le temps des méthodes actives : s'appuyer sur la nature :

Aux nostalgiques d'une école républicaine prétendument centrée sur l'impératif de transmission des savoirs répond la ferveur de Jules Ferry pour l'adoption d'une pédagogie adaptée aux besoins des enfants. Le 2 avril 1880, au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires, le ministre de l'Instruction montre qu'il prend très au sérieux les questions pédagogiques. Elles sont, à ses yeux, une condition majeure pour relever le défi de l'enseignement du peuple :

« Nous voulons des éducateurs ! Est-ce là être trop ambitieux ? Non. Et je n'en veux pour preuve que la direction actuelle de la pédagogie, que les méthodes nouvelles qui ont pris tant de développement, ces méthodes qui consistent, non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; qui se proposent avant tout d'exciter la spontanéité de l'enfant, pour en diriger le développement normal au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien, au lieu de l'enfermer dans des formules dont il ne retire que de l'ennui, et qui n'aboutissent qu'à jeter dans ces petites têtes des idées vagues et pesantes, et comme une sorte de crépuscule intellectuel. Ces méthodes, qui sont celles de Frœbel et de Pestalozzi, ne sont praticables qu'à une condition : à savoir que le maître, le professeur, entre en communication intime et constante avec l'élève ». ⁷²⁹

Dans ce court extrait, trois fois le mot « méthodes » revient dans la bouche du ministre. Associées à la nouveauté, à la modernité, à l'éveil de l'élève, bénéficiant du compagnonnage de Frœbel et de Pestalozzi, les méthodes pédagogiques préconisées par Ferry veulent en finir avec des habitudes scolaires qui, à ses yeux, atrophient la pensée. Mais à quelle pédagogie fait-il allusion, à quelles méthodes pense-t-il précisément ? Un peu plus loin, dans cette même conférence, il l'explique par la négative en condamnant ce qu'il appelle « les fausses méthodes ». ⁷³⁰ Et prenant appui sur les sciences de la nature, il déplore l'indigence des enseignements scientifiques, en particulier dans les écoles normales :

⁷²⁹ Jules FERRY, Discours au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires le 2 avril 1880, Cité par Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry, op.cit.*, t. III, p. 526.

⁷³⁰ « Celles qui ne procèdent pas du concret à l'abstrait, et qui, au rebours du bon sens, de la raison, de l'expérience, au rebours de la texture même du cerveau humain, commencent par l'abstrait pour arriver au concret, et par la règle avant l'expérience ». Cité par Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry, op.cit.*, p.522.

« Nous avons trouvé l'enseignement de la physique, l'enseignement des sciences naturelles, établi tant bien que mal un peu partout mais il est au rebours même de ce qu'il devrait être (...) Les collections manquent (les écoles sont trop pauvres...) Et puis au lieu de produire devant l'élève les faits dont l'explication mène aux principes (...), on commence par les lois et non par les faits. Il en est de la grammaire comme de la physique ; on procède par principes généraux, par règles *a priori* ; on ne fait pas d'expériences ». ⁷³¹

« Expériences », il est l'un des termes clefs auxquels se sont ralliés tous les partisans de la mise en place d'une « saine pédagogie ». Associé voire couplé aux vocables suivants : activités, expérimental, promenades, enthousiasme, musées scolaires, caravanes scolaires, jeu, jardins scolaires, observation, intuitif..., le terme expérience s'insère dans un réseau sémantique qui colore d'une tonalité inédite aussi bien les revues pédagogiques que le *Dictionnaire de pédagogie* et les commentaires de programmes. Celle des « méthodes actives » ⁷³² avant tout, mais celle également d'une ouverture, d'une plongée, d'un examen sur le vif des phénomènes naturels. Ici on recommande les grandes excursions scolaires et les voyages alpins, là on exige de montrer les accidents de terrains, les rivières, les montagnes, les champs cultivés, ailleurs on fait comprendre tous les grands phénomènes de la nature en étendant progressivement les horizons du savoir au-delà du milieu environnant.



Figure 30 : Leçons de choses et de sciences (élémentaires) – Vers 1900 (Menton)

L'enseignement de la botanique doit être marqué d'un caractère pratique et concret. Le professeur s'intéresse avant tout aux plantes utiles à l'Homme et à celles qui se trouvent dans la région où il enseigne. Il fortifie ses leçons par l'examen des spécimens cultivés. Toute la classe peut ainsi d'observer, sur le terrain », la nature.

Source : MUNAÉ
Numéro d'inventaire : 1979.36669.226

⁷³¹ *Ibid.*, p. 522.

⁷³² Traditionnellement ce syntagme se réfère aux méthodes utilisées par les "pionniers" de l'Éducation nouvelle ou École active : Claparède, Dewey, Decroly, Ferrière, Freinet et Montessori. Il caractérise, d'une façon générale, toutes les entreprises pédagogiques qui rejettent les enseignements *ex-cathedra* où l'élève est réduit à un sujet passif. On l'utilise, ici, pour désigner des pratiques pédagogiques voulant rompre, dans les écoles classiques aussi, avec l'enseignement magistral et autoritaire.

Au cœur de cette effervescence, l'idée pédagogique qui semble dominer est celle de « la méthode intuitive ». En apparence au moins. Les Instructions officielles de 1882 le disent clairement : l'enseignement primaire est intuitif :

« En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le recours d'exemples matériels ». ⁷³³

L'affaire semble entendue : la méthode intuitive et inductive doit être au cœur de la rénovation pédagogique. Dès leur arrivée aux responsabilités, les Républicains philosophes investirent à leur tour avec force la question de l'enseignement intuitif tant est si bien que cette conception irrigue l'ensemble du discours pédagogique qu'ils ont produit. Les instructions de 1923 et 1938 reprennent avec insistance cette injonction :

« La tâche qui s'impose à nous n'est pas de chercher une nouvelle méthode. Notre effort doit consister surtout à éviter qu'à l'usage notre méthode ne s'altère. Qui dit usage dit usure ». ⁷³⁴

Pourtant, quoi qu'il en paraisse, cette méthode ne fait pas l'unanimité dans les cercles éducatifs. Buisson, lui-même, qui l'avait introduite en France à l'occasion d'un rapport publié en 1875⁷³⁵, en amoindrit considérablement l'importance en en réduisant l'interprétation dans l'article « intuition, intuitif » de son *Dictionnaire de Pédagogie*.⁷³⁶ Et puis, aucune des grands plumes du *Dictionnaire*, Henri Marion ou Gabriel Compayré (1843-1913), n'y consacrent une grande attention.⁷³⁷ Pas plus qu'ils n'ont voulu faire des impressions sensibles – de l'éducation par les sens – le fondement de tout enseignement à l'école primaire. A suivre ces auteurs, on peut se demander s'il n'y a pas là une tension entre d'un côté, l'appel à la découverte de la nature ainsi qu'à la contemplation des phénomènes naturels – toutes pratiques faisant appel aux sens - alors que de l'autre on mettait en garde contre ces même approches dont on redoutait qu'elles fassent

⁷³³ Louis LETERRIER, *Programmes, instructions, Répartitions...*, *op.cit.*, p. 38.

⁷³⁴ *Ibid.*, p. 32.

⁷³⁵ Ferdinand BUISSON, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris, Imprimerie nationale, 1875.

⁷³⁶ Pierre KAHN, « Philosophie et pédagogie dans le *Dictionnaire*: la question du sensualisme », in Daniel DENIS et Pierre KAHN, *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006, p. 91-105.

⁷³⁷ Patrick DUBOIS, « Une méthode « intuitive » et « analogique » pour l'école populaire ? Flux et reflux d'une idée pédagogique intempestive dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson », in *Perspectives documentaires en éducation*, INRP, 2003, N°58, p. 101-106. [<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP058-12.pdf>]

« courir à l'esprit de véritables dangers » en matérialisant l'intelligence et en la déshabituant à l'effort.⁷³⁸ Les acteurs de l'école primaire n'ont pas esquivé le débat. Ou plutôt, ils ne se sont pas interdit de déployer les différentes propositions en jeu. Et d'abord celle-ci : faire droit à tous les sens pour accéder à la connaissance de la nature.

B – Quels fondements pour une pédagogie des sciences de la nature ?

- L'obsession des sens :

A l'école primaire, la connaissance de la nature entendait d'abord faire appel aux sens. Etant entendu qu'il fallait aussi bien éduquer les sens qu'éduquer par les sens. On ne compte plus les citations assénant les vertus de l'observation attentive des phénomènes, et l'intérêt d'un face-à-face entre l'écolier et son objet d'interrogation. Les grandes figures de la pédagogie recommandaient depuis longtemps de mettre l'enfant en présence des phénomènes naturels. Dans ce domaine, les pédagogues républicains ont puisé aux mêmes sources d'inspiration que les militants de l'Education nouvelle pour refonder l'école primaire. C'est sur le même terreau qu'ils appuient leur argumentation pédagogique. Rousseau, Comenius, Fröbel, Pestalozzi, - parmi leurs favoris - occupent une bonne place dans les dictionnaires pédagogiques et sont constamment convoqués pour légitimer un discours volontariste de réformes. Or, l'idée de la souveraineté des sens parcourt depuis longtemps la réflexion pédagogique de ces philosophes. Elle se rencontre aussi bien chez Rousseau que chez ses disciples :

« Un enfant, dit-il, est moins grand qu'un homme : il n'a ni sa force, ni sa raison, mais il voit et entend aussi bien que lui, ou à très peu près. Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage : c'est apprendre à bien juger par eux ; c'est apprendre pour ainsi dire à sentir : car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris ». ⁷³⁹

Pestalozzi et Fröbel reprirent ces recommandations théoriques en exhortant les enseignants à mettre en œuvre des apprentissages partant des sens quitte « à faire tomber les murs de la classe ». ⁷⁴⁰ Les discours pédagogiques des années 1860 remirent donc au goût du jour ces

⁷³⁸ Patrick DUBOIS, « Notes relatives aux articles du *Dictionnaire de pédagogie* » in Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Édition établie par Patrick DUBOIS et Philippe MEIRIEU, « Bouquins », Robert Laffont, 2017, p. 965-966.

⁷³⁹ Gabriel COMPAYRE, article « Education des sens », *DPI, NDP*, 1911.

⁷⁴⁰ Edmond PERRIER, article « Histoire naturelle », *DPI*, 1887, *op.cit.*

injonctions. Ses partisans entendaient, avec l'assentiment du ministre Victor Duruy, promouvoir un enseignement actif, inductif et intuitif. A l'exposition universelle de 1867, Marie Pape-Carpantier (1816-1878) avait prononcé un plaidoyer fondateur sur « la leçon de choses » dans lequel elle insistait sur la nécessité de faire appel au contact sensoriel pour faire comprendre les choses environnantes.⁷⁴¹ Quelques années plus tard, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, Octave Gréard (1828-1924), partagera le même engouement pour cette nouvelle façon d'enseigner. S'appuyant à son tour sur Froebel, il invitera les enseignants à considérer que le dispositif sensitif doit fonder les nouvelles pratiques de classe :

« L'enfant naît avec le goût d'observer et de connaître. La vie intérieure n'étant pas encore éveillée en lui, il appartient entièrement aux phénomènes du monde qui l'entoure : tous les sens sont ouverts, tous les objets que son regard ou sa main rencontrent l'attirent, l'attachent, le ravissent [...] ». ⁷⁴²

Norme ou principe entrant en résonance avec l'enseignement par l'aspect, l'éducation par les sens est-elle, à l'école primaire, vraiment autre chose que l'observation des formes, des couleurs, des apparences d'un sujet d'étude ? Enseignement intuitif,⁷⁴³ enseignement par l'aspect, enseignement par les sens, trois appellations pour désigner, au fond, la même intention de dépoussiérage de la pédagogie. Rien de neuf alors ?

La nouveauté tient au fait que ces discours s'appuyèrent désormais sur une ample justification théorique. Les articles intuition, intuitif, observation, sensibilités, éducation des sens, leçons de choses martelaient l'impérative modernisation pédagogique. Or, ce qui est intéressant dans toutes ces démarches c'est qu'elles aboutirent à faire des sciences de la nature le levier des mutations à l'œuvre. Un exemple : articulée autour de l'enseignement des sciences de la nature et de la géographie,⁷⁴⁴ l'instauration de la leçon de choses en administre une preuve d'autant plus tangible que ce procédé symbolisait le renouveau de la pensée pédagogique. Elle confirmait également la promotion de la nature comme support de la connaissance mais aussi

⁷⁴¹ Marie Pape-Carpantier est directrice du Cours pratique des salles d'asile à partir de 1847, et elle est nommée Inspectrice en 1868. Elle est une ardente promotrice des leçons de choses. Mme Pape-Carpantier prône la méthode naturelle "d'enseignement par les yeux". En fait, l'activité de l'enfant, c'est avant tout l'observation : il faut être dans l'intuitif et le concret. Il s'agissait donc plus de leçons "sur les choses" que "par les choses". Elle a fait de l'observation des phénomènes naturels une priorité des leçons de choses. Souvent, il s'agit plutôt de récits « puérils » sur la nature.

⁷⁴² Octave GREARD, *L'enseignement primaire à Paris et dans les départements de la Seine en 1875*, cité par Pierre KAHN, *La leçon de choses*, *op.cit.*, p. 45.

⁷⁴³ Au-delà des considérations évoquées ci-dessus.

⁷⁴⁴ Pierre KAHN, « Philosophie et pédagogie dans le *Dictionnaire* : la question du sensualisme », *op.cit.*, p. 103.

comme aiguillon des nouvelles pédagogies. Et le changement n'est pas mince même s'il ne débouche pas sur une recomposition philosophique. En effet, cette passion des sens n'implique pas une conversion au sensualisme de Locke et de Condillac. Spiritualiste, l'école républicaine ne peut être sensualiste. Pierre Kahn a déjà expliqué comment les auteurs du *Dictionnaire* ont résolu cette tension entre d'un côté la volonté de partir de ce que l'enfant observe, voit, goûte ou entend et de l'autre le rejet d'une philosophie qui entraine en contradiction avec les aspirations éducatives de l'école primaire. Pour les républicains, hors de question de se cantonner à une approche utilitaire du savoir, impossible d'accepter une morale rabougrie, ou d'envisager une quelconque subordination des connaissances à la sensibilité !⁷⁴⁵ Dans le *Dictionnaire de pédagogie*, Gabriel Compayré ouvre son article sur l'éducation des sens par une précision capitale :

« Les sens sont en grande partie organisés et formés par la nature. Il y a pourtant pour les facultés de perception sensible, comme pour toutes les autres, une éducation proprement dite, une véritable culture qui seule procurera aux sens toute la finesse, toute la précision qu'ils sont susceptibles d'atteindre ».⁷⁴⁶

Pour le grand historien de l'éducation, les sens devaient être éduqués et correctement instruits, pour mener à une connaissance positive. Il n'est pas indifférent de noter qu'au plus près des instituteurs, sur le terrain, les conceptions de Compayré ont trouvé des adeptes. Les initiatives pédagogiques de l'inspecteur Blanguernon indiquent qu'il a souscrit sans peine aux positions de Compayré. Convaincu de l'importance de l'éducation des sens, il y consacre quelques pages dans son chapitre sur ses fameuses classe-promenades.⁷⁴⁷ Écoutons-le en vanter les retombées sensibles :

« C'est d'abord les sens qui se développent, alors qu'entre les murs de la classe, ils somnolent. (...) Nos élèves apprécient les distances au moyen de l'œil. Telle longueur vérifiée, ils la reportent à vue sur un champ ou une route, et la contrôlent de nouveau, jusqu'à ce qu'elle se fixe dans leur mémoire visuelle. (...) Puis c'est un paysage qu'ils débrouillent, cherchant les grandes lignes, discernant les couleurs (...) Les goûts et l'odorat s'exercent aux fleurs que l'on respire et aux feuilles que l'on cueille, à l'odeur du pré qui s'ouvre, du pré qu'on fane, du bois de pins. L'ouïe maintenant : j'extrait un rapport d'inspection : « Les exercices d'éducation des sens ont pris une part prépondérante à F. où le cours préparatoire est en majorité. Dans

⁷⁴⁵ *Ibid.*, p. 99-105.

⁷⁴⁶ Gabriel COMPAYRE, article « Sens, (Education Des) », *NDP*, 1911, [En Ligne]

⁷⁴⁷ Edmond BLANGUERNON, *Pour l'école vivante, op. cit.*, p. 237.

l'avant dernière promenade les élèves ont écouté le bruit de la rivière sous le pont et à 50 m. en amont... ». ⁷⁴⁸

L'inspecteur Blanguernon était convaincu que, pour un élève, le contact direct avec les choses - ici avec *la terre et la vie* - est une façon particulièrement efficace de lui apprendre à voir, à observer, à réfléchir. Dans la promenade, il ne s'agit pas seulement d'amasser des impressions, des souvenirs ou des images. Non, la culture de la perception sensorielle entend développer les aptitudes de l'esprit et aiguïser l'intelligence en la soustrayant aux « déductions défectueuses ». Ne perdons pas de vue que, dans la plupart des cas, cette éducation des sens se confondait avec l'éducation par l'aspect - c'est-à-dire par les yeux - ou plus exactement par le regard - ainsi que Frœbel l'avait conceptualisée. On ne s'étonnera donc pas de constater que les comptes rendus rédigés par les écoliers insistent continûment sur ce qu'ils ont pu voir et observer sur le terrain. Voici un écolier-écrivain de douze ans et demi qui décrit sa découverte de la vallée de la Marne :

« « Quelle vue splendide ! La vallée était à nos pieds. La Marne y dessine une série de courbes gracieuses. A côté de la rivière s'allonge la belle avenue d'eau du canal, bordée de hauts peupliers. L'eau était d'un vert glauque. En amont et en aval du village s'étend une prairie où paissaient des bœufs blancs et rouges. Chamarandes fait très bien dans ce paysage, avec ses pignons gris, ses façades blanches, ses verts tilleuls, ses noirs sapins, son vieux château et la cheminée de son usine qui fait monter l'eau à Chaumont. La vallée est bordée de coteaux boisés où on distingue bien les essences à la couleur du feuillage : les hêtres, les Sapins, les chênes. Dans les coteaux, la roche calcaire se montre à nu à chaque instant : sur sa blancheur de craie, l'ombre noire des grands sapins se dessinait très nettement. Au-dessus des coteaux, des moutons broutaient l'herbe rare du sol pauvre. A gauche de la vallée s'alignent encore des coteaux escarpés. Un de nous fit remarquer de ce côté un champ de seigle qui ondoyait sous le vent comme une petite mer... ». ⁷⁴⁹

Une écolière de cours moyen fait écho à son camarade en jugeant favorablement la leçon de botanique donnée pendant la promenade: « « J'ai très bien compris cette leçon, parce que les fleurs, étaient très belles et surtout plus fraîches qu'à l'école. J'en distinguais bien mieux les différentes parties ». ⁷⁵⁰ Les instituteurs eux-mêmes ne se lassaient pas d'expliquer ce qui avait été vu et regardé, ce qui avait été mis en contact avec les élèves et ce que leurs sens avaient pu apprécier :

⁷⁴⁸ *Ibid.*, p. 237.

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 247.

⁷⁵⁰ *Ibid.*, p. 247.

« La classe-promenade est propice à des exercices d'éducation des sens que le programme d'éducation physique prévoit expressément mais on peut les pratiquer à tous les cours. La marche se prête à l'évaluation des distances par le pas, au préalable étalonné par l'œil : on remarque la hauteur perspective d'une maison, d'un arbre, d'un homme, d'un cheval à des distances variables, on évalue et on vérifie au pas... En station, devant un paysage, l'œil discerne les grandes lignes, les plans, distingue les couleurs, les nuances ; et l'éducation de l'ouïe, dans le vent qui fait frémir les feuilles, près du ruisseau qui chante, se poursuit de la même façon ». ⁷⁵¹

Tout bien pesé, la question de l'observation, pour ce qui concerne la nature, apparaît primordiale. Le philosophe évolutionniste, Alfred Espinas (1844-1922), l'explique longuement dans la notice « Observation » du *Dictionnaire de pédagogie* dont voici un extrait:

« Il sera donc indispensable que l'instituteur, s'il veut travailler efficacement au développement de la faculté d'observation, introduise dans la classe certains objets comme des minéraux, des plantes, des animaux, des outils, des réductions de machines, des produits de l'industrie, ou des images de tout cela tout au moins, ou bien, comme ce matériel est aussi encombrant que difficile à réunir et que toute classe ne peut avoir son *musée*, qu'il conduise les enfants pendant les récréations, ou le jeudi et le dimanche, là où se voient de pareils objets. A la campagne, il est facile à l'instituteur d'élever près de la classe des fleurs, des plantes types, certains animaux comme des oiseaux ou des abeilles ; là du reste, pendant les beaux jours, les êtres et les phénomènes de la nature font pour ainsi dire irruption dans la classe dès que les fenêtres sont ouvertes. Mais les ateliers et tout le monde de l'industrie, sans parler des plantes et des animaux exotiques, restent hors de sa portée. A la ville (...), en revanche, la nature est quelquefois bien loin. A notre avis, bien qu'environné de difficultés, cet ordre d'études et d'exercices par lesquels l'aptitude à l'observation est développée au contact des choses ne doit pas être négligé ; il sera toujours possible à l'instituteur même de la grande ville soit de visiter avec ses élèves les jardins publics, soit de se faire apporter par les enfants eux-mêmes des brassées de fleurs et de feuillage ou des spécimens de fruits variés (...) L'école ne peut que gagner à garder un jour ouvert sur la vie, au lieu de rester un milieu confiné et séparé du monde réel. Les exercices que nous recommandons ne sont à vrai dire que des *leçons de choses* largement comprises, et les *excursions scolaires* elles-mêmes seraient le complément naturel du plan que nous indiquons ». ⁷⁵²

⁷⁵¹ Edmond BLANGUERNON, « Sur la classe- promenade », *MGIP*, n° 34, 15 mai 1926, p. 686.

⁷⁵² Alfred ESPINAS, article « Observation », *DPI*. Repris dans le *NDP* (1911).

- Des images de la nature pour « enseigner par les yeux » :

Plébiscité par tous les pédagogues, « l'enseignement par les yeux » – un enseignement fondé sur le regard – impliquait un recours massif aux images dans les écoles primaires. Des images de toutes sortes. Des tableaux de système métrique, des planches d'histoire naturelle, des gravures, des bons-points, des enluminures grossières, des accessits en papier gaufré, des syllabaires, des abécédaires et des manuels accompagnés d'images multiples. Et il faudrait encore évoquer les cartes, les protège-cahiers, les buvards, les images-récompenses, les dessins, les affiches d'histoire. Par la masse d'images qu'il a colonisées, le thème de la nature commande aux productions, il gouverne les représentations du monde, il emplît les trousseaux des écoliers et déforme leurs boîtes à récompenses. De l'éducation populaire voulue par les républicains, les images étaient l'un des meilleurs vecteurs. Reste qu'elles répondaient d'abord à cette ferme volonté d'éveiller les sens des écoliers. Et, au premier chef, en promouvant l'enseignement par les yeux⁷⁵³ ainsi que le soulignait un rapport adressé à Jules Ferry le 12 mai 1880 :

« L'œil est de tous les sens le plus naturellement égal chez les hommes ; il est celui qui nous met le plus en communication avec le monde extérieur ; il est celui qui nous apporte le plus de sensations et d'idées (...) L'enseignement par les yeux a pris, depuis une vingtaine d'années, une importance considérable et qui va sans cesse croissant dans nos méthodes pédagogiques renouvelées (...) Quant aux sujets de ces images, ils sont infinis comme la vie et la nature elle-même, nos fleurs et nos fruits, notre industrie, nos travaux de la ville et de la campagne... ». ⁷⁵⁴

En mettant l'écolier en contact visuel avec l'objet d'étude les images étaient censées favoriser l'assimilation des connaissances. Est-ce si vrai ? A l'évidence, le statut de l'image varie selon l'usage qui en est fait : illustratives, décoratives, significatives, explicatives, argumentatives, édifiantes. Rassurantes aussi, parce que quantité d'entre elles s'inscrivent dans le quotidien des élèves. Pour autant, seule leur rencontre avec le discours oral ou textuel confère aux images une dimension essentielle dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, ce n'est pas parce que ces planches étalent à la face d'écoliers pas toujours attentifs, des images

⁷⁵³ « L'éducation de l'œil, en effet, est à peu près absolument inconnue parmi nous ; beaucoup de gens regardent sans voir ou voient sans regarder. Enseigner à l'Enfance l'usage de ses yeux serait déjà un très grand point de gagné ; l'arrangement systématique des tableaux de M. Deyrolle, la classification des êtres, leurs images grandes et coloriées ne peuvent manquer d'intéresser les élèves », Coquerel, Pasteur protestant cité in Louis Albert de BROGLIE, *Deyrolle*, Neuilly-sur-Seine, Michel Lafon, 2010, p. 81.

⁷⁵⁴ Cité par Albert GRESSE, article « Imagerie scolaire », *Dictionnaire de Pédagogie*, op. cit., Première partie, tome second, p. 1320-1322.

singulières - un demi-lapin, un pépin de pomme, une corolle de la famille des solanées, les entrailles des grenouilles, les viscères des mammifères, les innombrables déclinaisons des plantes fourragères, les variétés d'orchidées aux dénominations latines imprononçables et encore moins mémorisables...⁷⁵⁵ - que le processus d'apprentissage se fait plus efficace. Elles ont beau proposer de décrypter le régime alimentaire, le système de circulation sanguine ou les constitutions florales, ces images naturalistes pâttissent - quand elles existent - de commentaires extrêmement succincts et pas toujours éclairants :

« Parmi les tableaux destinés à l'enseignement, nous avons remarqué ceux de Mr Deyrolle fils, où les plantes, les animaux choisis avec discernement, sont toujours représentés à la grandeur naturelle et sur lesquels sont même collés les échantillons en nature de certains objets, bois ou minéraux ». ⁷⁵⁶

Sont-elles même en prise avec le réel ? Elles peuvent l'être si le maître a pris le temps de commenter ces images, de faire accoucher les remarques des élèves, d'éclairer leurs interrogations, d'expliquer que toute image est une figuration subjective de l'objet représenté. C'est seulement à ces conditions qu'elles peuvent devenir édifiantes, qu'elles offrent la possibilité de révéler les phénomènes naturels. Et même avec ces précautions minutieuses, la nature dissimule, sous ses apparences, bien des « énigmes et des incertitudes chatoyantes ». (Nietzsche) A plusieurs reprises, dans son article sur l'astronomie, Camille Flammarion revient sur cette question des apparences trompeuses :

« Si l'on garde en soi quelque arrière-pensée du sentiment provenant des apparences, il est inutile d'aller plus loin, on n'a pas l'esprit ouvert pour la vérité. Il ne suffit pas de se dire et de se répéter que la terre est ronde, qu'elle tourne sur elle-même et autour du soleil, il faut le sentir; j'ai vu mille personnes qui s'imaginaient comprendre, ces éléments de l'astronomie mais qui les concevaient tout de travers parce qu'elles n'avaient pas fait dès le principe l'effort d'esprit dont je viens de parler ». ⁷⁵⁷

Pour lui, la vérité est par conséquent accessible à celui qui se livre à une observation rigoureuse ou bien à quelques calculs élémentaires. Ce refrain des apparences trompeuses, Marie Pape-Carpantier l'avait entonné bien avant Flammarion :

⁷⁵⁵ Louis Albert de BROGLIE, *Deyrolle*, Neuilly-sur-Seine, Michel Lafon, 2010

⁷⁵⁶ Emile LEVASSEUR, Membre de l'Institut. In Louis Albert de BROGLIE, *Deyrolle, op.cit.*, p. 81.

⁷⁵⁷ Camille FLAMMARION, « Astronomie », *DPI*, p. 1009.

« On a cité quelque fois les leçons par l'aspect des Allemands : mais l'aspect, l'apparence, rien n'est plus trompeur. C'est l'apparence qui a fait croire si longtemps que le soleil tournait autour de la terre ». ⁷⁵⁸

Derrière ces réserves, la pédagogue cherche à promouvoir une autre façon d'apprendre articulée autour d'une démarche intellectuelle qui chemine du concret à l'abstrait, du simple au composé. Une démarche qui caractérise la méthode inductive. C'est par ce procédé que l'enseignant, pense Marie Pape-Carpantier, devait être aux côtés de l'enfant pour le guider vers la découverte des harmonies de la nature.

- Un imagier lénifiant de la nature ?

Rendre visible le monde, expliquer le complexe, illustrer des démonstrations scientifiques, vulgariser un savoir en prenant appui sur les planches n'étaient pas chose nouvelle ⁷⁵⁹. « La communale » recueillit toutes ces pratiques avec d'autant plus d'appétence qu'elle y était encouragée par les didacticiens de toute obédience. En reprenant à son compte cette tradition, l'école ne se limitait pas à jouer les répétiteurs, elle inventait sa propre conception de la nature. En ce sens, la fabrique d'une nature inscrite dans le projet scolaire de rationalisation du monde peut être lue comme un processus d'acculturation visant à déconstruire les représentations initiales des écoliers. Dans cette entreprise, les images naturalistes dont l'accès fut facilité par les progrès de l'impression furent donc essentielles. Parmi les fameuses collections nouvelles de maisons d'édition concurrentes, le succès des gravures « Deyrolle » révèle que la profusion des images dans la classe obéit à la volonté de montrer des représentations « domestiquées » de la nature. Deyrolle est une maison de Sciences Naturelles fondée en 1831. Vers 1860, Deyrolle a constitué une collection d'outils pédagogiques uniques pour enseigner les choses de la vie : botanique, anatomie, géographie, leçons de choses. ⁷⁶⁰ La maison Deyrolle a l'avantage de l'antériorité mais la plupart des grands éditeurs entreprennent à leur tour de mettre la nature sur les murs. Parmi d'autres, Delagrave confectionne des tableaux de « Musée industriel scolaire », le nom d'Armand Colin reste attaché aux cartes géographiques

⁷⁵⁸ Cité par Bruno KLEIN, « Marie Pape-Carpantier 1815-1878. Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007, p. 5.

⁷⁵⁹ Susan KOVACS, « L'image scientifique et ses recontextualisations : du notional de Garsault (1761) à l'encyclopédie des jeunes gens (1807) de Moustalon »,

⁷⁶⁰ Les planches illustrées ainsi réalisées sur ces sujets étaient traduites en plusieurs langues et distribuées dans presque toutes les écoles de la république, des colonies, mais aussi d'autres pays du fait de ces messages universels. Tous les naturalistes connaissent les fabuleuses collections de papillons, de fossiles, de coquillages ou d'animaux naturalisés que présente ce cabinet de curiosités.

et aux planches de leçons de choses. De son côté, la Maison Nathan publie, en 1910, une série de 16 tableaux muraux destinés à l'apprentissage de la langue. A côté de ces éditeurs spécialisés dans les productions scolaires, il faut faire une place à toutes les images imprimées à Epinal et dont la diffusion massive a aussi été un instrument clef de l'imagerie populaire. Plusieurs impératifs didactiques président à la construction de toutes ces images. A ce stade, on peut en déceler cinq principaux. Le premier consiste à envelopper de sérénité les animaux et les plantes familières aux enfants. Le deuxième est de rendre visible, c'est-à-dire de faire exister auprès des élèves des espèces peu connues ou ignorées. Le troisième consiste à esthétiser les sujets naturels afin d'éveiller à une certaine conception du beau. Le quatrième obéit à un processus de « spectacularisation » de la nature. S'appuyant sur les lanternes magiques et les premiers films animés, il entretient une imagerie fascinante de la nature. Enfin, le dernier a pour ambition de convertir les effusions de la nature en de langoureux soupirs planétaires. Tous ont en commun de chercher à mettre de l'ordre dans la nature.

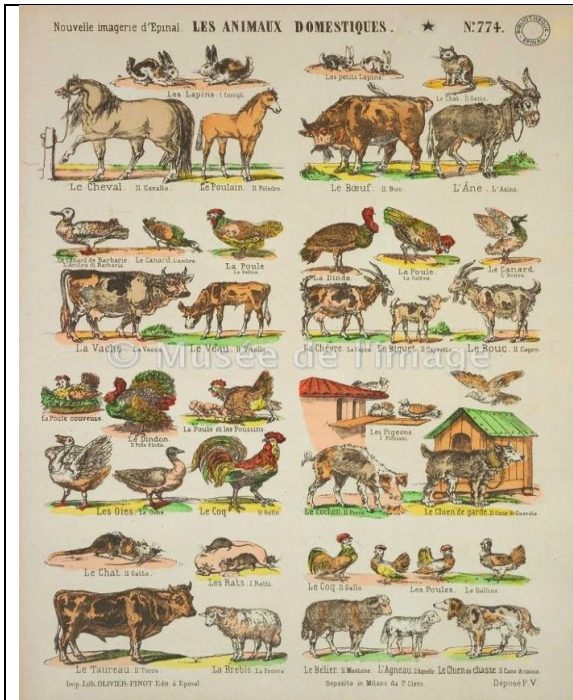


Figure 31 : Les animaux domestiques

Commentaire : Une planche comme il en existait des milliers. Les enfants y reconnaissent les animaux familiers avec leur dénomination en français et non pas en patois. On a là une représentation très amicale de l'univers des animaux domestiques.

Type de document : papier mécanique (lithographie)

Numéro d'inventaire : 959.1.503B

Date : entre 1875 et 1888

Source : Musée de l'image (Épinal)

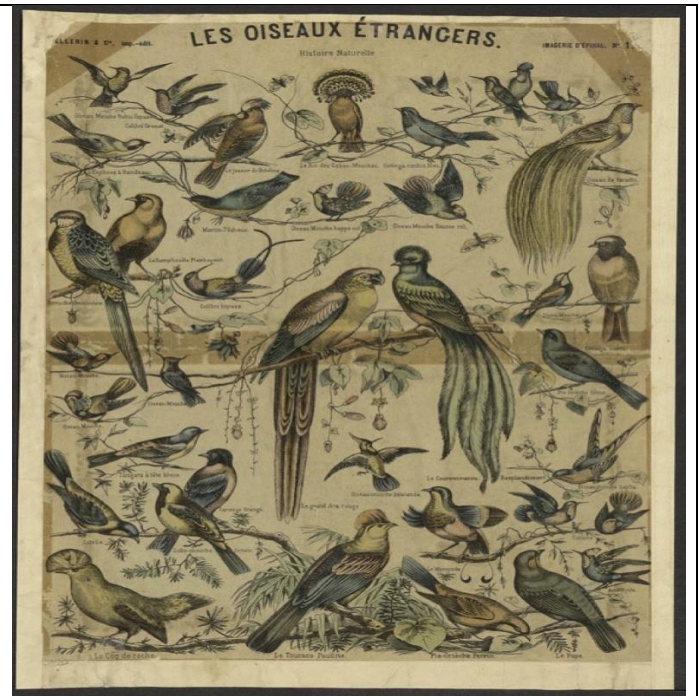


Figure 32 : Planche coloriée illustrant les oiseaux étrangers

Commentaire : Cette planche met en scène la diversité des oiseaux que l'on peut rencontrer en dehors de sa petite patrie. Une certaine profusion se dégage de cette planche. Elle suggère la richesse naturelle des espaces lointains et la beauté des oiseaux des territoires inconnus.

Type de document : image imprimée

Numéro d'inventaire : 1979.10622.2

Date : 1890 (vers)

Source : MUNAE



Figure 33 : Histoire naturelle – Papillons

Commentaire : L'échenillage n'empêchait pas d'admirer des papillons que les élèves adoraient épingle et étiqueter dans les musées scolaires. La beauté de ces espèces n'empêchait pas de les capturer.

Type de document : technique et matériaux : papier (lithographie (colorié au pochoir))

Numéro d'inventaire : D 996.1.1520 B

Date : 1875

Source : Musée de l'image (Epinal)



Figure 34 : Les Adaptations à la natation chez les animaux. (Octopus vulgaris. Pieuvre.)

Commentaire : Il existait des milliers de vues sur verres aux images plus ou moins fascinantes. En tout, c'était l'occasion pour les instituteurs de développer l'enseignement par l'aspect et de montrer aux élèves des espèces qu'ils n'avaient même jamais imaginées.

Type de document : vue sur verre

Numéro d'inventaire : 0003.00657.27

Date : 1913 (restituée)

Source : MUNAE

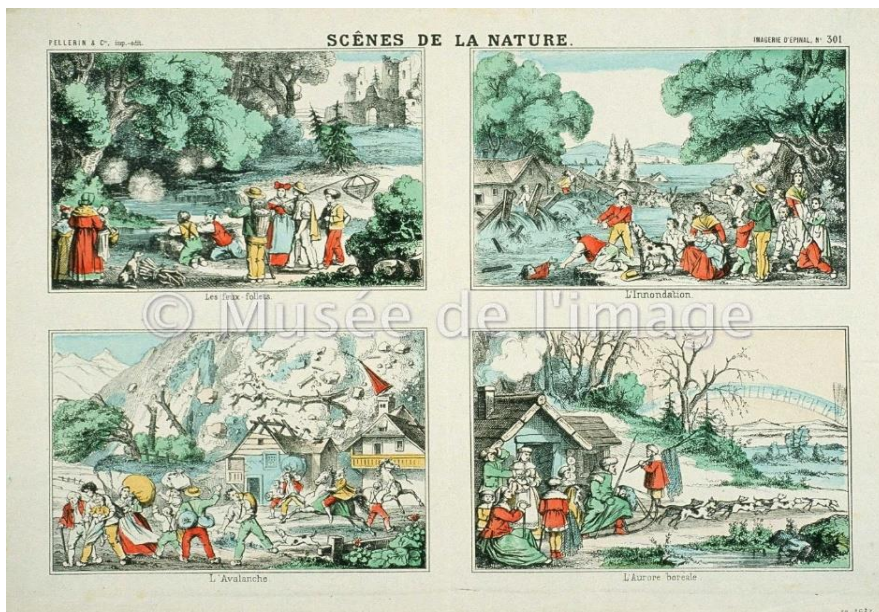


Figure 35 : Scènes de la nature

Suite de scènes, (phénomène naturel, groupe : homme, femme, enfant ; observation, feu follet, forêt, fond de paysage, château : en ruines ; inondation, secours, femme, dans les eaux, maison : en ruines ; avalanche, neige, fuite, montagne ; aurore boréale, traîneau, chien, neige). Ces vignettes établissent une translation entre une nature dangereuse et une nature dans laquelle l'homme sait maîtriser le danger.

Numéro d'inventaire :

D 996.1.3926 B

Date : 1888

Source : Musée de l'image (Epinal)



Figure 36 : La Nature et ses merveilles

Sur cette image à collectionner, deux hommes admirent la Nature et ses Merveilles. L'hostilité du milieu a totalement été gommé par une représentation esthétisée des espaces polaires.

Numéro d'inventaire :

2010.05906 (1-25)

Date : 1905 (vers)

Source : MUNAE

1 .2. La nature : une révolution copernicienne de la pédagogie ?

A – Des pédagogies en rupture :

- L’emblématique leçon de choses :

Comme nouveau procédé pédagogique, la consécration de la leçon de choses doit certes beaucoup à Marie Pape Carpentier mais son esprit emprunte aussi à ces illustres penseurs qui appelaient les maîtres à mettre les enfants en face des choses concrètes.⁷⁶¹ Matière inédite, la leçon de choses se construit autour de l’un des nouveaux paradigmes pédagogiques partagés par les fondateurs de l’Ecole républicaine : celui d’un enseignement concret s’appuyant sur les sens et recourant le plus possible à l’observation ainsi qu’aux expériences. Articulée autour de la priorité donnée aux activités de l’enfant, cette leçon se voulait en rupture avec le principe récitatif jusque-là dominant. Symbole de la mutation pédagogique engagée, la leçon de choses, devenue rapidement leçon de sciences⁷⁶², devait faire appel le plus possible à l’intérêt des enfants. Or, dans l’esprit de nombreux pédagogues et théoriciens de l’éducation, quoi de plus captivant, pour les enfants, que les curiosités de la nature ?

La combinaison dans les leçons de choses, de l’étude de la nature et d’une méthode fondée sur l’observation à laquelle est accolée – surtout après les instructions de 1923 - l’expérimentation embrassait deux ambitions clairement affirmées par les républicains : celle d’un enseignement à vocation pratique et celle d’un enseignement éducatif visant, entre autre, à faire comprendre les lois de la nature. D’un côté, des cours pour tous les jours, des dispositifs concrets pour appréhender le quotidien et, de l’autre, un enseignement émancipateur porté par la volonté, on l’a vu, de faire émerger une vision laïque du monde.⁷⁶³ Pierre Kahn a longuement expliqué les enjeux de la leçon de choses et démontré la juxtaposition de ce qu’il appelle une ambition diurne et une ambition nocturne. Inutile de répéter ce qui a déjà été longuement débattu (et déjà évoqué plus haut).⁷⁶⁴ On peut cependant rappeler, à notre tour, que les leçons de choses furent un instrument de la promotion des sciences de la nature tant le support de cet enseignement actif relevait le plus souvent du domaine des cultures et des plantes ou encore du thème animalier. Pas n’importe lesquels mais ceux que l’on trouvait dans le territoire

⁷⁶¹ Voir *infra* p. 303-310.

⁷⁶² Pierre KAHN, *La leçon de choses, op.cit.*, p. 169.

⁷⁶³ *Supra*, chapitre 1.

⁷⁶⁴ Pierre KAHN, *La leçon de choses, op.cit.*, p. 129.

familier des élèves – ceux classés et rangés aussi dans le musée scolaire ⁷⁶⁵, ceux surtout que l'on pouvait glaner en respectant les cycles naturels. Voici pourquoi, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, Ferdinand Buisson dresse un programme des leçons de choses calqué sur l'ordre saisonnier :

« Régler enfin l'ordre des leçons par l'ordre même des saisons afin que la nature nous fournisse les objets de ces leçons ». ⁷⁶⁶

Pas question donc de s'affranchir de l'ordre de la nature. Pour autant, si l'école cherche à accorder ses enseignements au rythme naturel, si d'une certaine façon elle se plie aux exigences saisonnières, elle ne cherche pas à inculquer un quelconque fatalisme face aux phénomènes naturels. Elle prétend d'abord faire observer, par la mobilisation des sens, tout ce que l'élève n'a pas su voir ou comprendre. Vertu cardinale de la méthode expérimentale, l'exercice de l'observation familiarise l'élève avec la démarche scientifique.

« La leçon de choses est devenue le prélude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin qui sont de l'ordre des réalités tombant sous le sens et devant être observées par le moyen des sens ». ⁷⁶⁷

Idéalement, elle le pourvoit des savoirs indispensables à la compréhension élémentaire des lois de la nature, le ressort de cette nouvelle discipline repose ainsi sur son ancrage dans les réalités vécues. Dans cet esprit, en « pédagogisant » la nature, par le biais de leçons sur tel insecte ou sur tel végétal fauché à la hâte, voire sur un échantillon minéral singulier, la leçon de choses délivre un enseignement « terre à terre » dont la finalité est en partie utilitaire. En œuvrant au rapprochement de l'écolier avec son milieu, ce nouveau procédé pédagogique déplie devant la classe un monde que « l'on avait sous les yeux mais que l'on n'avait pas su voir ». Faire jaillir de nouvelles découvertes d'un territoire dont on croyait ne rien ignorer, voilà qui bousculait pas mal de certitudes. Voilà qui donnait aussi un surcroît de sens à l'enseignement de la « nature environnante ». Certainement pas pour la détruire, ni même pour l'exploiter brutalement mais plutôt pour permettre à ces enfants des campagnes de mieux agir sur leur environnement. Espinas le rappelle clairement :

⁷⁶⁵ Voir ci-dessus, les propos d'Alfred Espinas.

⁷⁶⁶ *DPI*, II^e partie, Tome second, *op.cit.*, p. 1135. Voir aussi Annexes sur le programme annuel défini par les I.O de 1887.

⁷⁶⁷ Antoine PLATRIER, « Leçons de choses », *DPI*, p. 1530.

« La leçon de choses ouvre aux élèves trois vastes domaines, l'histoire naturelle, les sciences physiques et les arts utiles, ou tout ce qui sert aux besoins journaliers de la vie ordinaire ». ⁷⁶⁸

Il n'était pas possible de tout montrer ou de réussir toutes les expériences tentées dans ces leçons nouvelles mais, pouvait expliquer sans nul doute l'instituteur : « c'est ainsi que les choses auraient dû se produire ». On avait beau sanctifier la méthode expérimentale, les lois de la nature n'échappaient pas aux caprices que l'on cherchait avec insistance à évincer. L'inspecteur Thabault a rapporté avec mansuétude ces expériences peu concluantes. N'était-ce pas là une leçon irréfragable sur la subjectivité de la science et sur les conditions d'une pratique censée déterminer la vérité ? N'était-ce pas là aussi l'occasion de s'interroger sur l'influence intellectuelle grandissante de tous les partisans d'une mise en coupe réglée de la nature, sur la popularité de ces apôtres de la science et de la technique ? C'est probable. Comme il est probable que les maîtres passés par les écoles normales n'ignoraient ni les difficultés liées à la reproduction des expérimentations scientifiques, ni le principe scientifique selon lequel la validation des lois ne peut se faire que dans des circonstances parfaitement identiques. Le *Carnet de sciences physiques et naturelles appliquées à l'agriculture*⁷⁶⁹ de Julien Hardy, l'instituteur de l'école d'Auzebosq située dans le département de la Seine-Inférieure, constitue une source précieuse pour apprécier la démarche pédagogique et intellectuelle de certains enseignants. En tout cas, de ce qu'il était possible de transmettre et de faire découvrir aux élèves. Dans les classes de la fin du XIX^e siècle, on mesure la croissance des céréales, on teste les rendements des variétés de céréales, on brûle du charbon dans une pipe de terre pour en faire du gaz d'éclairage et du coke.⁷⁷⁰ Impossible de généraliser l'exemple de Julien Hardy mais inutile aussi de crier à l'usurpation. Sans rien céder de la diversité des maîtres et des pratiques, ce carnet exemplaire atteste des possibles ambitions de l'enseignement scientifique et de ses succès. Il valide aussi, en quelque sorte, l'action des autorités savantes qui ne doutaient pas, elles, du bien-fondé de leur politique éducative.

⁷⁶⁸ *Ibid.*, p. 1530.

⁷⁶⁹ AD Calvados, T 5158.

⁷⁷⁰ Laurent DESJARDINS, « Les sciences physiques et chimiques dans la formation des instituteurs et institutrices en Normandie (XIX^e - Milieu du XX^e siècle », in *Éduquer et instruire en Normandie* : actes du 50^e Congrès / organisé par la Fédération des sociétés historiques et archéologiques de Normandie, Saint-Lô, 14-17 octobre 2015, publié par les FSHAN, Louviers, 2016, p. 145-158.

En 1902, la réforme de l'enseignement scientifique destinée à l'enseignement secondaire consacrait une entreprise entamée quelques décennies plus tôt.⁷⁷¹ La place de l'histoire naturelle se trouvait encore consolidée dans la réflexion sur l'enseignement scientifique, elle qui oscillait encore entre description et explication du monde vivant. Peu importe ces hésitations épistémologiques. Par sa prétention à apprendre à voir, l'histoire naturelle proposait une perception nouvelle de la nature environnante : ce que Durkheim pointa dans son cours publié sous le titre *L'évolution pédagogique* à propos de l'enseignement des sciences :

« Il n'est pas douteux, en effet, qu'un enseignement n'est éducatif que dans la mesure où il est de nature à exercer sur nous-mêmes, sur notre pensée, une action morale, c'est-à-dire s'il change quelque chose dans le système de nos idées, de nos croyances, de nos sentiments».⁷⁷²

Sauf à contrarier le sens commun, et sans faire l'apologie de la leçon de choses, il faut bien reconnaître le caractère heuristique de cette méthode. On ne saurait donc la réduire au seul registre du nécessaire.

- **L'éducation à la nature : une éducation intégrale :**

En diffusant des valeurs d'action et de progrès, cet enseignement concret des choses ne s'est pas privé de délivrer une réelle formation intellectuelle qui allait bien au-delà des seuls enjeux utilitaires. La priorité donnée à la vie de tous les jours n'interdisait en rien d'apporter aux enfants des éléments de sciences, de littérature ou d'histoire indispensables à l'exercice de la citoyenneté. Dans son long exposé, le rédacteur de l'article « leçons de choses » expliquait comment cette méthode travaillait à la mise en place d'une éducation plus aboutie selon le niveau d'instruction auquel elle s'adressait :

⁷⁷¹ Béatrice AJCHENBAUM-BOFFETY, Pierre KAHN, Pierre LENA (Commissaires de l'exposition), *Sciences à l'école : quelle histoire !* Livret de l'exposition. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, Académie des Sciences et La main à la pâte, 2004, p.7 et 11.

⁷⁷² Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France. De la Renaissance à nos jours*, Librairie Félix Alcan, PUF, Paris, p.210.

« Dans les classes d'enseignement primaire proprement dit, (...), les leçons de choses prendront nécessairement un caractère plus élevé. Il faudra comme les instructions officielles le prescrivent, exercer les élèves à dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, en un mot passer insensiblement de l'intuition des sens à l'intuition intellectuelle (...) C'est là en somme ce qui constitue la vraie valeur de la méthode. Plus l'enfant a vu de choses, plus il a observé, plus il est à même d'acquérir des idées nouvelles. (...) C'est la préparation méthodique à l'initiative individuelle dans l'éducation ». ⁷⁷³

Dans le même esprit, en affirmant que la leçon de choses est, à côté des jardins et des promenades, des musées, un enseignement fondamental, « peut-être plus que les matières traditionnelles », Jules Ferry cherchait bien à promouvoir une nouvelle éducation. ⁷⁷⁴ Une éducation dorénavant élargie à la formation complète de l'enfant, ce futur citoyen éclairé de la République. Mais, en préférant le syntagme « d'éducation intégrale » ⁷⁷⁵ à l'expression « éducation nouvelle », le ministre entendait instaurer une éducation en phase avec les préoccupations des enfants, une éducation dont le dispositif pédagogique soit en lui-même au centre de l'apprentissage : qu'il forme rien moins que « la base et l'âme de tout enseignement élémentaire ». ⁷⁷⁶ Un enseignement à l'épreuve du réel en quelque sorte. Leçons vivantes parce que basées sur le vivant et recourant indistinctement à l'intuition, à la méthode inductive, à l'observation, à l'activité ou à l'expérimentation, le dispositif de la leçon de choses articule tous ces paramètres pour – *théoriquement au moins* – tourner le dos aux pesantes leçons de mots. ⁷⁷⁷ Le directeur de l'école normale de Versailles, Antoine Platrier (1845-1900) y insistait : « l'empirisme, c'est-à-dire l'appel à l'expérience propre de l'enfant, est l'essence même de la leçon de choses » ⁷⁷⁸. La prise en compte de cette exigence était un moyen de marteler que la nature « scientificisée » ou « chosifiée » ⁷⁷⁹, elle devait être l'un des moteurs de la rénovation pédagogique tant espérée par les républicains. En scientifique averti, Paul Bert s'enthousiasme et rêve d'une pédagogie apte à développer une culture intellectuelle susceptible de modifier le rapport au monde :

⁷⁷³ Antoine PLATRIER, « Leçons de choses », *DPI*, p. 1534.

⁷⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁷⁵ L'expression est de Paul ROBIN. *Infra* p. 308-309.

⁷⁷⁶ Antoine PLATRIER, « Leçons de choses », *DPI* p. 1533.

⁷⁷⁷ Dans sa version idéalisée tout au moins. Il faut faire la part des déclarations de principe et des réalités de la classe. Présentée comme un exercice idéal et libérateur dans les discours théoriques, la leçon de choses n'est pas toujours dispensée comme il faudrait et elle semble, surtout au début des années 1880, peu installée dans les pratiques quotidiennes. Lire à ce propos les développements de JACQUET-FRANCILLON sur son blog : [<http://societe-culture-education.eklablog.com/2015-10-lecon-de-choses-suite-a117683992>]

⁷⁷⁸ *Ibid.*, p. 1532.

⁷⁷⁹ Plutôt que strictement scientifique sur un plan épistémologique.

« Nous estimons que la destination essentielle des leçons de choses doit être le développement intellectuel. Car c'est bien ce qui manque le plus au peuple [...] Chaque leçon doit d'abord, être l'occasion d'exercer l'intelligence, le raisonnement, le sens critique [...] Le but essentiel n'est pas d'apprendre à l'enfant quelque chose de plus, mais de former son jugement et de l'amener à raisonner juste. [...] La leçon de choses (...) doit servir à former le jugement de l'enfant, à lui apprendre à vivre, à se rappeler, à décrire, à observer ce qui l'environne et à s'en rendre un compte exact ». ⁷⁸⁰

De son côté, le directeur de l'ENS d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, Félix Pécaut, évoquant dans un article l'enseignement des sciences à l'école primaire, insistait sur son importance pour être capable d'appréhender les lois de la nature, tout en rappelant que ces rudiments de science sont aussi le moyen de faire naître un véritable esprit scientifique, « l'âme de la pensée moderne » chez les enfants :

« A l'aide de ces rudiments de sciences, de « ces clartés sur tout », il faut qu'il trouve moyen d'ouvrir l'âme enfantine à la révélation de l'ordre de la nature, à la conception des lois qui la régissent ; qu'il la pénètre de respect pour leurs prescriptions, d'admiration pour leur harmonie, de curiosité pour leur mystères (...) S'il ne s'agissait que d'enrichir l'enfant que de quelques connaissances utiles [...], de lui apprendre par exemple à perfectionner les engrais [...], oui, nous en convenons, la tâche serait humble, et il n'y aurait pas tant d'appât. Mais c'est là en vérité la moindre des choses, ce savoir pratique, si utile qu'il puisse être, n'est pourtant pas le moindre des dons que la culture scientifique confère à l'enfant. Le don vraiment précieux, inestimable entre tous, c'est de susciter en lui cet esprit de libre examen qui est l'âme de la pensée moderne dans tous ses modes, sans lequel il serait comme dépaysé dans son temps, comme un étranger parmi nous, et que l'on nomme l'esprit scientifique ». ⁷⁸¹

Au-delà de ces déclamations enthousiastes et somme toute assez théoriques, les pratiques anciennes se perpétuent. On ne saurait trop insister sur ces instituteurs qui « n'examinent en classe ni une feuille, ni une fleur, ni un insecte ». ⁷⁸² En pratique, ceux-là se satisfont d'une approche limitée à la consultation du livre de Paul Bert, *La première année d'enseignement scientifique*, dont les multiples rééditions disent bien le succès. Pourtant, là où les maîtres se saisirent avec audace de la leçon de choses, la nature fut en quelque sorte « pédagogisée ». Ramenées, dans le cadre de la classe, aux réalités quotidiennes, ces ardeurs pédagogiques

⁷⁸⁰ Cité in Gilles LAURENDON et Laurence LAURENDON, *Au temps des leçons de choses*, Paris : Calmann-Lévy, 2003, p. 179.

⁷⁸¹ Elie PECAUT « Quelques mots au sujet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école normale primaire », *Revue Pédagogique*, juin 1883, n° 6, cité par Pierre KAHN, *La Leçon de choses... op. cit.*, p. 122.

⁷⁸² Cité par Jacques et Mona OZOUF, *La République des instituteurs, op.cit.*, p. 349.

constituèrent autant de tentatives pour ouvrir l'école républicaine sur l'extérieur à moins qu'il ne s'agisse de faire entrer l'extérieur dans la classe.⁷⁸³ Une extériorité étendue théoriquement aux dimensions du monde ! De façon plus prosaïque, ce monde était par nécessité, circonscrit au territoire communal. Tout autant que l'emblématique leçon de choses ne « fut pas la base de tout »⁷⁸⁴, la volonté d'aller à la rencontre de la nature - *cette tentation du dehors*- est probablement restée minoritaire jusqu'aux années 1920.⁷⁸⁵ Enfin, pas dans toutes les écoles et certainement pas dans celles se réclamant des « pères » l'Education nouvelle.

B – De Rousseau à Fröbel, l'importance des héritages :

- Rousseau, le grand inspirateur de l'éducation à la nature :

Censuré par l'Eglise, condamné par le roi de France, banni par Berne, le citoyen de Genève tient, à l'heure de la réforme éducative, sa revanche. La fortune des idées pédagogiques de Rousseau connaît, dès la fin du XIX^e siècle, une ampleur exceptionnelle.⁷⁸⁶ Loin des incompréhensions de ses contemporains, on lui érige le buste de l'école reconnaissante. Dorénavant, dans les cercles des pédagogues modernes, tout le monde est ou sera Rousseauiste. Par conséquent, la lecture du philosophe Genevois n'est pas l'apanage des philosophes de l'Education nouvelle et sa figure tutélaire éclaire d'une lumière très vive les partisans d'une révolution pédagogique. Laquelle exactement ? Celle d'une « éducation négative » consistant à écarter les mauvaises influences et à s'effacer derrière les « forces de la nature », intérieures et extérieures à l'enfant, pour lui permettre de se développer harmonieusement en étant fidèle à la proposition de Rousseau : « Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace... ».⁷⁸⁷ Le cœur de sa pensée pédagogique – et anthropologique – est contenu dans *l'Emile ou de l'Education*. L'ouvrage est une sorte d'expérimentation pédagogique théorique dans laquelle l'élève n'est pas dénaturé par la société. En échappant à cette dénaturation, *Emile*

⁷⁸³ Et si, écrit Pierre Kahn, « Le dedans avait rattrapé le dehors ; *l'extra-muros* n'arrive pas à ne pas ressembler à *l'intra-muros* ». Pierre KHAN, « La tradition de la modernité : éléments pour une histoire des discours pédagogiques » in PEYRONIE Henry et VERGNIUUX Alain (dir.). *Éducation et longue durée*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). Caen : Presses universitaires de Caen, 2007, p. 191.

⁷⁸⁴ Cité par Pierre KAHN, *La Leçon de choses, op.cit.*, p. 223.

⁷⁸⁵ C'est en tout cas la position de François JACQUET-FRANCILLON. Pour lui,

⁷⁸⁶ Marcel GRANDIERE, Gilbert PY, *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, *Histoire de l'éducation* [En ligne], 85 | 2000, mis en ligne le 19 février 2009, consulté le 02 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/976>

⁷⁸⁷ Philippe MEIRIEU, « Rousseau pédagogue : du malentendu à l'essentiel ». [En ligne] https://www.meirieu.com/ARTICLES/Meirieu_Rousseau.pdf

bénéficie « des premiers mouvements de la nature qui sont toujours droits ». Adopter ici la règle du « *mundus est fabula* », ⁷⁸⁸ c'est pouvoir observer le déploiement libre de la nature humaine et extérieure. L'idée sous-jacente de ce projet est de créer les conditions d'un développement harmonieux de l'enfant. Mais Rousseau a beau refuser de corriger la nature, il explique aussi « qu'il faut l'aider à arranger son travail ». ⁷⁸⁹ Autrement dit, l'action de l'éducateur – du gouverneur d'*Emile* – consiste à comprendre le fonctionnement de la nature pour la guider et lui permette de se déployer harmonieusement.

L'enfant apprendra ainsi « auprès des choses elles-mêmes », à partir de ses propres expériences. Dans cette optique, l'éducateur s'adaptera à son développement, sans endoctriner son élève. L'esprit visionnaire de l'écrivain l'amène à formuler quelques idées bien en avance sur son temps. D'abord, la nécessité de connaître l'évolution de l'enfant pour s'y conformer, ensuite la nécessaire éducation physique et la culture des sens au contact avec « les choses » ; l'expérience devant primer sur la théorie. Par la méthode de la découverte sur le vif, il entend rompre avec le savoir encyclopédique :

« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux (...). Une belle soirée on va se promener dans un lieu favorable, où l'horizon bien découvert laisse voir à plein le soleil couchant, et l'on observe les objets qui rendent reconnaissable le lieu de son coucher. Le lendemain, pour respirer le frais, on retourne au même lieu avant que le soleil se lève (...). Il y a là une demi-heure d'enchantement auquel nul homme ne résiste : un spectacle si grand, si beau, si délicieux n'en laisse aucun de sang-froid.

Plein de l'enthousiasme qu'il éprouve, le maître veut le communiquer à l'enfant : il croit l'émouvoir en le rendant attentif aux sensations dont il est ému lui-même. Pure bêtise ! C'est dans le cœur de l'homme qu'est la vie du spectacle de la nature ; pour le voir, il faut le sentir ». ⁷⁹⁰

Avec *l'Emile ou De l'éducation*, Rousseau propose un projet éducatif révolutionnaire dans lequel l'enfant est placé au centre du processus d'éducation. Le livre III, dont est extrait le passage ci-dessus, correspond à la formation technique et intellectuelle d'Emile entre 12 et 15 ans. La première phrase du texte insiste sur l'importance de la nature dans l'éducation d'Emile. Le précepteur n'est là que pour éveiller la curiosité de son élève, stimulée par le spectacle de la

⁷⁸⁸ Aphorisme attribué à René Descartes.

⁷⁸⁹ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou De l'Éducation*, cité par Christophe MARTIN, « La nature dévoilée (de Fontenelle à Rousseau) », *Dix-huitième siècle*, vol. 45, n° 1, 2013, p. 93.

⁷⁹⁰ Jean-Jacques ROUSSEAU, *L'Emile*, livre 3, 1762, [En ligne]
URL : <http://1s2descartes.free.fr/FO1Sq1Se4.pdf>

nature. Rousseau fonde ici l'enseignement sur la promenade, prétexte à des leçons concrètes que la contemplation du lever de soleil garantit de toute morosité. Toute la nature est susceptible de contribuer à l'éducation d'Emile. Inutile pour le maître de se montrer bavard et grandiloquent. C'est la plongée dans les choses environnantes qui amène l'enfant à une sorte de révélation qui doit lui procurer la foi en la nature en dehors de toute considération rationnelle. Les classiques prescriptions professorales sont proscrites. Emile est totalement libre puisqu'il ne subit aucun enseignement théorique. Pour Rousseau, la promenade agit comme un stimulus indispensable au développement des capacités mentales et physiques de l'enfant. L'invitation à regarder le ciel étoilé fait écho à son programme éducatif qui place au premier rang l'astronomie. Gabriel Compayré explique que ce choix ne doit rien au hasard. Il faut toujours des activités concrètes très éloignées de considérations abstraites :

« L'astronomie physique est une des sciences qui se prêtent le mieux à l'application de la méthode qui lui est chère, la méthode de l'observation sensible et directe des choses. Émile qui ne sait ce que c'est qu'une salle d'études ou un cabinet de travail, étudie en plein air (...), il réfléchit devant le ciel étoilé ». ⁷⁹¹

Dans *La Nouvelle Héloïse*, Rousseau insiste aussi sur l'importance de la nature pour l'éducation :

« On assujettit (les enfants) à rien. On ne les force jamais de rien apprendre, on ne les ennuie point de vaines corrections ; jamais on ne reprend ; les seules leçons qu'ils reçoivent sont des leçons de pratique prises dans la simplicité de la nature ». ⁷⁹²

Pour le philosophe de Genève, toute l'énergie du précepteur doit être employée à préserver l'enfant, à écarter de lui tout ce qui pourrait altérer ses capacités naturelles d'intelligibilité du monde. Dans ce modèle d'éducation, pour ainsi dire inversé, propre à conduire l'enfant à "apprendre à apprendre", le livre de la nature demeure le meilleur précepteur :

« Je contemple, j'observe, j'apprends à observer, je sens, je goûte, j'examine, je classe, j'apprends à classer, je compare les divers caractères, je marque les rapports, je révèle les différences, je constate l'organisation, je recherche les lois générales et enfin je saisis les lois de la structure ». ⁷⁹³

⁷⁹¹ Gabriel COMPAYRE, *J.J. Rousseau et l'Éducation à la nature*, Paris, Librairie Delaplane, 1901, p. 64.

⁷⁹² Cité par Michel TERMOLLE, *Emile, la pédagogie de la Nature, au XXI^e siècle*, p. 2. [En ligne] URL : http://www.bulgc18.com/Rousseau/Termolle_FR.htm

⁷⁹³ *Ibid.*, p. 3.

L'admiration, la passion de Rousseau pour la nature ne supposent pas une inaction ou une inclination systématique à la contemplation. Chez Rousseau, comme chez les théoriciens de l'Éducation nouvelle, la formation de l'enfant doit déboucher sur une citoyenneté active, consciente de sa capacité à agir sur le monde. Il le dit clairement :

« Que nous reste-t-il à faire après avoir observé tout ce qui nous environne ? D'en convertir à notre usage tout ce que nous pouvons nous approprier, et de tirer parti de notre curiosité pour l'avantage de notre bien-être ». ⁷⁹⁴

Dans sa représentation d'une nature extérieure en mouvement - *la natura naturans* -, Rousseau renverse la logique de Bacon qui consiste à assujettir la nature mais il dépasse aussi la conception orphique qui se présente comme une écoute feutrée des mystères de la nature. Rousseau fait dire à Julie dans la *Nouvelle Héloïse* : « la nature a tout fait mais sous ma direction et il n'y a rien là que je n'aie ordonné ». ⁷⁹⁵ C'est en quelque sorte une voie médiane qu'il théorise. Dans l'éducation *de la nature* et *à la nature*, Rousseau recommande de ne pas se hâter, de ne pas agir prématurément. Ce qu'il faut, c'est observer et expérimenter « les choses » avec discernement en aidant la nature pour qu'elle établisse le cadre d'une éducation idéale. Il est donc souhaitable d'établir une complicité voire une connivence avec elle sans jamais l'entraver et en assurant sa préservation à long terme. ⁷⁹⁶ Faire société avec la nature, voilà une démarche éducative fondatrice dans l'Éducation nouvelle. Mais il ne s'agit plus là d'utopies puisque ses acteurs vont s'attacher à mettre en œuvre ces principes.

- « Les Enfants de l'*Emile* » ⁷⁹⁷ :

La première école nouvelle française est créée en 1899. Il s'agit de l'École des Roches dont l'une des spécificités est de recruter ses élèves parmi les enfants d'élites fortunées. ⁷⁹⁸ Laboratoire de pédagogies nouvelles, cette école implantée dans la campagne normande se caractérise par la volonté de son fondateur, le sociologue Edmond Demolins

⁷⁹⁴ *Ibid.*, p. 4.

⁷⁹⁵ J. J. ROUSSEAU, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, Paris, Œuvres Complètes, IV, 1864, p. 646.

⁷⁹⁶ Christophe MARTIN, « La nature dévoilée (de Fontenelle à Rousseau) », *Dix-huitième siècle*, vol. 45, n° 1, 2013, p. 79-95.

⁷⁹⁷ Marguerite FIGEAC-MONTHUS, *Les Enfants de l'Emile, L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*, Berne, Peter Lang, 2015.

⁷⁹⁸ Nathalie DUVAL, « L'École des Roches, « *new school* » à la française et spécificité de son internat (1899-1940) », *Revue française de pédagogie*, 189 | 2014, p. 55-56.

(1852-1907), de mettre en œuvre un projet d'éducation globale de l'enfant. Puisant aux sources des utopies éducatives, l'établissement normand cherche à donner à ses pensionnaires la possibilité d'exprimer toutes leurs potentialités. Son programme d'action repose sur les principes de l'Education nouvelle. On s'en remet aux figures obligées, Montaigne, Comenius, Rousseau, Fröbel ou Condillac, on s'appuie également sur le pédagogue suisse Pestalozzi (1746-1827) dont la réflexion et l'action pédagogique constituent la pierre de touche des pionniers de l'Education nouvelle. Dans le *Dictionnaire de pédagogie*, Johann Heinrich Pestalozzi apparaît comme la référence incontournable de la modernité éducative. Il y est présenté comme celui qui « tient le premier rang parmi ceux qui ont contribué à former la pédagogie moderne ». Or, Pestalozzi voyait dans la nature l'une des trois sources de l'apprentissage, les deux autres étant le caractère et l'expérience. Disciple de Jean-Jacques Rousseau, le pédagogue suisse insistait sur la nécessité d'enseigner « les choses plutôt que les mots ». Confiant dans la nature humaine, il trouvait nécessaire de suivre la nature, - celle de l'enfant - pour parfaire les apprentissages, mais il n'entendait pas le soustraire à la nature extérieure dont l'influence lui paraissait essentielle.⁷⁹⁹ Mais c'est chez Fröbel (1782-1842), le créateur des jardins d'enfants, que l'on trouve les développements les plus explicites sur la nécessité de mettre au centre des apprentissages l'étude de la nature.⁸⁰⁰ L'auteur de *l'Education de l'homme* (1826) élabore sa philosophie éducative sur l'idée de l'union complète de l'homme et de la nature :

« La vie humaine et la vie de la nature, la vie de l'esprit et la vie des fleurs m'apparurent comme inséparables (...) J'avais trouvé ce dont j'avais besoin : à côté de l'église, le temple de la nature ; à côté de la vie humaine (...), la tranquille et paisible des plantes (...) J'ai appris à voir dans celle-ci (...) un symbole de la vie de l'homme dans ses plus hautes aspirations. La nature toute entière, même le monde des cristaux et des pierres, nous apprend à reconnaître le bien et le mal, mais nulle part d'une façon plus vivante, plus tranquille, plus claire et évidente que dans le monde des plantes et des fleurs ».⁸⁰¹

⁷⁹⁹ « Il est donc absolument nécessaire que l'instituteur, sur le point de vue moral, agisse continuellement sur ses élèves, comme la nature elle-même agit toujours sur eux, par rapport au développement intellectuel ; elle leur fournit, à chaque moment, des aliments et des matériaux pour leur instruction. Sans cette influence de nourriture, dont l'enfant jouit, tous les jours, par les bienfaits de la nature extérieure et pas les scènes variées qu'elle lui offre, son intelligence s'épuiserait et sa faculté de produire deviendrait stérile ». Cité par Marc-Antoine JULIEN, *Exposé de la méthode d'Education de Pestalozzi*, Paris, Hachette, 1842, p. 158.

⁸⁰⁰ Pour Fröbel, « Trois facteurs doivent concourir au développement de l'être humain par l'éducation : la religion, les sciences naturelles, le langage, correspondant à ces trois termes qui résument l'ensemble des choses : Dieu, la Nature et l'homme ». James GUILLAUME, article « Fröbel », *DPI, op.cit.*, p. 1124.

⁸⁰¹ James GUILLAUME, p. 1118.

De cette conviction d'un univers harmonieux et de l'unité du monde physique et moral, il recommandera aux maîtres de chercher la science, non dans les livres, mais dans la contemplation directe de la nature :

« Fais comme l'enfant, qui dans son ignorance s'adresse au père et à la mère : va demander des enseignements à la mère nature, et au père, à l'esprit de Dieu dans la nature. Remonte directement à la source ». ⁸⁰²

Oscillant entre déisme mystique et panthéisme, sa sensibilité religieuse voile quelque peu l'approche scientifique au profit d'une analyse reposant sur l'exercice de l'intuition. Si Michelet a pu parler de « l'évangile de Frœbel », c'est sans doute que ses idées relèvent davantage du recueil d'aphorismes, de pensées détachées que d'une théorie savamment organisée. ⁸⁰³ Est-ce à Yverdon, où il a séjourné pendant deux ans, que Frœbel a médité ce que doit être la relation de l'école à la nature ? En tout cas, son approche fortement teintée de spiritualité voire d'ésotérisme ne convainc guère James Guillaume :

« Frœbel n'a pas l'air de se douter qu'il existe une *méthode* sans l'emploi de laquelle l'observation de la nature reste vaine et ne peut conduire à la découverte de la vérité (...), si, dédaignant ou ignorant l'emploi de cette méthode, seul guide pour l'observateur, chaque individu essayait de recommencer la science pour son propre compte, confiant dans une intuition qui doit lui révéler les secrets de l'univers, chacun en resterait à l'astrologie, à l'alchimie, aux superstitions pythagoriciennes. C'est ce qui est arrivé à Frœbel ». ⁸⁰⁴

Lecteur de Schelling et de Novalis, Frœbel, tout imprégné de mysticisme, fonde la connaissance de la nature sur l'intuition et la contemplation. Quoique l'on pense de cette méthode, elle introduit dans la philosophie de l'Education nouvelle, qui reconnaît en Frœbel l'un de ses principaux penseurs, des conceptions qui prennent leur distance avec une théorie des sciences jugée trop proche des scientifiques patentés que sont Bacon, Lamarck, Lavoisier ou Laplace par exemple. Disons que les considérations de Frœbel diffusent et encouragent d'autres représentations de la nature...

Dans le prolongement des écrits des pères fondateurs, la plupart des partisans de l'Education nouvelle mirent l'accent sur la liberté et les initiatives des écoliers et décidèrent d'ouvrir leur école sur la *pleine* nature. Adeptes d'une éducation puérocentrée et refusant un modèle prescriptif, le recours à l'expérience et à l'implication personnelle des enfants érigeait

⁸⁰² *Ibid.*, p. 1124.

⁸⁰³ James GUILLAUME, article « Frœbel », *DPI*, p. 1123.

⁸⁰⁴ *Ibidem*.

une théorie de l'éducation se voulant en rupture avec la réalité des pratiques de l'école traditionnelle. Ces orientations fondatrices se référaient fondamentalement à la prise en compte du développement psychologique de l'enfant. D'Edouard Claparède⁸⁰⁵ (1873-1940) qui parlait de mettre l'enfant au centre du système d'éducation à Célestin Freinet (1896-1966) dont les méthodes ne pouvaient se concevoir sans la prise en compte des aspirations et des intérêts de l'enfant, l'éducation nouvelle entendait instaurer les façons d'enseigner et d'éduquer adéquates. Roger Cousinet⁸⁰⁶ (1881-1973) résume cette philosophie en ces termes :

« [L'éducation nouvelle] consiste vraiment en une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant. Attitude faite de compréhension, d'amour (comme aussi bien fut celle d'un Pestalozzi), mais surtout attitude de respect. Attitude d'attente, de patience, attitude de la main délicate qui n'ose ni ouvrir un bouton de fleur ni déranger le bébé au cours de ses premières expériences, ni aussi bien l'écopier au cours de ses premiers travaux. Attitude d'acceptation de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme. Indulgence, plus qu'indulgence, admission des erreurs de l'enfant, de ses faux pas, de ses hésitations, de ses lenteurs. Désir souvent passionné de satisfaire ses besoins propres, même si la société doit attendre quelque peu pour que soient satisfaits les siens ».⁸⁰⁷

Dans cette perspective, il était nécessaire, pour ces réformateurs, d'imaginer une autre école, afin de mettre au point et d'expérimenter de nouvelles formes d'enseignement. Ecole de liberté et de l'exercice de l'autonomie, l'école nouvelle devait favoriser une activité appuyée sur la participation consentie des enfants. Tous ces pédagogues partageaient la conviction que l'enseignement devait se fonder sur des pratiques réelles -disons matérielles- relevant d'une pédagogie active. Le pédagogue suisse, Adolphe Ferrière⁸⁰⁸ (1879-1960), les réunira sous la

⁸⁰⁵ Le médecin et psychologue Edouard Claparède a notamment publié *Psychologie de l'enfant* (1905) et *L'École sur mesure* (1920). Partisan d'une école active et d'une pédagogie tenant compte des besoins et des intérêts des enfants, il est le fondateur de la psychologie fonctionnelle et l'un des promoteurs de la pédagogie expérimentale. Les travaux de Claparède ont montré aux "maîtres" qu'ils avaient beaucoup à apprendre des enfants eux-mêmes, c'est-à-dire de leur observation. A ce titre, Claparède doit être regardé comme l'un des pères de l'école nouvelle.

⁸⁰⁶ Pédagogue français et pionnier de l'Éducation nouvelle en France, Roger Cousinet fut aussi inspecteur primaire. A partir de 1920, en tant qu'inspecteur, il instaure la méthode active dans sa région, et expérimente les principes de sa méthode de travail libre par groupes. Ces expériences sont mal vues par sa hiérarchie, en particulier quand Cousinet propose, à l'imitation de Tolstoï, la parution d'une revue composée de textes d'enfants, *L'oiseau bleu*. Parallèlement il est pendant toute cette période très actif dans le mouvement d'éducation nouvelle, participant et organisant des congrès, publiant ses travaux et ceux des autres pédagogues. En 1921, il fonde l'association *La Nouvelle Éducation*.

⁸⁰⁷ Roger COUSINET, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968 (2ème édition), p. 22-23.

⁸⁰⁸ « Élevé au sein d'une famille protestante, il suit des études classiques à Genève et s'intéresse très tôt aux écoles nouvelles anglaises, puis allemandes. Après avoir fondé dès 1899 le Bureau international des écoles nouvelles, qui sera à l'origine du Bureau international pour l'éducation nouvelle (1921), il participe à l'ouverture en Suisse de l'une de ces écoles (1909). Il devient professeur d'université et est l'un des fondateurs de l'Institut Jean-Jacques-

bannière de « l'école active ». Dans l'édition de 1946 de *L'école active*, il ne manque pas de souligner l'importance de la nature dans la mise en place de cette alternative éducative :

« On ira donc observer le monde de la nature et le monde des hommes pour y recueillir des documents. Qu'ira-ton voir ensemble (...) et surtout la nature avec toute sa richesse végétale et animale, voilà le grand livre de l'enfant, où l'on sélectionnera pour lui en suggérer l'étude, les pages qu'il est apte à saisir (...) ». ⁸⁰⁹

Ouvrir le grand livre de la nature, s'y adosser pour entreprendre la formation des enfants, faire découvrir la réalité de la biodiversité n'empêche pas Ferrière de considérer qu'une partie de cette nature demeure insaisissable pour les enfants. Sans doute est-ce pour cette raison qu'il jugeait indispensable de guider les apprentissages des enfants dans des établissements idoines.

2. 'EDUCATION NOUVELLE OU LA PRIORITE DONNEE A LA NATURE

Déterminée à transformer radicalement les pratiques des instituteurs, la nébuleuse de l'Education nouvelle s'empara de la question de la nature ainsi que des nouvelles exigences sur l'éducation de l'enfant – besoins, bien être, psychologie - pour les faire vivre dans les écoles qu'elle commençait à bâtir.

2.1. Des écoles à l'avant-garde de l'éducation à la nature :

A – Une constellation de pédagogues :

- Les initiatives des précurseurs : les exemples de Decroly et de Robin:

Dans leur volonté de lutter contre l'intellectualisation et l'abstraction des savoirs scolaires, d'autres pédagogues ont approfondi encore le lien entre l'éducation et la nature. L'« obsession » de la question de la nature explique la postérité de ces initiatives pédagogiques notamment pour ce qui concerne la petite enfance. Parmi tous ceux qui se sont lancés dans la

Rousseau (1912), où il enseigne. Il soutient Célestin Freinet dès ses débuts et fait connaître de nombreux pédagogues « actifs », influençant les premières tentatives scolaires soviétiques de l'école du travail. Il préconisait une pédagogie fondée sur le « vrai travail » retrouvé, motivé par l'accès direct à la réalité sociale, l'initiative individuelle et le travail de groupes (*L'École active*, 1920) ». [Biographie extraite du dictionnaire Larousse en Ligne]

⁸⁰⁹ Adolphe FERRIERE, *L'école active*, Paris, Fabert, « coll. pédagogues du monde entier », 2004, p. 114.

création d'établissements spécifiques avant 1914 pour valider leurs hypothèses pédagogiques, on peut retenir, en raison de leur conviction sur l'importance de la nature dans l'éducation, le belge Ovide Decroly (1871-1932) et le français Paul Robin (1837-1912). Neurologue et psychologue, Decroly en était convaincu : priorité devait être donnée à l'étude de la nature :

« Je me suis pénétré aussi de la vérité que chez la majorité des élèves l'intérêt latent pour les choses de la nature, les êtres et les phénomènes, permettait d'y trouver une mine inépuisable de sujets capables de servir de prétextes à penser, à parler, à calculer et à écrire de la manière la plus normale et la plus rationnelle ». ⁸¹⁰

Decroly lutta toute sa vie pour une réforme profonde de l'enseignement. Son idée centrale était de rapprocher l'école de la vie. *L'école pour la vie, par la vie* résume à elle seule toute la pédagogie decrolyenne. Que dit-elle ? Que l'éducation doit se faire à partir des intérêts de l'enfant. Pour lui, le développement de l'enfant est le résultat de la croissance biologique et de son expérimentation active dans le milieu où il se trouve. A partir de là, Decroly considère que l'école devra se trouver partout où est la nature, partout où est la vie et partout où est le travail. La classe doit donc se trouver, prioritairement, dans le milieu naturel des élèves. Artisan des méthodes nouvelles, Decroly fait de l'activité l'élément essentiel des apprentissages. Il fonde sa pédagogie sur la fonction de globalisation et sur le jeu. Pour expérimenter ses idées, il crée, en 1901, à Bruxelles, une école pour enfants attardés : " l'Institut pour les enfants irréguliers ", puis ouvre, en 1907, l'Ecole de l'Ermitage qui connut un grand succès. On observe chez Decroly une volonté de développer les capacités de l'enfant à agir sur son milieu afin de répondre aux besoins et aux aspirations de l'individu. L'ouverture sur la nature est un élément fondamental de la pédagogie de Decroly. C'est, en effet, à la campagne que l'on trouve le matériel capable d'éveiller et de stimuler les potentialités de l'enfant. Il y découvre une mine inépuisable de sujets susceptibles de le faire réfléchir, parler ou écrire. La nature le met en situation de découverte et lui permet de prendre conscience de son identité. En cela, les écoles de campagne sont bien plus favorables au processus d'éducation des enfants que les écoles urbaines :

« C'est que les musées, les cinémas, les cortèges, les étalages, ne remplacent pas le grandiose spectacle de la nature, la prestigieuse métamorphose de celle-ci aux diverses saisons, la contemplation, jour après jour, des aspects du ciel, de la campagne et des bois, la constatation directe des conséquences de la chaleur du froid, du vent et des averses. La vision des parcs des squares, des autos de maître ou des parades militaires,

⁸¹⁰ G. BOON, *Initiation générale aux idées decrolyennes*, in : « Un siècle d'environnement. Quelques extraits d'une anthologie francophone de textes sur l'environnement », *Aménagement et nature*, 1998, n°128, p. 62.

des avenues plantées d'arbres désespérément pareils et des boulevards éclairés avec symétrie et profusion, ne peuvent donner les sensations variées que fournissent les plantes et les insectes, les fleurs et les oiseaux, les bois et les prairies, les cultures et les animaux, les champs et les fermes, les aspects féériques ou émouvants des aurores et des crépuscules, des nuits d'orages et des ciels étoilés ».⁸¹¹

Le milieu, qu'il soit naturel ou pas, doit se plier aux exigences de l'enfant : pas question ici d'équilibre, de respect ou d'échange avec les éléments constitutifs du milieu. Ce dernier est considéré comme un corps « inerte » dont la substance – disons la valeur intrinsèque – semble échapper à Decroly.⁸¹² En ce début du XX^e siècle, il n'est guère étonnant que les objectifs psychologiques l'emportent sur la dimension « environnementale »⁸¹³ puisque la pensée écologiste peine à se faire entendre en dehors des cercles très étroits des naturalistes. Mais elle est loin d'être absente des expériences de l'éducation nouvelle. Et cela même dans des établissements installés dans de vastes espaces naturels comme celui de l'orphelinat de Cempuis en France.

Quelques années avant Ovide Decroly, le français Paul Robin (1837-1912)⁸¹⁴, soutenu en cela par le directeur de l'enseignement primaire Ferdinand Buisson, avait mis en place à Cempuis, dans l'Oise, une école peu ordinaire, en rupture totale avec la pédagogie et les méthodes alors en application dans l'enseignement officiel.⁸¹⁵ Véritable pionnier de l'Education nouvelle, cet ancien normalien⁸¹⁶, passionné par les sciences de la nature dispense une « éducation intégrale »,⁸¹⁷ au sens où il l'a définie en 1869-1872. Ce projet est aussi politique. Paul Robin nourrit ses conceptions éducatives aux sources d'une pensée anarchiste, libertaire et naturaliste. Il rencontre Bakounine, correspond avec Kropotkine, apprécie la réflexion

⁸¹¹ *Ibidem*.

⁸¹² Pierre GIOLITTO, *Pédagogie de l'environnement*, Paris, PUF, 1982, p. 92.

⁸¹³ Comment pourrait-il en être autrement d'ailleurs puisque le terme environnement n'apparaît en France que très tardivement ? Sous la plume de l'historien Lucien Febvre, en 1922.

⁸¹⁴ Christiane DEMEULENAERE, *Paul Robin (1837-1912), Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994, 478 p.

⁸¹⁵ En juin 1880, le département de la Seine entre en possession de l'orphelinat de Cempuis, à la suite du legs de son fondateur, Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), un philanthrope saint-simonien. L'orphelinat créé comme tel en 1871 a auparavant servi d'asile, d'hospice, de maison de retraite et de colonie agricole. Le domaine comporte, outre des bâtiments déjà importants, une vingtaine d'hectares, terres et bois. [<http://www.encyclopedie.picardie.fr/Robin-Paul.html>]

⁸¹⁶ Ancien professeur de physique, de chimie et d'histoire naturelle, émigré en Belgique, à Genève puis à Londres, la III^e République lui offre la possibilité de rentrer en France après son exil et de participer à l'œuvre de rénovation scolaire, sous la houlette de Ferdinand Buisson. Ce dernier l'a sollicité pour participer à son *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction publique*. Dans les 17 articles que Robin rédigea, 15 sont consacrés à des questions scientifiques et deux exaltent l'enseignement professionnel à travers les métiers et l'enseignement mutuel.

⁸¹⁷ Le syntagme est de lui.

d'Elisée Reclus. Partisans d'une éducation émancipatrice donnant à chaque enfant la possibilité d'échapper aux déterminismes de leur naissance, tous ces penseurs sont également convaincus que l'homme doit se réconcilier avec le monde naturel : qu'il y a là une des clefs d'une éducation véritablement démocratique. C'est une éducation qui prend en compte l'individu comme une globalité, et s'adresse tout à la fois à son corps, à son esprit et à son cœur. Le but est de développer simultanément, de façon équilibrée et harmonieuse, toutes les facultés qui préexistent dans chaque enfant, pour en faire un homme complet et libre. D'abord et avant tout, à Cempuis, au cœur d'un environnement naturel, l'éducation doit se faire *selon la nature*. Le climat général est à la santé physique et morale et à la gaieté ; les enfants ont creusé une piscine et disposent d'un gymnase ; on pratique assidûment la marche à pied et la bicyclette ; la nourriture est saine et provient en grande partie des jardins de l'orphelinat. Par ces moyens, on s'efforce de transformer des enfants pour la plupart chétifs et issus de milieux urbains défavorisés, en individus heureux de vivre, sains et vigoureux, rompus à la pratique habituelle de l'hygiène et des sports, bons marcheurs et bons nageurs. Il ne suffit pas de fortifier le corps, dont le développement est scientifiquement surveillé grâce à l'anthropométrie, on le perfectionne aussi, en exerçant l'usage des organes de perception et en développant l'adresse manuelle.

Sur le plan intellectuel, le but poursuivi n'est pas tant de donner un savoir encyclopédique que d'apprendre à apprendre. Et plus encore, il s'agit surtout de donner l'envie d'apprendre. L'idée dominante de la pédagogie de Cempuis consiste à combiner d'un même mouvement l'attrait, le plaisir et le jeu. Les méthodes utilisées, bien différentes de celle qu'on rencontre dans les écoles officielles de l'époque, s'appuient sur des traits de caractère propres à l'enfant. Sans cesse il faut solliciter sa curiosité, son sens de l'observation et son intérêt pour les choses concrètes. Une large place est laissée à son initiative personnelle. Ces méthodes annoncent, sur bien des points, les méthodes d'éducation active développées ultérieurement par les écoles du plein air ou bien par celles du mouvement Freinet. Bien qu'avant-gardiste, l'enseignement donné à Cempuis se conforme aux programmes officiels. Il doit conduire les élèves au certificat d'études primaires. La priorité est donc accordée à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Mais, inspiré par les idées positivistes et lui-même de formation scientifique, Paul Robin accorde, dans son enseignement, une place prépondérante à l'étude de la nature à travers les sciences : sciences exactes comme les mathématiques et la géométrie, ou sciences d'observation comme l'histoire naturelle et l'astronomie. La leçon de choses est au centre de l'enseignement, et les vigoureuses promenades qui distraient les enfants sont autant d'occasions

d'observations sur le vif: animaux et plantes, phénomènes géographiques, spécificités géologiques... En revanche, les matières littéraires, comme la grammaire ou l'histoire, suspectes de "subjectivité", ne sont abordées qu'avec prudence.⁸¹⁸

L'ardeur rénovatrice de Paul Robin lui valut sans doute son limogeage : ses méthodes révolutionnaires ont fini par inquiéter la bonne société.⁸¹⁹ Pour autant, elles ne s'éteignent pas avec la fermeture de Cempuis. Ainsi l'anarchiste catalan Francisco Ferrer (1859-1909) s'appuie sur les principes libertaires et naturalistes dans son « Ecole moderne », fondée à Barcelone en 1901. Adolphe Ferrière le qualifie « de véritable pionnier de l'éducation populaire de l'avenir ». Quant aux époux Freinet, sans épouser nécessairement toutes les vues de Robin, ils n'ignoraient rien de son travail et notamment de sa volonté de mettre en œuvre une éducation naturaliste.⁸²⁰ N'en déplaise à ses détracteurs, la mise à l'écart de Robin n'a pas ralenti la dynamique de renouvellement portée par l'Education nouvelle. Au contraire, les circonstances allaient lui conférer une audience sans précédent dans les années 1920. Son amplification, à cette date, correspond en fait à la deuxième vague de l'Education nouvelle.

- [Articuler la « nature intérieure » et la « nature extérieure » :](#)

En convoquant « les pédagogues historiques », les projets scolaires de la fin du siècle plaident pour la mise en place d'un idéal de liberté de l'enfant dont la confrontation au monde est en elle-même un chemin vers la vérité et la plénitude. Ecole des possibles, l'Education nouvelle confie à l'enfant une large partie de son éducation. Partir des besoins de l'enfant et de son désir d'apprendre tout en respectant son rythme d'apprentissage sont des exigences fondatrices des écoles nouvelles. Dans le prolongement des réflexions de Rousseau, les acteurs de l'éducation nouvelle refusent de projeter l'adulte sur l'enfant, de nier en quelque sorte la nature de l'enfant et de l'enfance. Pour eux, il est nécessaire de rompre avec une éducation coercitive afin de suivre la marche de la nature. Autrement dit observer dans le détail

⁸¹⁸ Une très large place est faite aux activités artistiques, surtout au dessin et à la musique dont la pratique intensive marque fortement l'orphelinat : du matin au soir, l'Orphelinat Prévost (du nom du fondateur de l'orphelinat de Cempuis) résonne de chants et de fanfares, et l'orphéon de l'établissement remporte tous les concours musicaux.

⁸¹⁹ Paul Robin est limogé en 1894 à l'initiative du préfet de la Seine et sur ordre du Ministère de l'Instruction Publique. Une violente campagne de presse, menée depuis 1892, par les milieux cléricaux et réactionnaires l'accusait d'immoralité et de tendances subversives. Officiellement il est récusé en raison de trois griefs : la co-éducation des sexes, l'absence de morale religieuse et d'esprit patriotique

⁸²⁰ Serge AUDIER, *La société écologique et ses ennemis. Pour une histoire alternative de l'émancipation*, Paris, La Découverte, 2017, p. 535-540.

les différentes phases de développement de l'enfant pour s'adapter à la nature de l'enfant. Ce que Clarapède formule de façon éclatante dans un texte daté de 1915 : « Il s'agit de placer le centre de gravité de l'éducation non pas dans le programme ou dans le manuel, mais dans l'enfant lui-même ».⁸²¹ Adolphe Ferrière ne dit pas autre chose quand il explique l'importance du respect de la nature de l'enfant dans toute formation :

« L'école doit tenir compte de la nature psychologique de l'enfant et s'adapter aux lois de son développement. (...) Et surtout l'école doit tenir compte de la nature intégrale de l'enfant : de son corps, de son intelligence, de son équilibre moral ».⁸²²

Dans ces conditions, l'éducation doit favoriser l'expression de la nature de l'enfant, lui-même devant être acteur de sa propre formation. Sa spontanéité, son intérêt pour le travail sont les conditions nécessaires de la réussite de son éducation. Basé sur l'expression spontanée des intérêts vitaux, le libre choix de l'enfant devient, au sein des écoles nouvelles, le moteur de tout apprentissage.⁸²³ Or, le goût pour les choses de la nature procède d'un stade de développement psychologique incontournable chez tous les enfants. Dans ses réflexions, Célestin Freinet s'y attarde longuement.⁸²⁴ Il n'est pas le seul. Avant lui, Adolphe Ferrière expliquait que les intérêts primordiaux de l'enfant avaient d'abord affaire avec la nature.⁸²⁵ On comprend alors que l'articulation de la nature interne de l'enfant à la nature « ordinaire » fut l'un des axes forts des écoles nouvelles.

Des considérations philosophiques naturalistes expliquent ainsi les théories de l'Éducation nouvelle. Inquiet devant le développement d'une civilisation technoscientifique indifférente aux équilibres naturels, le mouvement de l'Éducation nouvelle fonde son modèle scolaire sur l'affirmation d'un lien indépassable entre la nature et les processus éducatifs.

⁸²¹ Edouard CLARAPEDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, in Dominique OTTAVI, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS édition, 2009, p. 5.

⁸²² Adolphe FERRIERE, « Les écoles nouvelles. L'Angleterre et l'Allemagne », *Revue illustrée*, N°18, 25 septembre 1911, p. 614-615.

⁸²³ « Partant de là, elle ne fait pas de choix d'instruction : c'est l'enfant qui sait, de lui-même et suivant ses intérêts propres, les orientations à donner à son apprentissage. Et, plus encore, fondamentalement contre tout programme scolaire artificiellement découpé en disciplines, c'est une école qui prône l'éducation globale, mêlant à l'environnement social, activités intellectuelles et activités manuelles. L'enfant est une personne entière : on ne saurait cliver ses intérêts et ses besoins en fonction d'un impératif horaire et d'un emploi du temps imposant l'enseignement de telle discipline à telle heure de la journée. Seule une école offrant un apprentissage global est à même de respecter l'enfant dans la particularité de ses besoins ». Emilie OSMONT, « L'Éducation nouvelle et l'idée de liberté : approche trialectique », *Éducation et socialisation* [En ligne], 37 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 27 juillet 2016. URL : <http://edso.revues.org/1212> ; DOI : 10.4000/edso.1212

⁸²⁴ Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques. Essai de psychologie sensible*, Lonrai, Le seuil, 1994.

⁸²⁵ Adolphe FERRIERE, *L'école active*, Paris, Fabert, « coll. pédagogues du monde entier », 2004, p. 119.

Presque toutes les Ecoles Nouvelles sont alors des écoles nouvelles de campagne, des écoles de plein air, des écoles au Soleil, des écoles à la montagne ou des écoles sous-bois !⁸²⁶ Presque toutes sont installées dans des lieux où les enfants renouent avec une vie saine et naturelle ; dans des espaces où l'étude s'articule autour d'un milieu naturel offert aux expériences ainsi qu'à l'éveil sensoriel des enfants. Certes, le principe de la nature est principal, pour autant cela ne veut pas dire qu'il se suffise à lui-même. Autour de cet axe se construisent des pratiques, des activités, des méthodes multiples qui toutes - en cherchant à mettre l'enfant au centre du processus éducatif – veulent rompre avec les présupposés de l'école traditionnelle. C'est le cas des écoles de plein air qui se structurent dès avant la première guerre mondiale.

B – Dans l'Education nouvelle : inventer une éducation dehors intégrale :

- La tentation d'une école de plein air :



Figure 37 : L'École du Vésinet (vers 1910)

« Avec ses vertes pelouses et ses massifs touffus, l'école du Vésinet est un véritable palais de verdure, et les ormes, les sapins et les chênes qui lui font une vaste et douce ceinture d'ombre lui mériteraient presque, à elle aussi, le nom d' « École de la Forêt » qu'on a donné, en d'autres villes, aux écoles de plein air du même genre ». ¹

1. D'après le Dr Victor Arnulphy. *Les écoles de plein air en France*, in *La Culture physique* (Paris) - juillet 1910 (A7, n°132).

Source : <http://histoire-vesinet.org/ecole-en-plein-air.htm>

⁸²⁶ Adolphe FERRIERE, « Les écoles nouvelles. L'Angleterre et l'Allemagne », *Revue illustrée*, *op.cit.*, p. 618-626.

Toutes conquérantes qu'elles fussent, les écoles primaires traditionnelles s'engagèrent timidement vers une pédagogie du dehors préférant laisser à d'autres le soin d'instaurer l'enseignement en pleine nature. Tant et si bien, qu'au début du XX^e siècle, le passage des classes de plein air⁸²⁷ aux écoles de plein air révèle une audacieuse entreprise de transformation de l'école traditionnelle. Les premières écoles de plein air se rencontrent en Allemagne. En 1904, est créée la première *Waldschule* (école de forêt) à Charlottenburg, près de Berlin. Accueillant des enfants « débiles, anémiques, scrofuleux et porteurs de tuberculose ganglio-pulmonaire fermée », la plupart de ces institutions, installées loin des villes, développèrent une pédagogie prenant appui sur la nature. En France, c'est en 1907 à Vernay, près de Lyon, qu'est ouverte une de ces écoles. Comme ses devancières étrangères, elle poursuit l'ambition de régénérer l'homme, peut-être même au-delà de ce qu'imaginaient les pionniers du plein air.⁸²⁸ Bientôt, ce mouvement de fondation d'écoles d'un type nouveau essaima dans une large partie de l'Europe. Au même moment, il rencontra un franc succès aux Etats-Unis.⁸²⁹ Produits de l'hygiénisme philanthropique, ces établissements trouvent aussi leurs origines dans le bouillonnement pédagogique du dernier tiers du XIX^e siècle. Des jardins scolaires aux diverses formes de promenades en passant par les caravanes scolaires s'était déployée une tentation du plein air à l'intérieur des écoles de la Troisième République. Peu fructueuse dans les écoles traditionnelles, sa fécondité a rejailli sur les expériences de l'Education nouvelle. Si les classes de plein air n'ont pas forcément eu d'effet sur le reste du système scolaire classique,⁸³⁰ le développement des Ecoles de plein air (EPA) se réclamant de la nébuleuse de l'Education nouvelle doit néanmoins beaucoup à ces expérimentations pédagogiques menées au sein des établissements classiques. Dans une certaine mesure, ces écoles d'un genre nouveau peuvent

⁸²⁷ Anne-Marie CHÂTELET estime que Gaston Lemonier, instituteur à Saint-Ouen en 1890, est le premier maître à lancer ces classes de plein air. Ses initiatives consistent, comme dans certaines écoles américaines, à ouvrir les fenêtres en permanence. Anne-Marie CHÂTELET « Le mouvement international des écoles de plein air », p. 24 in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle.* - Paris : Éditions Recherches, 2003, 431 p.

⁸²⁸ L'instituteur Gaston Lemonier fonde à Paris, en 1906, la "Ligue française pour l'éducation en plein air". Notons que l'association fondée par Gaston Lemonier est encouragée par les ministères en charge de l'instruction publique et de la défense nationale, et se propose de développer l'éducation en plein air dans une visée eugéniste, qui dépasse largement la problématique sanitaire de la tuberculose.

⁸²⁹ Anne-Marie CHÂTELET, « le mouvement international des écoles du plein air », *op.cit.*, in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle.* *op.cit.*, p. 21-36.

⁸³⁰ Antoine SAVOYE, « Ecoles de plein air et éducation nouvelle en France (1920-1950) », in : Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle.* *op.cit.*, p. 287.

apparaître comme un accomplissement des initiatives menées par une poignée de maîtres au sein du ministère de l'Instruction Publique.⁸³¹

Mais, avec les EPA, le changement de paradigme est revendiqué avec force : la nature doit occuper la place centrale dans la formation des élèves. D'abord géographiquement. Les écoles sont installées dans la campagne, l'enseignement est dispensé dans un environnement bucolique, la classe se fait hors les murs de l'école. Ferrière et Clarapède, pionniers de l'Education nouvelle et tenants d'une éducation au plein air, avaient recommandé une éducation non assise, non enfermée et non emmurée. Leurs prescriptions furent appliquées. Pour le directeur de l'école de plein air de Villars-sur-Bex et aussi le fondateur du bureau international des Ecoles Plein Air (BIEPA)⁸³², Jean Dupertuis (1886-1951), la classe plein air doit être « la classe active par excellence : une classe solaire, une classe-nature, une école naturelle ou encore une école tonique et mobile ».⁸³³ Au-delà des considérations architecturales et des préoccupations pédagogiques, le mouvement de l'école au plein air élabore une philosophie fondée sur l'épanouissement physique et psychologique de l'individu. Elle développe l'idée que ce mouvement éducatif est à la fois un moyen de régénérer les peuples – le terme de race se rencontre aussi - et un instrument du renouvellement de la spiritualité ainsi qu'un levier puissant de l'inculcation des valeurs de solidarité. Nonobstant ces ambitions, les institutions scolaires se réclamant du plein air forment une nébuleuse complexe dans laquelle s'exprime une grande diversité de sensibilités. Près d'un quart de siècle après le lancement des premières écoles, le créateur du concept d'« Ecole Plein Air », Jean Dupertuis se désolait d'ailleurs de l'hétérodoxie des EPA :

« Hélas ! Il faut reconnaître que la plupart des classes en plein air qu'organisent nos écoles publiques ou que l'on fait en été dans beaucoup de pensions d'enfants ou d'instituts privés n'ont rien de commun avec notre idée de l'école au Plein Air. Ceux qui pensent qu'il suffit de transporter une classe au soleil ou sous les arbres pour faire de l'école Plein Air se leurrent grandement ».⁸³⁴

⁸³¹ *Supra*, p. 98-128.

⁸³² Le Bureau international des écoles Plein Air (BIEPA) est fondé en 1920 à Villars-sur-Bex dans le canton de Vaud par Jean Dupertuis. Comme de nombreux bureaux internationaux, il est rattaché à la Société des Nations (SDN) dont le siège est à Genève, haut lieu des pédagogies nouvelles.

⁸³³ Martine RUCHAT, « Jean Dupertuis (1886-1951), Le Bureau international des écoles Plein Air en Suisse romande (1920-1926) » in CHÂTELET (Anne-Marie), LERCH (Dominique), LUC (Jean-Noël) (dir), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. op.cit.*, p. 263.

⁸³⁴ *Ibidem*.

Pour autant, la profusion d'idées, la diversité des expériences et des méthodes de l'éducation « en plein air » ne signifient pas qu'il s'agit d'un concept fourre-tout. D'ailleurs, le premier Congrès des écoles de plein air organisé à Paris en 1922 permettra de fédérer un mouvement dont la dispersion traduit aussi le dynamisme. Au-delà des principes prophylactiques rappelés avec force pendant ce Congrès, l'unité de tous les courants de pensée repose sur une représentation partagée de la nature. Les EPA se rassemblent autour de l'affirmation du primat de la nature dans l'éducation de l'enfant. Cette foi dans la nature ne s'explique pas uniquement par les nombreuses vertus qu'on lui prête, elle s'appuie aussi sur le rejet des écoles traditionnelles accusées – exagérément - de retenir les écoliers dans des lieux malsains. Cet engouement pour les écoles de plein air accompagnait la ferveur pour une nature avec laquelle l'école institutionnelle poursuivait un dialogue entamé dans la deuxième partie du XIX^e siècle. Seulement, dans l'école au Plein Air, un palier supplémentaire est franchi dans la relation à la nature. Le projet d'une transformation brutale du milieu, le postulat de la supériorité de l'homme sur la nature s'effacent devant l'idée d'une intégration harmonieuse des individus dans la nature. L'écolier n'est plus seulement *dans* la nature, il est *avec* la nature, en ce sens que tout son être interagit avec le milieu naturel. Dans l'école au plein air, impossible de le tenir à distance des choses environnantes. L'écolier doit se fondre dans un milieu auquel il appartient tout entier ; la nature n'est pas une collection d'éléments épars mais un réseau dans lequel les élèves et les entités naturelles interagissent. En cherchant à rompre tout lien avec un contenu utilitaire ou instrumental de l'expérience éducative de la nature, la philosophie du plein air ne craint pas de propager une nouvelle vision de l'homme et de sa place dans la nature. Ce positionnement mobilise un ensemble de valeurs envers la nature – de l'empathie au respect profond – susceptible de guider l'élève dans la construction de soi mais également dans sa relation aux autres ce qui veut dire aussi dans sa relation au vivant. Se dévoile ici une pensée proche des courants écologiques, même les plus radicaux, comme celui de la *deep ecology*⁸³⁵. Et même si Antoine Savoye considère que l'école au plein air n'a guère eu d'influence à l'époque sur le système scolaire traditionnel,⁸³⁶ il faut rappeler que son action en faveur des plus fragiles a imposé une prise en charge généralisée de ces enfants par l'école républicaine.⁸³⁷ Il faut dire aussi que la priorité donnée à l'éducation naturelle ainsi que la reconnaissance de la

⁸³⁵ L'écologie profonde.

⁸³⁶ Antoine SAVOYE, « Ecoles de plein air et Education nouvelle en France (1920-1950) », in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. op.cit.*, p. 287.

⁸³⁷ Michèle ALTEN, « Solidarité et renouveau pédagogique à Mérignac. L'école au plein air de Tenet (1930-1939) in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. op.cit.*, p. 374-378.

valeur intrinsèque de la nature a participé à la réévaluation de la place de l'éducation à la nature dans l'ensemble du dispositif scolaire. Plus tard, dans les années trente, le système éducatif a largement creusé cette veine pour se renouveler.⁸³⁸ Quant au régime de Vichy, il adaptera cette philosophie à son projet éducatif réactionnaire allant jusqu'à confondre « l'éducation à la terre » à l'éducation de « plein vent » revendiquée par les EPA.

- Une éducation de « plein vent » :

L'éducation dehors prit le risque d'exposer l'enfant aux turpitudes du monde. Tenu à distance du futur « homme de serre » dont parlait Lucien Febvre⁸³⁹, l'écolier de « plein-vent » aspire les éléments naturels par tous les sens ; humant, sentant, voyant, écoutant, palpant, goûtant aux éléments du grand amphithéâtre de la nature. Par le développement de cet « outillage sensoriel et mental » - propre à cultiver une appréhension complète de l'environnement - l'écolier s'accorde à la nature et s'en rapproche. Cette option éducative bouleverse les préceptes de l'enseignement classique auquel les partisans du plein air reprochent autant son obsession de la rectitude des corps que sa passion pour l'immobilité des individus. En donnant la priorité à une « éducation hors-sol »,⁸⁴⁰ l'école ordinaire dispenserait un enseignement théorique très loin des préoccupations infantiles. Pour eux, le processus de normalisation à l'œuvre dans les écoles de la République d'avant-guerre (14-18) n'était pas seulement contre-productif, il était aussi contre-nature. Les sorties scolaires réduites aux visites du jardin et à la promenade hebdomadaire, auxquelles s'ajoutaient quelques maigres exercices d'éducation physique, ne pouvaient compenser une discipline des corps privant les élèves d'un épanouissement total. Attachées à une vision holistique de l'éducation, les EPA ont ainsi fait fond sur la maxime de Montaigne « *Mens sana in corpore sano* ». Elever l'éducation donnée dans les EPA au rang d'« éducation intégrale » répondait à une demande sociale forte – déjà exprimée au temps de Ferry, mais réaffirmée après 1918 – d'élargissement des champs d'action

⁸³⁸ Myriam FRITZ-LEGENDRE, « Des activités dirigées à l'éducation relative à l'environnement », *Vers l'Éducation Nouvelle*, Mars 2015, p. 19-22.

⁸³⁹ « Nous sommes des hommes de serre, ils étaient des pleins vents » in Lucien FEBVRE, *Le Problème de l'incroyance au XVI^e siècle : la religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel, coll. « L'évolution de l'humanité », 1942, p. 428.

⁸⁴⁰ « L'éducation hors sol [sic], c'est une éducation qui d'abord « surprotège » comme on le fait pour les plantes en les abritant dans des serres ou sous atmosphère contrôlée. C'est une éducation qui vise aussi un « calibrage » de l'enfant comme pour nos tomates et autres fruits et légumes élevés hors sol [sic] », Jean-Max GERVAIS, « L'écologie peut-elle s'appliquer à l'éducation ? », *la-croix.com*, [en ligne], 28 juillet 2015. Disponible sur <http://www.la-croix.com/Archives/2015-07-28/Forum-debats.-L-ecologie-peut-elle-s-appliquer-a-l-education-Jean-Max-Gervais-lecteur-de-La-Croix-Tarn-2015-07-28-1339183> > [consulté le 10 juin 2016]

de l'école. Au souci d'instruire autrement s'ajoutait la volonté de consolider les corps et d'embrasser de nouveaux horizons culturels. Vaste programme ayant pour finalité ultime l'accomplissement personnel de l'écolier : lui donner en fin de compte les qualités indispensables à l'exercice de sa pleine citoyenneté. Tentons de circonscrire les modalités de cette éducation de plein vent portée par l'Education nouvelle.

Il ne s'agit plus d'entrebâiller la porte de la classe pour que les écoliers se penchent sur l'intimité de la nature mais bien de fouler à grands pas l'environnement de l'école. Cette ouverture vers l'extérieur est une véritable immersion : c'est d'ailleurs ce qui la distingue de « l'enseignement dehors » de l'enseignement traditionnel. Elle est même l'un de ses principes fondateurs. L'éducation doit se vivre dans la nature c'est à dire dans les champs, dans les bois, en montagne, « parce que l'air y est plus vif, plus sec et plus tonique ». ⁸⁴¹ Après les années de tâtonnement des débuts du mouvement, les acteurs des EPA précisent, après 1918, l'importance qu'ils attachent à l'immersion dans la nature en vue de l'affermissement des corps. L'influence suisse est capitale dans ce jeu des transferts pédagogiques. ⁸⁴² Dans le village de Bex où Adolphe Ferrière fait la classe à de jeunes enfants entre 1919 et 1921, il parle des Alpes comme d'une « école d'énergie, d'endurance et de sang-froid comme il en est peu » ⁸⁴³. Quelques années plus tard, l'inspecteur général du primaire Oscar Auriac explique dans son rapport sur les EPA :

« L'enfant sera pris dans son entier, dans la réalité et l'unité de son être complexe – corps et esprit. Dès lors non seulement le corps ne sera pas négligé, comme il est arrivé presque toujours dans le système de l'éducation traditionnelle, (...) l'éducation physique restant confondue trop souvent avec la gymnastique spectaculaire ne pénètre pas assez profondément dans la vie de l'école ; mais plusieurs heures par jour l'enfant se soumettra à une discipline hygiénique qui sera *gymnastique individuelle (...), gymnastique respiratoire (...), gymnastique naturelle* (méthode Hébert) c'est-à-dire véritable éducation de tous les actes essentiels par lesquels l'être vivant exprime instinctivement son besoin d'adaptation au milieu, et la plus propre à développer l'individualité de l'enfant, parce qu'elle exige de lui calcul et prévoyance. Et cette discipline physique comporte en outre, un usage fréquent et régulier de l'eau ainsi que le maximum de séjour au grand air, puisque l'air, le soleil et l'eau constitue le milieu vital par excellence ». ⁸⁴⁴

⁸⁴¹ Martine RUCHAT, « Jean Dupertuis (1886-1951), Le Bureau international des écoles Plein Air en Suisse romande (1920-1926) », *op.cit.*, p. 266.

⁸⁴² Alexandre FONTAINE, *Aux heures suisses de l'école républicaine*. Paris : Demopolis, 2015, 310 p.

⁸⁴³ *Ibidem*, p. 266.

⁸⁴⁴ Oscar AURIAC, « Les méthodes et les maîtres de l'école de plein air », *L'hygiène par l'exemple*, septembre-octobre 1934, n°5, p. 182.

Ce commerce constant avec la nature s'inscrit dans le prolongement du naturisme, il appelle souvent à une vie communautaire et égalitaire, conseille aussi la nudité, quitte à bousculer les conventions sociales. Pour ses détracteurs, plus que l'intimité avec la nature, les prescriptions libérales des EPA remettaient en cause les fondements de la morale classique et affectaient les règles de la bienséance. Certains médecins, comme le docteur Armand Delille, ont beau en appeler au bon sens, les critiques venues des ligues de moralité publique peuvent même alimenter les doutes de médecins naturistes. :

« Mais, dira-t-on, la création d'écoles au soleil va soulever toutes sortes d'oppositions. On dira qu'elles sont contraires à la morale et aux bonnes mœurs. Peut-il y avoir des objections sérieuses venant du public ? Un corps d'enfant bronzé au soleil est-il indécent ? Tout est question de convention. Ce qui est considéré comme indécent à la ville ou à la campagne, est admis au bord de mer ». ⁸⁴⁵

- **Le tournant de la première guerre mondiale :**

Le mouvement connaît un rapide essor après 1918. Les inquiétudes du docteur Paul Carton ou de ses confrères, redoutant que « l'école au soleil ne sera donc jamais qu'un prétexte à photographies sensationnelles »⁸⁴⁶, ne suffisent pas à entamer le développement de ces écoles qui atteignent le chiffre de 500 en France dans les années trente. La rugosité apparente de leur programme éducatif vise en réalité le plein accomplissement personnel.⁸⁴⁷ Dans cette perspective, la mise au point d'une « méthode naturelle », jugée comme une éducation vraiment libérale devant « libérer et amener au jour les virtualités les plus profondes », constitue une réponse à l'imperfection des méthodes des écoles traditionnelles. Renvoyant aux recommandations mises au point par Georges Hébert pour l'éducation physique, « la méthode naturelle » se caractérise par des exercices naturels et utilitaires de respiration, de marche et de course qui se pratiquent au grand air, en plein soleil et à l'état de quasi-nudité. Pour le Dr Rollier, cette méthode est exemplaire dans la mesure où :

⁸⁴⁵ Cité par Sylvain VILLARET, Jean-Philippe SAINT-MARTIN, « Ecoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) » *Mouvement, Sport Sciences* 2004/1, n° 51, p. 20.

⁸⁴⁶ *Ibidem*, p.20

⁸⁴⁷ Pour Ferrière, l'objectif des EPA et de toutes les écoles actives est de favoriser la formation morale et l'élévation spirituelle par l'élan de la vie et de la joie.

« Partant de ce principe que le corps humain doit être exercé nu dans un milieu naturel, qui est l'air et le soleil, et non dans des salles plus ou moins closes, il sut pousser l'entraînement de ses élèves à un très haut degré de perfection ». ⁸⁴⁸

C'est aussi ce que pense Adolphe Ferrière qui, en 1926, dressa le bilan de vingt-cinq années d'existence de l'école en plein air. L'efficacité de cette éducation était à ses yeux un succès incontestable :

« Une expérience de vingt-cinq années permet d'assurer que l'école de plein air, l'alimentation naturelle, la gymnastique naturelle, les travaux manuels, l'école active et l'autonomie des écoliers forment un tout qu'il est néfaste de disjoindre et dont il est dangereux de négliger une partie car il constitue – les faits l'ont amplement prouvé – le moyen le plus propre à accroître la vitalité de l'enfant au double point de vue corporel et spirituel ». ⁸⁴⁹

On l'aura compris, cette éducation de plein vent, - une éducation dans la nature et par la nature - ne se limite pas aux seules dimensions corporelles. Tout en intégrant un versant spirituel, elle assoit sa légitimité institutionnelle sur ses ambitions intellectuelles. Fonder les apprentissages cognitifs directement « sur le terrain » naturel oblige à adapter les méthodes pédagogiques et à réorienter les contenus des cours en fonction du monde environnant et de ses réalités. Du « grand livre de la nature » sont tirés les principaux apprentissages que les élèves mettent en œuvre. Aucune matière ne résiste au cadre environnemental des EPA :

« Dans la leçon mobile de l'Ecole Plein Air, préparée en commun avant le départ, on suivra sur la carte l'itinéraire projeté, on relèvera le plan d'un point de vue, on choisira les champs dont on évaluera pratiquement la surface, sans passer par aucun manuel, des tas de pierres ou de bois, dont on estimera le volume. Le passage d'un pont élevé permettra, par exemple de vérifier la loi des chutes des corps. Tout peut être prétexte à une étude, bouleaux argentés au fin feuillage, orvet que le gazon touffu dissimule mal, grande scabieuses bleues ou épilobes roses – les matériaux sont innombrables (...) Au bord d'un ruisseau, après quelques exercices respiratoires auront régularisé, à la suite d'une partie sportive, le tic-tac trop rapide des poitrines dilatées, tandis que le sol chaud montre le murmure incessant des insectes, pourquoi ne pas demander à Rousseau, à Theuriet, à Daudet ce qu'ils pensent de ce que nous avons vu ». ⁸⁵⁰

⁸⁴⁸ Cité par Sylvain VILLARET, Jean-Philippe SAINT-MARTIN, « Ecoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) », *op.cit.*, p. 18.

⁸⁴⁹ Cité par Martine RUCHAT, *op.cit.* p. 267.

⁸⁵⁰ Martine RUCHAT, « Jean Dupertuis (1886-1951). Le Bureau international des écoles Plein Air en Suisse romande (1920-1926) » in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle.* *op.cit.*, p. 266.

Géographie, topographie, cartographie, mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles, botanique, français y trouvent un terreau suffisamment riche pour développer l'intelligence des enfants. Dans cette éducation de plein vent, « le spectacle toujours renouvelé des travaux et des jours, des phénomènes de la vie des plantes et des animaux » constitue, pour les penseurs du Plein Air, des connaissances essentielles à la culture de l'esprit. Au cœur des apprentissages, la priorité donnée à l'éducation sensorielle exige également de s'appuyer sur des méthodes actives ce qui participe grandement de la spécificité et de l'efficacité pédagogique des écoles de plein air. Pionnier du mouvement des EPA en Gironde et inspecteur d'académie, Oscar Auriac propose un bilan positif des méthodes actives qui y sont appliquées :

« Un grand nombre de notions – géographiques, scientifiques, mathématiques- au lieu d'être reçues toutes faites, sont acquises à partir de l'expérience, obtenues par l'exercice de l'observation personnelle et ainsi comprises jusque dans leur fond. La force d'attention, l'esprit d'analyse et même ce que l'enfant peut déjà comporter d'esprit critique sont plus efficacement cultivés par les leçons de *choses* que par les leçons de mots, auxquelles de vieilles habitudes et des causes matérielles, telles que les effectifs pléthoriques et la situation des écoles au centre d'agglomérations, condamnent la plupart de nos maîtres ». ⁸⁵¹

Faire de la leçon de choses un principe d'éducation générale qui substitue au discours verbeux des pratiques novatrices stimulant l'esprit critique et le jugement de l'élève, la démarche n'était pas neuve mais, dans le cadre de l'Education nouvelle, les EPA ont cherché à la généraliser, à en faire le pivot de leurs méthodes pédagogiques. Et à ne pas faire des leçons de choses des leçons de mots. Il fallut un peu de temps. Le traumatisme de la guerre 14-18 accéléra le processus réformateur. Après la première guerre mondiale, le désir de bâtir une société nouvelle, l'ardente volonté de régénérer l'individu furent, en effet, incarnés avec force par les courants de l'Education nouvelle. Leur détermination à refonder l'école sur la base d'un nouvel humanisme allait permettre à l'injonction d'étudier la nature de trouver un second souffle.

⁸⁵¹ Oscar AURIAC, « Les méthodes et les maîtres de l'école de plein air », *L'hygiène par l'exemple*, septembre-octobre 1934, n°5, p. 183.

2.2. Ecoles nouvelles et nature : une révolution en marche : (1918-1922)

A – Eduquer à la paix :

« Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence ». ⁸⁵²

- Rompre avec l'école d'avant-guerre :

Au lendemain de la première guerre mondiale, les penseurs de l'Éducation nouvelle s'accordèrent sur l'idée que l'école traditionnelle n'avait pas su empêcher le conflit. Considérée comme le produit d'une modernité dévoyée, la première guerre mondiale interroge les systèmes éducatifs. ⁸⁵³ Est-ce trop dire que ceux relevant de l'État ont fait la preuve de leur inadaptation pour limiter, voire corriger les dérives consubstantielles à la construction des États-Nations ? Pire, l'enseignement n'avait-il pas fabriqué de valeureux soldats dont le consentement aux violences s'était enraciné dans une éducation autoritaire peu soucieuse d'autonomie intellectuelle et d'esprit critique ? ⁸⁵⁴ Dans tous les cas, pour les partisans de l'Éducation nouvelle, il apparaît nécessaire de rompre avec un enseignement inadapté aux enjeux du monde contemporain et aux forts relents moutonniers. ⁸⁵⁵ Une priorité. Dès avant la fin des opérations militaires, nombre de ses penseurs appelaient déjà au ralliement au pacifisme. Après la guerre, l'appel pour une paix durable devient le cri identitaire des acteurs de l'Éducation nouvelle. ⁸⁵⁶ Un cri partagé par les congressistes de Calais qui fonde la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) ⁸⁵⁷ et dont la charte établit des principes d'éducation foncièrement humanistes. En interrogeant, au lendemain de la guerre, la crise de la civilisation, « l'Éducation nouvelle

⁸⁵² Henri Wallon, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°10, 1952.

⁸⁵³ L'éducation à la paix est un idéal commun du système éducatif après 1918. L'école républicaine traditionnelle développe un enseignement attaché à fonder une ère sans violence. Pendant tout l'entre-deux-guerres, le pacifisme irrigue l'ensemble des disciplines. En même temps, des voies nouvelles d'enseignement, faisant en particulier de la nature une priorité, se mettent en place lentement, et surtout après les nouvelles instructions officielles de 1923. Pour cette raison, nous nous limitons ici à l'Éducation nouvelle qui explore l'éducation à la nature sans discontinuité. Concernant le pacifisme de l'école républicaine traditionnelle, nous renvoyons à Olivier LOUBES, *L'école, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France, 1914-1940*, Paris : Belin, 2017, p. 89-140.

⁸⁵⁴ Topos repris avec constance par les partisans de l'Éducation nouvelle.

⁸⁵⁵ Une critique souvent formulée par Célestin Freinet.

⁸⁵⁶ Michel SOETARD, *D'une guerre à l'autre : la Grande Illusion de l'Éducation nouvelle*, in « Les après-guerre et l'éducation » : colloque organisé par la société francophone de philosophie de l'éducation, p. 1-9. [<http://www.sofphied.org/colloque2014.html>]

⁸⁵⁷ Daniel HAMELINE, « Le cosmopolitisme de l'éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres », in Daniel HAMELINE, *L'Éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, 2002, p. 25-31.

accède au politique » !⁸⁵⁸ Là est peut-être l'inflexion majeure. A la préoccupation psychologique initiale des inspirateurs du mouvement s'ajoute, de façon explicite, une utopie sociale articulée autour de l'idée d'une paix durable⁸⁵⁹, condition préalable à la fondation d'un monde meilleur. Vingt ans plus tard, au début de 1940, le professeur de Lycée puis de l'ENS (1949), Roger Gal⁸⁶⁰ (1906-1966), revient sur cet impératif. Dans un article de la revue *Pour l'Ere Nouvelle*, il explique longuement combien les expériences de guerre rendent urgentes la définition d'orientations pédagogiques incluant la question politique:

« L'œuvre éducatrice se trouve placée au centre des problèmes actuels (...) Cette constatation nous oblige à tout faire d'abord pour que l'éducation ne soit pas négligée (...) A problème nouveau, il faut des solutions nouvelles. Puisqu'il s'agit à proprement parler de *rénovier le monde à partir de l'école*, en rénovant dans leur esprit les hommes de demain, il convient de penser et de réaliser une éducation digne de ce monde nouveau (...) N'avons-nous pas au contraire fait appel dans nos méthodes d'éducation à la contrainte, à l'obéissance servile, au travail indiscuté et mécanique, aux méthodes collectives et passives ? (...) Reconnaissons qu'il faut à tout prix réaliser les conditions d'une éducation nouvelle, préparer et réaliser dès maintenant dans l'école les conditions du monde futur. Si ce que nous vivons a un sens, l'école doit devenir, selon le mot de Sanderson, *le centre d'une complète réorganisation de la vie civilisée* ». ⁸⁶¹

Humanistes, pacifistes, progressistes, émancipateurs, les idéaux de l'Education nouvelle entrent alors en résonance avec les aspirations d'une partie de la société française traumatisée par les horreurs de la guerre. Dans son discours d'introduction au Congrès fondateur de Calais en 1921, Adolphe Ferrière exprime l'attachement du mouvement au « bonheur de l'individu » et parle « de bonheur de la masse des hommes et de libération spirituelle de l'Humanité ». Mus par l'idéal le plus élevé, les pionniers de l'Education nouvelle se pressent, dans l'immédiat après-guerre, pour annoncer l'avènement d'une société solidaire débarrassée de la guerre et de

⁸⁵⁸ Emmanuel BRASSAT, *Après la guerre, L'Education nouvelle ?*, in « Les après-guerres et l'éducation » : colloque organisé par la société francophone de philosophie de l'éducation, p. 3. [<http://www.sofphied.org/colloque2014.html>]

⁸⁵⁹ L'éducation à la paix est une composante essentielle de l'Education nouvelle. La conférence de fondation de la ligue à Calais tenue en 1921 témoigne de cet unanimisme pacifiste. De nombreuses initiatives en ce sens ponctuent l'histoire du mouvement pendant les années vingt et trente. En 1927, le bureau International de l'Education (B.I.E) organise une conférence internationale sur ce thème. En 1932, la revue, *Pour l'Ere Nouvelle* très marquée par le pacifisme consacre un numéro entier à l'éducation à la paix. Lire à ce propos, Michel SOETARD, *D'une guerre à l'autre : la Grande Illusion de l'Education nouvelle*, « Les après-guerre et l'éducation », *op.cit.*, 9 p.

⁸⁶⁰ Roger Gal, né en 1906 à Bouillargues (Gard) et mort en 1966, est un agrégé de grammaire, professeur de lettres classiques et un militant pédagogique de l'Education nouvelle. En 1941, il devient secrétaire du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). En 1942, il rédige un Mémoire sur la réforme à faire dans l'enseignement et sur l'orientation qui inspirera largement le Plan Langevin-Wallon. Il fait d'ailleurs partie de la commission Langevin. Il a créé et dirigé le service de la recherche pédagogique à l'Institut pédagogique national (IPN) à partir de 1952.

⁸⁶¹ Roger GAL, « Place de l'éducation dans la guerre », *Pour l'Ere Nouvelle*, Janvier-février-Mars 1940, n°151, p. 4-6.

ses pathologies. Renforcé, légitimité même, par l'ébranlement des consciences provoqué par le cataclysme, le mouvement de l'Education nouvelle relance avec ferveur le thème de la réforme scolaire. Son succès est immédiat. Nombreux sont les instituteurs qui l'accueillent avec soulagement. Dans l'immédiat après-guerre, traumatisés par l'expérience de guerre, beaucoup ne se sentent plus – ou pas encore – en état de faire la classe comme on la faisait avant 1914. Et puis durant ces quatre années interminables, l'école elle-même avait changé. Pas seulement en raison de la nomination de maîtres moins formés mais aussi parce que de nouvelles pratiques avaient été développées. Plus question de clôture en temps de guerre. Les enfants avaient écrit aux poilus, ils avaient confectionné des colis. Face aux pénuries, le soin apporté aux cultures des jardins, au ramassage du bois, à la cueillette des champignons prenait un sens nouveau. L'ouverture vers le dehors obtenait un surcroît de légitimité. Et puis, on l'a vu, la culture de guerre fit émerger de nouvelles représentations de la nature ouvrant la voie à des transformations culturelles et scolaires profondes. Une éducation d'un type nouveau, informelle, davantage en prise avec les circonstances, s'était lentement mise en place. On ne pouvait la rayer d'un trait de plume. Cette ouverture circonstancielle appelait à un changement des pratiques de classe. Dans beaucoup d'écoles, il était inimaginable de faire table rase des années de tourmente. L'école traditionnelle s'engagea, timidement, dans la voie des réformes. Rien d'étonnant alors à ce que l'on assiste à l'élargissement de l'audience de l'Education nouvelle après 1918. L'itinéraire de Célestin Freinet permet de mieux comprendre cette évolution.

- [La pédagogie Freinet : une conséquence de la guerre ?](#)

Automne 1914, tout s'accélère. Le 26 octobre, en poste depuis le début du mois, Célestin Freinet (1896-1966) reçoit la visite d'un inspecteur. Le jeune instituteur a fêté ses 18 ans deux semaines plus tôt. Les événements tragiques ne lui ont pas laissé le temps d'achever sa formation d'instituteurs démarrée à l'école normale de Nice en 1912. Le ministère a été contraint de nommer les élèves-maîtres pour suppléer aux milliers de maîtres mobilisés dès le début du conflit. Dans sa classe, Freinet fait bonne figure. L'inspecteur semble satisfait : « La tenue des élèves est convenable. L'esprit est bon. Ils travaillent. L'autorité du jeune maître est suffisante ».⁸⁶² Ces mots, quelque peu convenus par l'usage et par le poids des circonstances exceptionnelles, ne permettront pas à Freinet de s'arracher de l'ennui et de l'attente qu'il

⁸⁶² Cité par Emmanuel SAINT-FUSCIEN, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres. 1914-1945*, Paris : Perrin, 2017, p. 25.

éprouve entre 1916 et 1917 alors qu'il participe aux combats.⁸⁶³ Expérience combattante singulière d'un homme très préoccupé par la reconnaissance de son autorité d'aspirant mais auquel la longue exposition au feu ne semble pas inspirer d'angoisses particulières.⁸⁶⁴

Blessé le 23 octobre 1917, réformé le jour même de l'armistice après une longue convalescence, l'homme qui a obtenu, avec une certaine satisfaction, une citation au régiment, éprouve les plus grandes difficultés à reprendre son métier d'instituteur. Il n'est pas le seul.⁸⁶⁵ Il est capital, pour lui, de trouver un moyen de ne pas « sombrer » face à la classe. Plus tard, il le dira sans ambages :

« Quand je suis revenu de la Grande Guerre, en 1920, je n'étais qu'un « glorieux blessé » du poumon, affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe plus de quelques minutes. Malgré ma réputation compromise, j'aurais pu, peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalement un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et qui ne comprennent pas (leurs yeux vagues le disent avec une suffisante éloquence), s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés par les apostrophes traditionnelles, c'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen de surnager. C'était pour moi une question de vie ou de morts ».⁸⁶⁶

Soucieux de trouver une technique de travail à la mesure de « ses possibilités réduites », Freinet se tourna vers les préceptes des théoriciens de l'École nouvelle et de l'École active sans négliger toutefois l'ensemble des pédagogies alternatives de l'époque. Paradoxalement, c'est au sein des innovations de « l'école conventionnelle » - qu'il jugeait « pourtant désespérément scolastique » - qu'il trouva, au travers des expériences de classe-promenades lancées par quelques instituteurs audacieux, une éclaircie pédagogique dans laquelle se glisser. La reprise de cette activité recommandée dès 1909 par l'inspecteur Blanguernon, indique que Freinet était sensible aux innovations pédagogiques de son temps et qu'il ne rejetait pas en bloc les pédagogies expérimentées au sein de l'école traditionnelle. L'originalité de Freinet est cependant de considérer que ces idées audacieuses doivent être non seulement systématisées mais plus encore que les expéditions hors les murs peuvent être le levier du renouvellement de la façon de faire la classe. Il en parle comme d'une révélation :

⁸⁶³ *Ibid.*, p. 36.

⁸⁶⁴ *Ibid.*, chapitre 2 et 3.

⁸⁶⁵ *Ibid.*, p. 68-74.

⁸⁶⁶ Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques I*, Paris, Seuil, 1994, p. 19.

« La classe-promenade fut pour moi une planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtions en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'oranger épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort ». ⁸⁶⁷

A l'évidence, la sensibilité de Freinet à l'égard de la nature, n'est pas pour rien dans l'adoption de cette démarche. Dorénavant son souci d'ouvrir la classe sur la vie, son désir de développer un enseignement en prise avec le réel et sa conviction de l'urgence d'une refondation de la relation avec la nature environnante le conduisent à se saisir de l'étude du milieu pour faire comprendre aux enfants les enjeux d'une relation intime avec la nature. Au vrai, cet objectif ne rompt pas avec la philosophie des classes-promenades existant dans les écoles traditionnelles. Il y a là une continuité qu'il n'est pas utile de redoubler. ⁸⁶⁸ Son originalité réside dans l'exploitation pédagogique qui en est faite. Voici donc exactement la différence entre les classes promenades des deux écoles. Organisées une ou deux fois par mois par des maîtres audacieux dans la plupart des établissements primaires, elles n'avaient pas pour finalité de renverser la table des méthodes appliquées le reste du temps. Elles pouvaient certes introduire de la nouveauté mais cette dernière était circonscrite à ces quelques jeudis encadrant, le plus souvent, les vacances d'été. Rien de comparable avec les écoles se réclamant des idées de Freinet dans lesquelles les activités des enfants devaient partir du réel et s'appuyer le plus possible sur les expériences – sur les tâtonnements expérimentaux - faites par les enfants au cours de ces sorties. Poussons un peu plus loin la chronologie pour mieux saisir les changements qui se tissent dans le prolongement de la première guerre mondiale. Dès les années vingt, la classe promenade y sert de support à l'exercice d'un type nouveau d'enseignement. La conquête des apprentissages par les enfants prend une toute autre tournure, surtout à partir du moment où Freinet a l'idée d'utiliser la technique de l'imprimerie pour coucher la promenade sur le papier :

⁸⁶⁷ *Ibidem*, p. 18.

⁸⁶⁸ *Supra* p. 235-236.

« Quand nous retournions en classe, nous écrivions le compte rendu de la promenade (...) La vie s'arrêtait à cette première étape. Faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates, je n'avais d'autres ressources, pour enseigner la lecture d'un texte imprimé, que de dire sur un ton résigné :

- *Maintenant, prenez votre livre p.38 : La Gourmandise (...)* Et pendant que nous lisions « la Gourmandise », nous avions encore dans la tête, vivaces et parlantes, les images de la promenade. (...) Il y avait un divorce total, et inévitable, entre la vie et l'école. Le travail auquel nous étions ainsi contraints perdait de ce fait tous les avantages du travail vivant pour devenir une tâche fastidieuse et sans portée. Je me disais alors :

- Si je pouvais, par un matériel d'imprimerie adapté à ma classe, traduire le texte vivant, expression de la « promenade », en page scolaire remplaçant les pages du manuel, nous retrouverions, pour la lecture imprimée, le même intérêt profond et fonctionnel que pour la préparation du texte lui-même. (...) Je trouvai (...) un petit matériel d'imprimerie (...) Je n'imaginais pas que puisse exister effectivement une autre forme d'activité plus allégée et plus agréable. Je me trompais. Les élèves se passionnèrent pour la composition et l'imprimerie (...) surtout parce que nous avons retrouvé un processus normal et naturel de la culture : l'observation, la pensée, l'expression naturelle devenait texte parfait. (...) C'était la première découverte de base qui allait permettre de reconsidérer progressivement tout notre enseignement. Nous avons rétabli un circuit naturel rompu par la scolastique. La pensée et la vie de l'enfant pouvaient désormais devenir éléments majeurs de la culture ». ⁸⁶⁹

Dans ce passage, Freinet considère que l'imprimerie, plus encore que la promenade dans la nature, a été le sésame pour sortir de l'impasse dans laquelle étaient coincées les classes de l'école primaire. En faisant confiance aux capacités de création et d'organisation des enfants, il semble, grâce à ce procédé, parvenu à libérer la classe. Mais c'est en renonçant aux livres poussiéreux entassés dans les placards au profit de l'exploration des alentours de l'école que Freinet et ses disciples ont su impliquer les enfants dans la rédaction des textes imprimés. Les deux textes ci-dessous, courts, racontent l'un, une longue promenade et l'autre, un épisode neigeux. Rédigés autour de 1927⁸⁷⁰ par des élèves de Freinet, ces textes montrent ce que pouvait être une leçon de géographie vivante et une leçon de science venant de l'observation directe :

⁸⁶⁹ Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Carnets de pédagogie pratique n° 326, collection Bourrelier, Armand Colin, 1964, p. 19 et 20.

⁸⁷⁰ Bien que légèrement postérieurs à notre champ chronologique, nous les avons retenus parce qu'ils s'inscrivent dans la droite ligne de ce que Freinet met en place immédiatement après la guerre.

<p>« LIVRE DE VIE » - 22 décembre 1926.</p> <p style="text-align: center;"><i>LA NEIGE</i></p> <p>Cette nuit la pluie s'est glacée et est devenue la neige. Lorsque l'on regarde bien la neige on voit un grand nombre de petits cristaux. Si nous pressons la neige entre nos mains elle devient de la glace. Placée sur le poêle cette glace redevient de l'eau. Cette eau s'évapore. Nous avons mis un entonnoir froid au-dessus de la marmite. La vapeur d'eau est redevenue de l'eau.</p>	<p>« LIVRE DE VIE » - Bar-sur-Loup 1927.</p> <p style="text-align: center;"><i>UNE LONGUE PROMENADE</i></p> <p>Il fait très beau, le ciel est clair. Montons au-dessus du village pour voir la mer. Quand nous avons vu Cagnes Paul croyait que c'était la Corse. Mais il y avait de la brume sur la mer et nous n'avons rien vu.</p> <p>Le Bar paraissait comme un grand plan. Au nord on voit la montagne de Courdon. Le Cheiron (1700 m d'altitude) et Courmettes (1100 m). Au sud il y a la colline du Rouret ; à l'ouest le plateau de la Sarrée.</p> <p>Notre village est à 300 mètres.</p>
<p>Cités par Michel BARRE, <i>Avec les élèves de Célestin Freinet, Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup et Vence de 1926 à 1940</i>, INRP, Musée national de l'Éducation, Nancy, 1996, p. 11 et 31. [Voir d'autres textes en Annexes].</p>	

Multiplier ces petits écrits, c'était un stratagème pédagogique pour que chaque enfant raconte à un autre, avec ses mots, ce qu'il a vu entendu et ressenti. Même succinctes, ces productions se substituaient à la page de lecture austère du manuel. Explorée par les enfants, confrontée à la lecture des autres élèves, cette liberté d'écriture procédait en réalité à la mise en œuvre d'un véritable échange de savoirs au sein de la classe. Ces écrits portant sur la nature s'appuient sur l'observation des phénomènes, sur le contact constant avec l'extérieur et sur l'excitation des curiosités. L'enfant fait part de ses sensations et peut laisser libre cours à son inspiration. Soigneusement préparées, les sorties « environnementales » embrassent des savoirs nombreux. Les pratiques de Freinet font des émules. Jean Cornec, instituteur à Daoulas dans le Finistère, fut l'un de ses premiers correspondants. Dès les années vingt, il applique ces nouvelles méthodes et pratique assidûment les promenades scolaires :

« Au printemps, un jour de beau temps, nous partions dans les collines, et après nous être orientés (l'heure, le soleil etc.), nous essayions de reconnaître les clochers aperçus : Dirinon ! Saint-Urbain ! Plougastel ! Irvillac ! Hanvec ! Logonna !... Nous découvrons les routes sinuant vers ces clochers, se croisant, sautant les collines, traversant les vallées, nous observions les ruisseaux courant vers la rade de Brest, visible à nos

pieds, vers la mer. Au fait, L'embouchure de la rivière était-elle vide ? Voyait-on les bancs de vase ? Ou la mer était-elle haute ?... et d'entamer l'explication des marées ». ⁸⁷¹

Afin que les enfants perçoivent la complexité des questions abordées, l'approche interdisciplinaire⁸⁷² était privilégiée. Percevoir, observer directement les phénomènes, décrire librement ses propres impressions, émettre des hypothèses, expliquer scientifiquement « les choses », les vérifier par des expériences montées en classe, compléter la réflexion par des lectures, échanger, coopérer avec ses camarades de classe, que de tâches offertes à l'acuité des écoliers ! Le déploiement de tout un arsenal en prise avec le réel et en phase avec les centres d'intérêt de l'enfant participait ainsi de l'installation d'un climat non-scolaire, non conventionnel afin « de bâtir un renouveau pédagogique incomparable ». ⁸⁷³ Un phénomène qui allait bien au-delà du mouvement Freinet naissant.

B – Affirmer le recours à la nature dans les écoles nouvelles après 1918 :

- Multiplier les écoles dans la campagne et être au plus près de la nature :

Alors qu'elles ne dépassaient guère une soixantaine d'établissements avant 1914⁸⁷⁴, les écoles nouvelles fleurissent dans l'entre-deux-guerres pour atteindre le chiffre de 5 000 établissements. Ces fondations consacrent un mouvement déjà très actif avant-guerre mais dont la visibilité était restreinte aux milieux éducatifs informés. A contre-courant de l'école dite traditionnelle dominée encore par des pratiques conformistes, ⁸⁷⁵ c'est tout un réseau « d'écoles du dehors » - des écoles de plein air aux écoles modernes - d'établissements aux pédagogies inédites qui maillent désormais le territoire français et européen. Maria Montessori ou encore Adolphe Ferrière ne sont pas les seuls à créer des écoles dont la plupart sont réunies sous l'obédience de la ligue internationale de l'Education nouvelle. Ecoles de la paix, écoles respectueuses de la nature enfantine, elles accordent toutes une place à part à l'ouverture sur la

⁸⁷¹ Cité par Monique ROGE, « La leçon de choses, ce monde qui commence aussi à la fenêtre », *aménagement et nature*, numéro 127, [s.d.] p. 30.

⁸⁷² Association des sciences de la nature et des sciences humaines et des sciences exactes. Décloisonnement.

⁸⁷³ *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne op. cit.*, p.

⁸⁷⁴ Nathalie DUVAL, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle ». In: *Histoire, économie et société*, 2002, 21^e année, n°1. « Religion et culture dans les sociétés et les Etats européens de 1800 à 1914 ». Varia. p. 85.

⁸⁷⁵ Rétrospectivement, il est possible de souligner ici une dérive intellectuelle de la formation dispensée. Sans doute peut-elle expliquer, pour partie, le consentement à la guerre et l'esprit de sacrifice de ces générations de 14. Le développement d'une « culture de guerre » y trouve une partie de sa substance.

nature dont le rôle majeur dans l'éducation est confirmée. Sur un plan pédagogique, le recours au milieu naturel est sans doute leur principal élément unificateur. Le concept de nature a l'avantage de la plasticité. Il peut pallier, selon l'historien de l'éducation Guy Avanzini, l'insuffisante conceptualisation anthropologique d'un discours aux formulations équivoques et la grande diversité culturelle du mouvement.⁸⁷⁶ C'est possible. Il faut néanmoins garder à l'esprit que cette idée s'inscrit avant tout dans une réflexion ancienne sur l'intérêt d'éduquer par et avec la nature. Son succès traduit l'attachement des réformateurs de l'école à mettre en place une véritable éducation à la nature. Des « dispositions naturelles » de Georg Kerchensteiner⁸⁷⁷ (1852-1932), aux « besoins naturels » de Clarapède en passant par les « tendances instinctives » du philosophe de l'éducation John Dewey⁸⁷⁸ (1859-1952), le besoin de nature irrigue la pensée éducative des acteurs des écoles nouvelles d'après-guerre. Une nature saisie dans son intégrité c'est-à-dire se déclinant autour du monde physique, animal et végétal tout en associant « la nature intérieure » de l'individu. Entendons par là que c'est dans les campagnes, ou mieux dans les forêts épaisses, que sont alors bâties nombre d'écoles tournées vers une éducation à la tonalité « révolutionnaire ». Adolphe Ferrière le rappelle au lendemain de la guerre :

« L'École nouvelle est avant tout un *internat familial situé à la campagne* où *l'expérience personnelle* de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle de l'enfant – en particulier par le recours aux *travaux manuels* – que de l'éducation morale par la pratique du système de *l'autonomie relative des écoliers* ». ⁸⁷⁹

Derrière les tentatives de Ferrière de clarifier le statut des écoles nouvelles, on peut déceler une grande disparité de situation. A l'instar des écoles de plein air dont Anne-Marie Châtelet a rappelé la lente définition,⁸⁸⁰ les écoles nouvelles ne peuvent être enfermées dans une typologie

⁸⁷⁶ Guy AVANZINI, « L'Éducation nouvelle, un espoir déçu », in Laurent GUTTIERREZ, Laurent BESSE et Antoine PROST (éd.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 389-391.

⁸⁷⁷ Georg Kerschensteiner a été un promoteur de l'éducation populaire au vrai sens du terme. Son apport se situe dans trois domaines capitaux et interdépendants : la mise en place de l'enseignement professionnel et le développement du sens des responsabilités civiques comme pierres angulaires de l'enseignement général ; l'élaboration, sur cette base, d'une conception de l'éducation mettant l'accent sur la relation entre l'éducation et la vie ; enfin, la tentative d'inscrire ce système d'éducation dans le cadre élargi d'une philosophie de la culture.

⁸⁷⁸ « Chez Dewey, la nature offre à l'homme des occasions de dépassement. Elle génère des expériences à partir desquelles l'individu élabore et met en œuvre des réponses aux problèmes des situations expérimentées. L'éducation, chez Dewey, constitue un analyseur des expériences issues des rencontres avec l'environnement naturel ». Philippe MAUBANT, « L'alternance, un concept à étudier à la lumière des conceptions éducatives et des idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle », *Phronesis*, 2016/2 (Vol. 5, N° 2), p. 41.

⁸⁷⁹ Adolphe FERRIERE, « Les écoles nouvelles à la campagne en 1922 », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 64.

⁸⁸⁰ Anne MARIE-CHATELET, « Des idées aux bâtiments : l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) » : in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle. op.cit.*, p. 168-172.

étroite. Contre une marquerie d'écoles où les initiatives de leurs fondateurs rythmeraient les journées et fixeraient les objectifs, une autre clé de lecture est possible. Elle repose sur l'analyse des apprentissages articulés autour du principe de la nature.

- Dispenser un enseignement « révolutionnaire » :

Nul mieux qu'Alice Jouenne (1873-1954) n'éclaire les enjeux de l'éducation à la nature dans les écoles nouvelles de l'immédiat après-guerre. Institutrice, militante socialiste, syndicale et « coopératiste », elle-même est à la tête d'une école de plein air.⁸⁸¹ Membre active du mouvement de l'Education nouvelle, elle collabore à la revue *Pour l'Ère Nouvelle*⁸⁸² à laquelle elle livre plusieurs articles entre 1922 et 1929.⁸⁸³ Elle y évoque l'organisation de ces écoles nouvelles, la vie des élèves et l'organisation du temps scolaire. Elle y développe aussi un argumentaire original sur la place de la nature dans l'enseignement des élèves. En 1922, elle explique non sans malice comment l'observation de la nature peut être un moyen d'éveiller les élèves à la sexualité :

« Et si nous poussions notre idée plus avant, que le chemin nous serait facile pour aller de la fécondation merveilleuse de la plante au délicat problème de la reproduction chez l'homme ! Et ici encore je n'ai jamais si bien senti toute l'importance de la femme éducatrice de l'adolescent dans son initiation à ce délicat problème de l'enseignement sexuel. C'est là, en face de la nature, que le garçon se sent plus rapproché de la femme par le seul et pur instinct d'une solidarité d'existence... ».⁸⁸⁴

Quelque chose était en train de bouger dans les écoles nouvelles. L'ébranlement lié au goût des corps, à leur énergie ainsi qu'à leur épanouissement établissait fermement l'importance de la nature dans les enseignements revendiqués par l'Education nouvelle. De cette *éducation par corps*, on attend une formation intégrale des élèves que l'on pense atteindre grâce à la priorité

⁸⁸¹ Alice JOUENNE (1873-1954) devient, en 1921, la directrice de la première Ecole de Plein air de la Municipalité de Paris fondée en 1917, (Boulevard Bessières, Paris 17^{ème}). Elle en publie les principales orientations pédagogiques dans son livre, *Une expérience d'éducation nouvelle : L'Ecole de plein air*, Paris : Radot, 1927.

⁸⁸² Béatrice HAENGELI-JENNI, Rita HOFSTETTER, « Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation », *Carrefours de l'éducation* 2011/1 (n° 31), p. 137-159. DOI 10.3917/cdle.031.0137

⁸⁸³ Laurent GUTIERREZ, « Les premières années du Groupe Français d'Education Nouvelle (1921-1940) », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 23 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/778>

⁸⁸⁴ Alice JOUENNE, « Une Ecole de Plein Air à Paris », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, 1922, p. 62.

donnée à la nature. Alice Jouenne va même plus loin. De la nature, elle pense tirer tout ce qui est nécessaire à l'éducation de l'enfant. Ce n'est plus un programme, c'est une profession de foi. Et c'est d'abord dans les Ecoles de plein Air qu'elle connaît bien que peut se réaliser cette éducation nouvelle :

« A l'école de Plein Air, où l'enfant vit auprès des plantes et des animaux, l'éducation a le devoir de développer le plus possible le sentiment de la nature. Ce sera, pour cet enfant devenu homme, une source de joies pures, profondes et multiples et, dans toutes les écoles de plein air, il ne pas hésiter de mettre ce sentiment de la nature à la base de l'enseignement actif et sensoriel qui doit y être donné. Nous avons besoin pour l'humanité nouvelle de cœurs forts, purs et généreux et je crois fermement que nos enfants trouveront le germe de ces éléments dans le contact de la nature. C'est d'autre part une initiation sérieuse à l'enseignement scientifique. L'été dernier, un enfant vint me dire : « Madame, j'ai vu une chose tout à fait drôle. Les sauterelles se collent aux tiges des herbes pour ne pas être attrapées. J'en ai vu une contre un brin d'herbes, on aurait dit une tige : elles sont malicieuse les sauterelles ! ».

J'expliquai alors aux enfants que les insectes sans défense se dérobaient à leurs ennemis en prenant la couleur des plantes qui les entouraient et que c'était là une défense que leur avait donnée la bonne nature. Les enfants en étaient à la fois stupéfaits et ravis.

Nous insistons sur cette éducation spéciale provoquée par la nature... Sa petite activité (de l'enfant) synthétise l'activité universelle et c'est pourquoi nous disons que l'Ecole du plein air doit être l'école de tous les enfants ».⁸⁸⁵

Ce culte de l'éducation par la nature n'annonce pas immédiatement des cohortes de convertis. Lentement, progressivement, à mesure que le mouvement se structure et que son influence grandit dans les milieux de l'éducation traditionnelle, de nombreux fidèles s'agrègent à l'idée que l'école doit s'inspirer de cette pensée renouvelée. Pas si vite cependant. Pour que l'école traditionnelle prenne ce nouveau visage, cela nécessitera encore quelques années. Mais, à vrai dire, ce rapprochement noué avec l'éducation à la nature vient de plus loin. Le voilà revigoré certes, mais qui peut croire que le corps à corps engagé avec la nature depuis quelques décennies dans les écoles traditionnelles n'avait pas préparé le terrain ? Surtout que l'on n'avait pas cessé de distiller, dans tous les enseignements, un véritable sentiment de la nature.

⁸⁸⁵ Alice JOUENNE, « La Pédagogie à l'Ecole en Pleine Air », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°7, Juillet 1923, p. 53-54.

CHAPITRE 7 : EVEILLER AU SENTIMENT DE LA NATURE :

Et si, depuis son entrée dans les écoles primaires, l'éducation à la nature n'avait pas offert aux enfants autre chose qu'un spectacle en trompe-l'œil ? Peut-être même l'enseignement de la nature n'était-il qu'apparent : une façon de dessiner le ciel ou de sonder les entrailles de la terre sans véritable ambition de dévoiler les secrets de la nature ? Pourtant, dans les leçons du maître où voisinaient tous les registres, les écoliers étaient susceptibles d'entendre une meute affairée de savants capables de balayer toutes les interrogations. Ecrasés par l'incroyable étendue de leurs savoirs, les enfants pouvaient nourrir le sentiment d'être conduits vers une haute et exigeante destinée : celle de la découverte d'un autre monde. Mais à peine la nature se découvrait-elle que surgissait dans le regard de nombreux élèves un cortège de sensations inédites et de sentiments inconnus, ouvrant un horizon émotionnel subversif. Certains esprits s'illuminaient devant le découpage des insectes et le survol des continents, d'autres frémissaient à la vue d'images de cimes incandescentes, de forêts noircies par de lourds nuages ou de vergers engloutis sous la pression des fruits. D'autres encore, face à la clameur sauvage de la nature, contemplaient en silence ces appareils qui parlaient de la vie et racontaient la terre sous toutes les coutures. Dans la coalition hétéroclite des représentations et des perceptions de la nature, on peut distinguer les leviers d'une éducation exaltant aussi bien la vérité et la vie que la poésie et l'illusion. Et le mystère, aussi. Que la surabondance des formes de la nature soit une constante de l'éducation à la nature n'empêche pas de discerner dans les discours scolaires une tension entre d'un côté la volonté de ramener la nature à un ensemble de phénomènes empiriques et de l'autre une inclination à fonder une esthétique et une éthique de la nature. Sachant que les représentations de la nature sont solidaires les unes des autres, il semble bien que ce soit cette deuxième proposition qui se détache avec le plus de netteté. Comme si l'éducation à la nature avait dépouillé les enfants de la croûte qui obscurcissait leurs sens, comme si, sous la poussée d'un enseignement renouvelé, on avait fait éclore subrepticement le sentiment de la nature qui végétait en eux.

1. UNE NATURE DECHUE ?

De l'école de Jules Ferry, on aime claironner qu'elle apprenait à lire, écrire et compter sans perdre les enfants vers des rivages aux contours brumeux. On se presse aussi pour rappeler avec autorité qu'elle avait la passion de la République et qu'elle en assura la pérennité. Les historiens, quant à eux, n'oublient pas de marteler que l'enseignement avait vocation à élever les enfants vers les horizons nouveaux du progrès de l'humanité. La perspective ainsi tracée coïncide avec celle de la science moderne qui entend substituer aux dogmes anciens la rigueur des mathématiques. Conquérante, elle fait fond sur l'univers de la nature dont la domestication doit offrir avantages et accroissements collectifs. Quoique tournée vers des conceptions utilitaristes, elle laisse percer un goût certain pour la diversité du monde de la nature.

1. Arracher son pouvoir à la nature ?

1.1. Pasteur plutôt qu'Hippocrate:

« Pour le paysan, pour l'ouvrier, ce qui touche à la vie, à la santé, à la maladie, est le domaine du hasard, le royaume des mystères. De là des erreurs souvent funestes, de stupides préjugés, une négligence presque universelle des règles élémentaires de l'hygiène. Ici comme en toutes choses, l'ignorance engendre fatalement la superstition. Celui qui ne sait rien des lois naturelles est nécessairement porté à tout admettre, à tout croire, même le merveilleux, même l'absurde... ».⁸⁸⁶

A - Un enseignement de l'hygiène peu soucieux d'environnement :

En introduisant dans les programmes des écoles normales primaires, un enseignement de l'hygiène, la Troisième République a fait de la santé des élèves l'affaire du pays tout entier. Le docteur en médecine, Elie Pécaut⁸⁸⁷ (1854-1912), a beau regretter « sa place si insignifiante » dans les études primaires, la santé physique et morale des écoliers apparaît bien comme une préoccupation majeure de l'Etat républicain. Attachés aux prescriptions réglementaires, les maîtres ont eu à cœur de dispenser les cours d'hygiène que les programmes officiels définissaient avec soin. Mais, ceux-ci ne s'inscrivaient pas dans une conception environnementaliste de la santé. Les prescriptions réglementaires concernant la construction

⁸⁸⁶ Elie PECAUT, article « Hygiène (Enseignement de l') », *DPI*, p. 1299.

⁸⁸⁷ Avec une trentaine d'articles rédigés pour le *Dictionnaire de pédagogie*, Elie Pécaut est un auteur prolifique. L'historien Daniel Denis voit en lui « l'hygiéniste attiré du DPI ». Dans la deuxième édition du *Dictionnaire*, échelonné de 1907 à 1911, son influence « pédagogique » est moindre. Ses articles portent dorénavant sur l'anatomie générale.

des écoles donnaient encore des indications précises sur la salubrité des établissements (ventilation, exposition, qualité des terrains, dimensions de la classe, lutte contre les miasmes ...) mais cela n'empêche pas les étiologies environnementales de s'éteindre lentement au profit d'une conception sociale de la santé publique. Ce qui dorénavant importe le plus, c'est la nature de l'enfant qu'il convient de diriger, de « corriger toujours, la violenter quelquefois ». ⁸⁸⁸ Prenant ses distances avec une version vitaliste héritée des Lumières, une partie des hygiénistes ausculte les modes de vie modernes pour comprendre ce qu'ils nomment la « dégénérescence des individus ». A l'école primaire, avant toute admission, il est de la responsabilité du maître de s'assurer que l'élève est vacciné et qu'il n'est atteint « d'aucune maladie ou infirmité de nature à nuire à la santé des autres élèves ». ⁸⁸⁹

Soucieux de la santé du peuple autant que de la morale publique, les hygiénistes font alors grand cas de l'intempérance des catégories populaires, de la corruption des conditions de travail et de logement ainsi que de la perversion des modes de vie liées au développement de la société industrielle. Toute cette génération de médecins, propagandistes de l'hygiène sociale, rumine l'idée que la dégradation biologique peut être combattue par une entreprise de moralisation des comportements appuyée sur une attention nouvelle de soi. Deux prescriptions que l'école applique avec soin, aussi bien dans son enseignement moral qu'hygiénique. Dès lors, les maîtres travaillèrent à lutter contre les pathologies comportementales aux premiers rangs desquelles se trouvaient la lutte contre l'alcoolisme d'un côté et le problème de l'éradication de la saleté des corps et des habitations de l'autre. Les murs de l'école tapissés de posters y suffisaient souvent. Toutefois, en 1895, Raymond Poincaré, alors ministre de l'Instruction publique, avait consenti que l'enseignement sur les dangers de l'alcool « au point de vue de l'hygiène, de la morale, de l'économie sociale et politique » occupe une place officielle au programme des écoles primaires.

⁸⁸⁸ Dr Elie PÉCAUT, article « Hygiène scolaire », *op.cit.*, p. 1302.

⁸⁸⁹ *Ibid.*, p. 1306.



Figure 38 : Scènes scolaires dans les écoles primaires de garçons et EPS - Morale (y compris morale corporelle : hygiène) – Vers 1900.

L'école est, durant la première moitié du XX^e siècle, le principal lieu de prévention de l'alcoolisme. Sous la Troisième République, les responsables de l'Instruction publique sont convaincus que c'est en apprenant la sobriété et la tempérance à la jeunesse qu'ils réussiront à atteindre les parents pour modifier leur comportement.

Source : MUNAE

Numéro d'inventaire : 1979.36669.388

Fortement moralisateur, cet enseignement trouve aussi sa légitimité dans l'adoption des théories pasteurienues de lutte contre les infections microbiennes. Ce choix est essentiel. Inutile, dorénavant, de développer une hypothétique théorie des miasmes ou d'examiner la nature environnante pour expliquer les pathologies. Mieux valait se convertir à « l'évangile du germe ». ⁸⁹⁰ Entre ses murs, l'école primaire s'éloignait de la conception néo-hippocratique de la santé qui consistait à voir dans les facteurs naturels des éléments déterminant la physiologie ainsi que le caractère des hommes. En quête de héros, l'école républicaine adopte donc avec enthousiasme les théories du père de la microbiologie. Avant même que le médecin et physiologiste Charles Richet ne gagne, en 1914, le prix de l'Académie des sciences pour son long poème consacré à « la gloire de Pasteur » dans lequel il insistait sur cette rupture étiologique, les écoles de la République s'étaient déjà emparées des conceptions pasteurienues :

« Hippocrate et Broussais, Virchow et Pythagore, C'est toujours le mystère et toujours le néant. Quels souffles empestés, venant de quels abîmes, désignent pour frapper au hasard leurs victimes, lesquels? Pourquoi? Comment? Pasteur l'a révélé. On n'avait rien compris avant qu'il eût parlé ». ⁸⁹¹

⁸⁹⁰ Ilana LÖWY, « Cultures de bactériologie en France, 1880–1900: la paille et la politique », *Gesnerus*, 67/2, 2010, p. 190.

⁸⁹¹ Charles RICHEL, « La gloire de Pasteur », cité par Ilana LÖWY, « Cultures de bactériologie en France, 1880–1900 : la paille et la politique », *Gesnerus*, 67/2, 2010, p. 188–216.

On peut même se demander si la configuration des « palais scolaires » - qui n'était pas sans rappeler l'architecture de l'institut Pasteur décrit par le docteur Richet - n'avait pas été elle-aussi « pasteurisée » ?

« Dans ce vaste édifice entrons. Des salles claires
Aux parois qui tapissent un glorieux décor,
Microscopes, creusets, balances, filtres, verres,
Là l'œuvre de Pasteur se continue encor ! ». ⁸⁹²

En tout cas, à partir du moment où les autorités éducatives entendaient faire de la révolution pasteurienne un des socles du renouveau des pratiques individuelles et des savoirs collectifs, le monde d'hier n'était plus, après Pasteur, ce qu'il était avant. ⁸⁹³ Le microbe acquit subitement le pouvoir de changer le monde ! ⁸⁹⁴ De façon symptomatique, on ne trouva plus dans les Instructions officielles de mention sanitaire concernant les promenades scolaires. Le *Dictionnaire de pédagogie* signale d'ailleurs que si les promenades avaient eu initialement des ambitions hygiéniques, leur raison d'être résidait dorénavant dans leurs vertus heuristiques. ⁸⁹⁵

B - L'hygiène à l'école, une autre façon d'agir sur la nature ?

Ce monde d'hier reposait sur les conceptions du médecin grec Hippocrate de Cos (460-375/351 av. J.-C), dont la théorie des humeurs avait longtemps dominé la médecine occidentale. ⁸⁹⁶ En posant dans son ouvrage, *Des airs, des eaux et des lieux*, les bases d'une pensée géographique articulant milieu naturel et facteurs culturels, Hippocrate proposait une vision organiciste de la terre. Entendons par là que la nature et les sociétés humaines étaient

⁸⁹² *Ibid.*, p. 200.

⁸⁹³ Claire SALOMON-BAYET, « La gloire de Pasteur », *Romantisme*, 1998, n°100, p. 159-169.

⁸⁹⁴ H. Otto SIBUM et Kapil RAJ, *Histoire des sciences et des savoirs. Modernité et globalisation*, Tome 2, Paris, 2015, p. 237-239.

⁸⁹⁵ Jean CHAUMEIL, « Promenades », *DPI*, p. 2458.

⁸⁹⁶ La formulation de la théorie des humeurs « semble commencer vers 440 av. J.-C. avec le philosophe d'Agrigente Empédocle, pour qui la maladie provient d'une disharmonie entre les quatre éléments, ou racines, constitutifs du corps (terre, eau, air, feu). Cette disharmonie serait occasionnée, selon lui, par une tension entre des forces d'amour et de haine. Empédocle emprunte en outre à Pythagore, la conviction que la restauration de l'équilibre peut être réalisée en recourant à la musique, dont chacun sait qu'elle reflète l'harmonie des sphères, et aux remèdes naturels. C'est sur cette ancienne base que se construit au IV^e siècle le corpus hippocratique (du nom du médecin Hippocrate). Ce dernier se caractérise tout d'abord par un rejet des explications mythologiques données en général par les contemporains à leurs maux. Il décrit ensuite la maladie comme un déséquilibre entre les humeurs cardinales, causé de l'extérieur par l'influence néfaste sur le corps de certaines qualités (sécheresse, humidité, chaleur, froid) des quatre éléments d'Empédocle. En somme, des causes exogènes et endogènes se combinent ici et la clé explicative d'un symptôme est toujours un déséquilibre, à la fois intérieur et extérieur au corps malade » in : BRIOIST Pascal, « Les savoirs scientifiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2002/5 (n°49-4bis), p. 52-80. DOI : 10.3917/rhmc.495.0052. [URL : <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2002-5-page-52.htm>]

inséparables, au sens où elles ne pouvaient être pensées séparément. Dans l'école républicaine, cette théorie hippocratique avait contre elle de tutoyer le vieux fond de croyance païenne des populations rurales. Elle expliquait pour partie la survivance de pratiques magiques tout en suggérant la persistance de la tyrannie de la nature. Plus grave encore, elle attestait, sinon d'un retour à la nature, au moins d'une continuité séculaire dans les relations des ruraux avec la nature.⁸⁹⁷ Enseigner la révolution bactériologique devait provoquer un changement dramatique dans ces perceptions de la nature. Les hommes prenaient conscience de leur promiscuité avec des milliards d'êtres invisibles capables de les anéantir par la propagation de maladies « infernales ». Mais, pour l'école, le plus intéressant était ailleurs. Car, en même temps, les découvertes de Pasteur rendaient possibles le contrôle du vivant : chose incroyable, la nature pouvait être emprisonnée dans des éprouvettes ! La manipulation ou la domestication des microbes renforçaient de manière inédite la capacité des hommes à agir sur la nature. Du coup, à l'école, la rupture pouvait être consommée avec les étiologies environnementales d'origine hippocratique. Les cours d'hygiène moderne y trouvèrent une nouvelle légitimité. Ainsi, dans les grandes classes, l'enseignement microbien constituait un bon tiers du programme annuel. Mais si cet enseignement prit autant d'importance, c'est vraisemblablement parce que les résistances aux nouvelles recommandations sanitaires étaient fortes au sein d'un monde rural encore pénétré par des pratiques magiques !⁸⁹⁸ L'épilogue du *Tour de la France*, dans sa version laïcisée de 1906, ne laisse, quant à lui, guère de doute sur les conceptions médicales défendues par l'école primaire. Non pas un rappel de la promenade - qui serait de santé - mais des recommandations sur la propreté, sur la modération et sur le contrôle de soi, le tout coiffé de la figure tutélaire du « bienfaiteur illustre Pasteur ».⁸⁹⁹ Un peu étouffés par le panégyrique des nouvelles gloires médicales, les bénéfiques d'un recours à une médecine naturelle tournée vers l'extérieur, soucieuse en même temps d'une éducation des corps, connurent pourtant un regain d'intérêt à la fin du siècle. En attendant qu'il ne vienne lézarder les certitudes des hygiénistes, le récit d'une mise en coupe réglée de la nature se déploie dans les fictions, dans les images et donne une cohérence cognitive à l'ensemble des savoirs scolaires.

⁸⁹⁷ *Supra* p. 224-227.

⁸⁹⁸ Eugen WEBER, *La fin des terroirs*, *op.cit.*, p. 48-54.

⁸⁹⁹ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, *op.cit.*, (1923), p. 301-308 et p. 313-314.

1.2. Domestiquer la nature :

A - Une nature instrumentalisée :

Une historiographie récente a mis au jour les critiques et les tentatives de résistance aux mutations techniques et industrielles qui dessinent une France nouvelle à la fin du XIX^e siècle.⁹⁰⁰ Ces résistances, il est possible d'en repérer les traces dans les productions scolaires de cette époque. L'école primaire a beau emboîter le pas du progrès autour duquel elle construit une pédagogie de l'optimisme, elle n'abandonne pas pour autant sa fascination pour des modes de vie traditionnels. Et pourtant, dans leurs manières de penser et de dire les relations entre les hommes et la nature, les discours scolaires n'oublient pas de louer les bienfaits de la modernité. Une fois de plus, à l'école, les discours articulent des propositions apparemment contradictoires avec autant d'inventivité que de dextérité. Au-delà de ces tensions, comment les enfants ont-ils été exercés à la pédagogie du progrès ? Quels savoirs ont été délivrés afin d'aiguiser leur conscience à cette époque nouvelle ?

L'obsession de l'affranchissement des esprits se traduit notamment par l'affirmation d'une mainmise inédite sur la nature. Dans les manuels scolaires, l'accent porté sur le désenclavement des territoires n'est pas seulement une invitation à la promenade. Il est un véritable manifeste de l'emprise humaine sur des contrées longtemps obscurcies par les distances.⁹⁰¹ Pour le linguiste Dominique Maingueneau, le thème central de la transparence du territoire - comme disent les géographes - peut-être corrélé à la « diffusion des Lumières ». La France « éclairée » serait celle qui est quadrillée de tous côtés, celle dont le maillage de voies et de routes a défait les contraintes de la nature. Parce que la nation est connectée de toutes parts, les écoliers, encouragés par ces nouvelles relations, sont en mesure de prendre possession de la patrie physiquement et spirituellement. Les géographies scolaires de l'école élémentaire s'empressent de saluer la possession d'un tel réseau de communication : « Aucun pays n'a de plus belles routes que la France. On y circule à pied, en voiture, à bicyclette, en automobile ». ⁹⁰² Certains auteurs n'hésitent pas à faire le lien avec le processus de civilisation qui en est découlé :

⁹⁰⁰ Christophe BONNEUIL et Jean-Baptiste FRESSOZ, *L'Évènement Anthropocène, la Terre, l'histoire et nous*, op.cit., chapitre 8.

⁹⁰¹ Dominique MAINGUENEAU, *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979.

⁹⁰² H. LE LEAP ET J. BAUDRILLARD, *La Géographie vivante. Cours moyen*. Delagrave, 1908, p. 16, in Dominique Maingueneau, op.cit., p. 266.

« Là où il n'y a pas de routes, il n'y a pas d'autre ambition que de vivre au jour le jour ; ne pas mourir de faim suffit et il n'y a ni travail ardu, ni découvertes, ni civilisation, ni ce qu'on nomme le progrès. Or la France est sans doute le pays du monde qui a les routes les mieux tracées et les mieux entretenues : elle est donc favorable au travail, à la production, aux échanges ». ⁹⁰³

Ce projet rationaliste diffusé par la littérature scolaire n'est pas sans évoquer, dans une certaine mesure, l'ambition de Descartes de rendre les hommes « comme maîtres et possesseurs de la nature ». Mais peu, à vrai dire, tant cette formulation radicale du dessein technique des sociétés modernes ne vampirise pas l'ensemble de la littérature scolaire. Quelques ouvrages cèdent néanmoins à ce tropisme. *Le Tour de la France* y prend largement sa part. Les deux enfants, André et Julien, ne manquent pas de s'extasier en découvrant les ouvrages d'art - comme celui du canal des deux-mers de l'ingénieur Riquet -⁹⁰⁴ ou en apercevant, au détour de leur périple, des ponts tournants, des ports et des gares. Ils sont encore gagnés par une vive émotion devant la longueur des rues de Paris où « chaque soir, trente-cinq mille bec de gaz s'allument, les magasins s'illuminent et toutes les voitures passent avec des lanternes brillantes ». ⁹⁰⁵ Dans son manuel de *Lectures primaires*, l'inspecteur Emile Toutey fait écho à G. Bruno en proposant un texte intitulé « histoire d'une route »⁹⁰⁶, qui condense, en deux pages, une histoire du progrès saluant les bienfaits des déboisements, comme si la symbolique de la forêt renvoyait nécessairement à l'archaïsme, à l'impénétrabilité, à l'obscurité et en bout de chaîne à l'obscurantisme !⁹⁰⁷ Parmi tous les efforts entrepris pour domestiquer l'espace, la modernisation des moyens de communication apparaît bien comme un facteur-clé pour faire reculer la nature sauvage tant les routes et les chemins de fer sont considérés comme des moteurs puissants du processus de civilisation. L'écrivain Maurice Bedel (1883-1954) va plus loin encore en affirmant que les routes « ont forgé la sensibilité profonde de la France... ». ⁹⁰⁸ Les écoliers pouvaient le penser également, surtout si leur maître leur proposait d'autres lectures allant dans ce sens. Comme par exemple, ces deux autres textes présentés dans *Lectures Primaires* : l'un

⁹⁰³ Onésime RECLUS, *La géographie vivante*. Cours moyen. Librairies-imprimeries réunies L. Martinet, p. 54. Cité par Dominique Maingueneau, *Les livres d'école de la République...*, *op.cit.*, p. 266.

⁹⁰⁴ G. BRUNO, *Le Tour de la France* (1886), *op.cit.*, p. 203 et 204.

⁹⁰⁵ *Ibid.*, p. 274.

⁹⁰⁶ Emile TOUTEY, *Lectures primaires*, *op.cit.*, p. 346-347.

⁹⁰⁷ Longtemps l'espace forestier a focalisé tous les fantasmes des sociétés paysannes qui le voyaient comme un lieu de maléfices peuplé de monstres et de loups. Pour autant, de longue date, il a pu être compris - et vécu aussi - comme un espace précieux pour des populations toujours à la recherche d'un équilibre économique. Dans le texte de ce manuel, la première interprétation a les faveurs de l'auteur.

⁹⁰⁸ Cité par Eugen WEBER, *La fin des Terroirs*, *op. cit.*, p. 321.

évoquant les performances du transsibérien⁹⁰⁹, l'autre proposant une description emphatique du viaduc de Gabarit :

« Pour les routes, pour les chemins de fer, pour les ports de mer etc., l'industrie a créé une véritable architecture moderne, d'une hardiesse extraordinaire. Elle a trouvé moyen de faire passer de lourds convois, à une grande vitesse, dans des endroits réputés autrefois inaccessibles. Tantôt elle perce les montagnes de part en part (...), tantôt elle jette des ponts d'une incroyable audace par-dessus les abîmes, comme le viaduc de Gabarit... ». ⁹¹⁰

Laissons Dominique Maingueneau éclairer l'enthousiasme de ces auteurs devant la marche glorieuse des voies de communication :

« Tout isolement est néfaste, et c'est même le mal par excellence ; il y a un lien indissoluble dans le projet centralisateur entre la création d'un réseau scolaire et le développement des routes. La planification de l'espace et la libération d'une raison entravée par les préjugés sont une même opération ». ⁹¹¹

Des écoles et des routes pour domestiquer la nature. Comme des noces qui scelleraient la modernisation des territoires et des esprits. Que cet engouement fasse silence sur les risques de ce que l'historien italien Emilio Gentile appelle, lui, une « apocalypse de la modernité »⁹¹² n'est pas sans importance. Pour quelles raisons au juste ? Au moins trois. Soit cela révèle que les autorités scolaires n'entendaient pas entraver l'avènement d'un nouvel état esprit, soit c'est le signe qu'elles n'avaient pas elles-mêmes conscience - ce dont on peut douter - des conséquences de ces mutations pour les environnements naturels. A moins qu'elles estimèrent que cette question de l'agir humain (et de ses conséquences) sur la nature se déployait au travers de certaines pratiques pédagogiques et qu'il n'était pas nécessaire d'en forcer le trait dans des textes qui avaient vocation, eux, à célébrer la marche du progrès. Quoi qu'il en soit, ce thème des risques technologiques et environnementaux, pourtant en vogue au début du XX^e siècle, ne rencontre guère d'écho dans les ouvrages de l'école. Ils lui préfèrent celui de la révolution agricole ou, moins souvent, le spectacle de l'industrialisation impulsée par le développement du machinisme. Ainsi, au terme de son étape dans les Vosges, André est convaincu que la technique est l'instrument qui libère l'homme :

⁹⁰⁹ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires, op.cit.*, p. 48.

⁹¹⁰ *Ibid.*, p. 350 et 351.

⁹¹¹ Dominique MAINGUENEAU, *Les livres d'école de la République...*, *op. cit.*, p. 262.

⁹¹² Emilio GENTILE, *L'apocalypse de la modernité. La Grande Guerre et l'homme nouveau*, Trad. de l'italien par S. Lanfranchi, Paris, Aubier, coll. Historique, 2011, 415 p.

« On m'a dit, reprit André, que tout le long de la France nous rencontrerions bien d'autres machines aussi belles et aussi commodes, qui font toutes seules la besogne des ouvriers et travaillent à leur place, et je m'en suis revenu émerveillé de l'industrie des hommes ».⁹¹³

Peut-être encore plus significatif est le regard porté sur la découverte du radium. Un autre texte des *Lectures Primaires*, rédigé celui-là par un membre de l'Institut et de l'Académie des sciences, le professeur d'Arsonval (1851-1940), prémédite l'ouverture « d'un champ admirable à nos investigations et à nos espérances ».⁹¹⁴ De façon laconique, il mentionne aussi que « Les propriétés du radium bouleversent nos idées sur les forces et la matière ».⁹¹⁵ Tout en évoquant des propriétés insoupçonnées jusqu'ici, le scientifique se garde bien de mettre en garde contre les dangers que cette découverte pourrait engendrer.⁹¹⁶ Tout au plus reconnaît-il que le radium est un corps énigmatique et troublant qui agit de « façon suggestive » sur les corps vivants. Une formulation pour le moins ambiguë. C'est peut-être qu'en cette fin de XIX^e siècle, la pluie d'inventions qui inonde les sociétés européennes donne corps au vieux rêve prométhéen de la transformation du monde et vient télescoper le projet de transformation de l'homme que défend l'idéologie scolaire républicaine ? Délivrer l'homme des forces de la nature, les assujettir en vue d'une amélioration des conditions humaines autant d'objectifs qui se déclinent en toute bonne conscience en dehors de l'école et que l'on rencontre fréquemment dans les discours scolaires. Pour ces auteurs, la nature est perçue comme un objet, voire un mot, une occurrence qui ne fait que désigner une matière réductible à des entités mathématiques, physiques ou matérielles. Par le jeu d'un glissement sémantique, la disqualification de la nature est ici en germe. En la réduisant à un champ d'expériences, de relations, d'énergie et de grandeurs dont l'homme peut user pour assurer son bonheur, cette conception participe d'une sorte de déni de la nature. Proposer aux enfants la lecture et l'étude du texte intitulé ; « Les forces de la Nature au service de l'homme », symbolise assez bien les conceptions des partisans d'un rapport rugueux avec la nature :

⁹¹³ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, op.cit., p. 47.

⁹¹⁴ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires*, op.cit., p. 402.

⁹¹⁵ *Ibid.*, p. 402.

⁹¹⁶ *Ibid.*, p. 402.

« Si les forces de la nature sont redoutables pour l'homme, il apprend à les asservir ; cette lutte où l'intelligence triomphe, a pour résultats le progrès et le bien de tous. (...) Il (l'homme) a su mettre à son profit la force des animaux (...) et la force (...) de l'eau, du feu, du vent. (...) Le vent a été l'un de nos premiers serviteurs (...). Un des plus utiles et des plus dociles collaborateurs de l'homme a toujours été le cours d'eau. (...) Ce n'est pas tout. On songe à capter la force perdue des vagues, des tempêtes et même (...) celle de la chaleur solaire... ».⁹¹⁷

Asservir, utiliser, lutter, mettre à profit, servir, docile, capter - et la liste est loin d'être exhaustive -, voilà des termes qui ne soulèvent guère d'équivoques ! Ils traduisent ce que Michelet appelait, dans les années 1830, le combat de l'homme contre la nature, n'hésitant pas à écrire que « l'histoire n'est pas autre chose que le récit de cette interminable lutte (...), le triomphe progressif de la liberté ».⁹¹⁸ Ni doxa scolaire, ni catéchisme de l'éducation à la nature, cette position connaît un certain succès notamment avec la généralisation des sciences à l'école. On peut également en déceler l'influence dans la façon dont est pensé et représenté le monde animal. Pour le dire sans détour, ce dernier est le plus souvent réduit à une simple opposition entre l'utile et le nuisible.

B - L'utile et le nuisible : un régime de classification « durable » :

Le feuilletage des livres de classe renforce le sentiment que l'école du peuple confère à la nature une large valeur instrumentale. De Paul Bert à Albert Brémant en passant par Largeteau⁹¹⁹, des manuels d'enseignement scientifique aux livres de *Leçons de choses* s'égrènent une multitude de paragraphes sur les caractéristiques des graines, des tiges, des fleurs, des roches, des minerais, sur l'utilité des animaux, sur les techniques de conservation des animaux ou encore sur les moyens d'améliorer les rendements agricoles. Certes, à côté de son ambition éducatrice, l'école républicaine n'a jamais caché son attachement à une formation tournée vers l'utile mais l'inventaire du vivant, comme celui des corps inertes, laisse filtrer une volonté de contrôle de la nature, un souci d'inventorier pour utiliser ou rejeter, une inclination

⁹¹⁷ *Ibid.*, p. 180-181.

⁹¹⁸ Jules MICHELET, *Introduction à l'histoire universelle*, cité in BONNEUIL et FRESSOZ, *L'événement anthropocène, op. cit.*, p.46. On se tromperait lourdement sur Michelet en l'étiquetant définitivement parmi les sectateurs d'une histoire exclusivement humaine. Vingt-cinq ans après la publication de son *Introduction à l'histoire universelle*, il commence un cycle d'écriture naturaliste en publiant, en 1856 *L'oiseau*, suivi de *L'insecte* en 1857, *La Mer* en 1861 et s'achevant avec *La Montagne* en 1868. Ecart vertigineux d'un homme qui pense dorénavant que la cité universelle ne s'arrête pas aux frontières de l'humain mais qu'elle est appelée à englober l'histoire des animaux. En reconnaissant leurs droits, Michelet pense ce que pourrait être une *démocratie naturelle*.

⁹¹⁹ P. LARGETEAU, *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Armand Colin, Paris, 1889.

systematique à vouloir mettre à profit les observations faites sur le livre et quelquefois sur le terrain. Munissons-nous de quelques manuels de sciences et de lecture courante et analysons cette histoire naturelle. Que constate-t-on ? D'abord que son objet consiste à observer et à décrire des roches, des plantes, des bêtes et les hommes. Ensuite, que l'adoption d'une classification binaire - réductrice en elle-même - fondée sur la division entre animaux nuisibles et animaux utiles est adoptée par la plupart de ces ouvrages.⁹²⁰ Est-ce au fond si surprenant ? Dans une France majoritairement rurale, on ne peut pas ignorer que cet enseignement d'une faune tantôt hostile, tantôt amicale répondait aux besoins de la modernisation agricole ainsi qu'à l'idée d'une nécessaire maîtrise de tout ce qui pouvait altérer l'efficacité de l'action humaine.⁹²¹ Mais ce qui frappe, c'est que la lutte contre les « parasites » est presque obsessionnelle. Au point que la notion « d'ennemis des cultures » gagne aussi le règne végétal. Sous les yeux des enfants se rejoue chaque jour une compétition implacable entre l'Homme et les innombrables êtres vivants. Quels sont donc ces animaux si néfastes auxquels l'Ecole primaire a décidé de livrer un combat systématique ? Qui sont ces nuisibles ? Et quels sont ceux auxquels on confère une utilité ?

⁹²⁰ Olivier SIGAULT, « La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolaires entre 1800 et 1950 », *Bulletin de la Société Linnéenne de Bordeaux*, Tome 144, (N.S.) ; n° 37 (4) 2009, p. 489-490. [En ligne]

⁹²¹ Dans l'avertissement à la 24^{ème} édition de son *Histoire naturelle*, Albert Brémant explique ainsi quel profit l'écolier pourra tirer de la connaissance des choses agricoles.

- **Les animaux nuisibles :**

Certains d'entre eux sont considérés comme des ravageurs : ce sont essentiellement des animaux dont la majorité des espèces nuisibles appartiennent à la classe des insectes. A côté des insectes, on trouve d'autres groupes d'invertébrés ainsi que certains vertébrés (oiseaux, mammifères) également considérés comme d'importants ravageurs. Les figures proposées ci-dessous en livrent une énumération significative :



Figure 39 : Les nuisibles

L'inquiétude causée par les nuisibles constitue une constante de l'histoire de l'agriculture mais elle se renforce avec le productivisme, c'est dans cet esprit qu'il faut aussi comprendre l'importance de ce discours que nous jugeons hostile aux animaux, mais qui peut être lu également comme une compétition de l'homme avec le reste du monde animal.

Source : P. LARGETEAU, *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Armand Colin, Paris, 1889, p. 182-185.

Certains sont plus nuisibles que d'autres. Une hiérarchie négative est établie entre les différentes espèces ; si les insectes constituent les ennemis les plus redoutés par l'homme, on observe que *les infusoires ou microbes* dont on connaît encore mal toutes les propriétés soulèvent de grandes craintes.

Animaux nuisibles.

329. Le nombre des animaux nuisibles est malheureusement considérable. Il s'en trouve dans toutes les classes du règne animal.

Parmi les Mammifères, on doit spécialement signaler les carnassiers grands et petits : *lion, tigre, loup, renard, belette*, etc., et les rongeurs : *rats, souris, mulots*.

Parmi les Oiseaux, il n'y a réellement de malfaisants que les rapaces ou oiseaux de proie (*aigle, faucon, épervier*, etc.) qui détruisent les espèces utiles. Encore, parmi les rapaces, faut-il faire une exception en faveur des *hiboux*, des *chouettes* et autres oiseaux de proie nocturnes, qui se repaissent spécialement de petits rongeurs nuisibles.

Le *moineau*, le *pinson*, le *chardonneret*, s'ils causent quelques dégâts aux récoltes, compensent leurs déprédations en contribuant, avec les autres oiseaux, à la destruction des insectes.

Il n'est pas utile de dire pourquoi la *vipère* et les autres serpents venimeux, parmi les Reptiles, et pourquoi le *requin*, parmi les Poissons, sont des animaux nuisibles.

Mais, de toutes les classes animales, c'est celle des Insectes qui contient le plus d'ennemis pour l'homme. Tantôt c'est à l'état de *larves* ou de *chenilles* que les insectes causent leurs ravages, tantôt c'est à l'état d'*insectes parfaits*. Les uns rongent les arbres et les bois de construction, les autres attaquent nos récoltes sur pied pendant que certains les attaquent dans les greniers ou rongent nos provisions de

ménage. Il en est qui coupent les fourrures, les lainages et les pelleteries. Enfin, certaines espèces s'établissent en parasites sur le corps des hommes ou des animaux domestiques.

C'est aussi sous la forme de parasites qu'un certain nombre d'Annélides ou vers nous sont nuisibles. Les plus dangereux sont le *ténia* ou ver solitaire et la *trichine*. Sous la même forme de parasite, un arachnide microscopique, le *sarcopte*, cause la maladie désagréable de la gale.

Presque aussi nuisibles que les insectes sont les mollusques terrestres, *limaces* et *escargots*, qui occasionnent dans nos jardins et nos vignobles des ravages considérables. Le *taret*, autre mollusque, attaque les bois en contact avec l'eau de la mer, et cause de grands préjudices aux constructions maritimes.

Quant aux *infusoires* ou *microbes*, si, comme nous l'avons dit, leur rôle est utile d'une manière générale; il faut reconnaître qu'un trop grand nombre d'entre eux, en s'attaquant aux êtres vivants, et se transportant avec facilité de l'un à l'autre, deviennent la cause d'épidémies redoutables. Le *choléra*, le *charbon*, la *fièvre typhoïde*, la *rage*, paraissent être engendrés, en effet, par les espèces les plus infimes de cette classe.

Tous ces agents d'épidémie ne sont pas encore parfaitement connus. Mais les travaux de M. Pasteur en ont fait découvrir un certain nombre, entre autres ceux du *charbon* et de la *rage*, maladies dont les atteintes ne sont plus à redouter, puisque, en même temps que ce savant en reconnaissait la cause, il créait le moyen d'en empêcher le développement.

Figure 40 : Les animaux nuisibles :

L'enseignement de l'histoire naturelle est marqué par une conception utilitariste de la nature, souvent doublée de considérations morales. Il s'agit alors de distinguer les « bonnes » et les « mauvaises » bêtes (les « nuisibles ») en fonction de leur utilité pour l'homme. On observe que l'auteur introduit bien des nuances dans ses propos ce qui traduit, déjà, la fragilité de cette classification

Source : P. LARGETEAU, *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Armand Colin, Paris, 1889, p. 184-185.

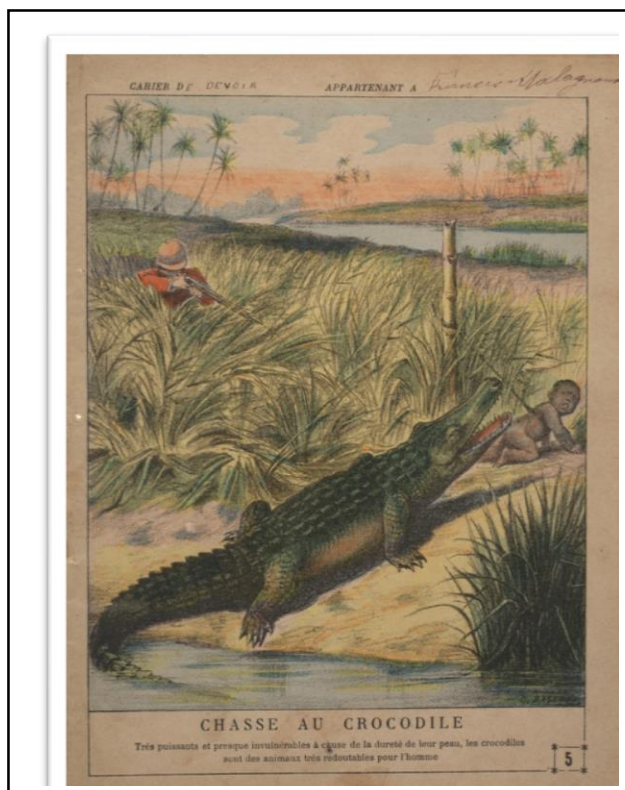
L'énumération des animaux sauvages nuisibles que l'on y trouve est doublement intéressante. D'abord, les auteurs reconnaissent que tous les « êtres de la nature ont leur utilité » ce qui, en substance, ouvre la voie à une conception biocentrique voire écocentrique de la nature, c'est-à-dire à une approche qui considère que tous les êtres vivants présentent un intérêt en dehors de leur relation à l'homme. Et en même temps, la description proposée aux enfants insiste sur l'agressivité de ces animaux « qui nous mangent » comme les loups ou comme « ces aigles qu'on accuse parfois d'avoir enlevé des enfants ».

Figure 41 : Chasse aux crocodiles
(couverture de cahier)

Les animaux sauvages sont ramenés à des fauves dangereux qu'il faut exterminer. Menaces pour l'homme, ils sont aussi des concurrents dans la lutte pour la survie. Bien des vignettes mettent en scène des chasseurs avec leurs trophées des animaux de la jungle. Ces vignettes exaltent le courage de ces hommes mais rejettent ces animaux dans un univers de cauchemar. Ils légitiment la violence envers ces animaux et font de cette nature tropicale, et par ricochet, de ses hommes, un monde barbare.

Source : MUNAE

Numéro d'inventaire :
1979.36789.68



Largement partagé dans l'univers populaire et scolaire, ce regard est nourri par la persistance d'une vision fantasmée de ces animaux et emprunte davantage à l'imaginaire médiéval qu'aux réalités vécues. Sans doute, l'absence d'intimité avec ces espèces et leur éloignement dans des contrées réputées hostiles expliquent cette volonté d'éliminer une catégorie animale jugée d'autant plus incontrôlable et dangereuse qu'elle n'est examinée que dans sa relation exclusive à l'homme. L'incapacité de la plupart de ces ouvrages à penser les animaux en eux-mêmes, à présenter une forme d'éthologie ou au moins une zoologie propre à comprendre la complexité de la faune sauvage existant en dehors de sa relation à « l'homme blanc »⁹²² explique, en grande partie, les violences dont ils font l'objet.

En ce qui concerne les insectes, cette approche n'est, en réalité, pas nouvelle. Dans ce domaine, les recherches se sont accélérées au XVIII^e siècle. On le sait, les ravages de la vermine étaient considérés comme l'un des fléaux majeurs de l'agriculture ancienne. René Antoine Ferchault de Réaumur (1683–1757) fut l'un des premiers à étudier d'une manière approfondie les mœurs des insectes, ouvrant ainsi la voie à l'entomologie agricole. Il publia de 1734 à 1742

⁹²² Voir les nombreux travaux d'Eric BARATAY sur cette question. Éric BARATAY, « Pour une histoire de l'autre : l'animal, l'enfant, la nature, XVI^e-XX^e siècle. », *Ruralia* [En ligne], 03 | 1998, [URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/67>]

les six tomes de ses *Mémoires pour servir à l'Histoire des Insectes*. Or, dès son premier mémoire, il se préoccupa de l'intérêt utilitaire de ses observations ouvrant ainsi le chemin d'une tradition appelée à un grand succès :

« Dans l'histoire des Insectes, il reste un grand champ à des découvertes utiles... Une infinité de ces petits animaux désolent nos plantes, nos arbres, nos fruits. Ce n'est pas seulement dans nos champs, dans nos jardins qu'ils font des ravages, ils attaquent dans nos maisons nos étoffes, nos meubles, nos habits, nos fourrures ; ils rongent le blé de nos greniers ; ils percent nos meubles en bois, les pièces des charpentes de nos bâtiments ; ils ne nous épargnent pas nous-mêmes. Qui, en étudiant toutes les différentes espèces d'insectes qui sont nuisibles, chercheront les moyens de les empêcher de nous nuire, qui en chercherait, pour les faire périr, pour faire périr leurs œufs, se proposerait pour objet des travaux importants ».⁹²³

Et Réaumur d'adresser aux futures générations d'entomologistes agricoles cette recommandation toujours actuelle : « De pareils secrets ne sauraient être trouvés que par ceux qui étudieront bien ces Insectes ».⁹²⁴ Il faudra attendre quelques décennies encore et la crise du phylloxéra pour que le pouvoir politique comprenne l'enjeu économique de l'application des connaissances scientifiques acquises dans la discrétion des laboratoires ainsi que la nécessité d'en favoriser l'expression. L'école Républicaine diffusa donc avec soin ces nouveaux savoirs



aux enfants du peuple. Le succès du terme « doryphore » - et pas seulement dans les Ecoles d'agriculture -⁹²⁵ en est l'une des illustrations les plus durables. Le *Dictionnaire de pédagogie* a consacré de nombreux articles à l'entomologie : insectes, papillons, échenillage. La question de la destruction des nuisibles est une constante des analyses développées par les savants mobilisés. Toutefois, il n'y a pas chez les rédacteurs de ces notices, d'aveuglement. Tous s'attachent à rappeler qu'il existe aussi des insectes qu'il faut épargner en raison des services qu'ils peuvent rendre à l'agriculture.

⁹²³ M. de REAUMUR, *Mémoires pour servir à l'histoire des insectes*, Imprimerie Royale, Paris, 1734, Tome 1, p. 8-9.

⁹²⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁹²⁵ P. LARGETEAU, *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Armand Colin, Paris, 1889, p. 182-184.



Figure 43 : Planche présentant les animaux suivants : ".Martinet, Bergeronnette grise, Mésanges, Insectes nuisibles aux céréales, Pie-grèche rousse, Bergeronnette jaune".

Extrait d'une *Histoire Naturelle Populaire*, cette planche présente, en grandeur réelle les oiseaux selon deux catégories. D'un côté, les ennemis et, de l'autre, les auxiliaires naturels des cultivateurs. Cette planche a été publiée par ordre du Ministre de l'Instruction Publique pour les Écoles primaires, cours d'adultes, etc...

Date : vers 1890

Numéro d'inventaire : 1979.18202.4

Source : Munaé

Cet intérêt pour les oiseaux est antérieur à la création de la Ligue Protectrice des oiseaux (LPO) en 1912. Alors oui, c'est avant tout leur tâche de régulateur d'insectes qui les rend si précieux pour l'homme. Sans oublier néanmoins que ce regard si particulier pour les oiseaux s'explique en partie par un mouvement de réhabilitation de ces espèces apparu au XIX^e siècle. Ainsi, l'Église catholique a engagé un mouvement de protection des oiseaux qui s'étale jusqu'en 1930.⁹²⁶ L'histoire a retenu qu'à cette occasion, François d'Assise « le frère qui parlait

⁹²⁶ « Les oiseaux sont alors réputés chanter les louanges de Dieu, haut dans le ciel, alors que les serpents rampent à terre. Les anges ont des ailes, et la colombe du Saint Esprit fait le lien entre le ciel et la terre : ces images

aux oiseaux », celui qui avait été récusé aux XVII^{ème} puis au XVIII^{ème} siècle, fut réhabilité. Au même moment, la SPA –Société Protectrice des Animaux - créée en 1845, se convertit progressivement à la défense des oiseaux. Soucieuse de visibilité, elle récompense de sa médaille de vermeil, Jules Michelet pour son livre sur *Les oiseaux* paru en 1857. Promus au rang de symboles de l'amour maternel et de la fidélité du couple, les oiseaux restent avant tout perçus comme des alliés précieux dans la lutte contre les parasites. Ils sont épaulés en cela par le hérisson, la taupe ou la chauve-souris qui bénéficient, eux-aussi, d'un préjugé favorable. On remarque, dans l'extrait suivant, daté de 1890, que l'étalonnage des animaux repose exclusivement sur leur capacité à servir l'homme et à faire disparaître des espèces dites nuisibles.

« Au premier rang des animaux utiles doivent se placer le cheval et le bœuf. Le premier nous prête sa force et sa vitesse; le second nous donne son travail, sa chair, son cuir et le lait de sa femelle, la vache. L'âne, l'éléphant, le chameau sont, comme le cheval et le bœuf, des bêtes de travail. C'est grâce aux qualités précieuses de ce dernier, et en particulier à sa sobriété, que le désert a pu devenir accessible à l'homme. (...) Outre les animaux que nous avons réduits à l'état de domesticité, nous tirons parti encore d'un grand nombre d'espèces que nous fournit la chasse ou la pêche. Les unes nous donnent leur chair, les autres leurs dépouilles. La classe des Mammifères nous fournit ainsi le lièvre et le lapin, le chevreuil et le daim, le cerf, le sanglier, le phoque... La classe des Oiseaux nous fournit la perdrix, la caille, la grive... Parmi les animaux dont l'homme ne tire pas immédiatement parti, il en est néanmoins un grand nombre qui, par leur instinct, lui rendent des services importants. Ainsi le hérisson, la taupe, la chauve-souris parmi les mammifères, le lézard, la couleuvre (...) débarrassent les champs et les jardins d'insectes nuisibles. Mais ce sont particulièrement les petits oiseaux qui nous rendent service sous ce rapport ; aussi, loin de leur faire la chasse, devrait-on les respecter toujours et favoriser leur multiplication. Quelques insectes ayant des mœurs nuisibles comme les carabes, les coccinelles et les libellules contribuent à faire disparaître des espèces nuisibles.⁹²⁷

Cette hiérarchisation des espèces, on la retrouve dans la botanique. L'existence de nombreuses intrications entre les phytopathologies et les ravageurs - qui sont souvent vecteurs de maladies virales ou cryptogamiques - impliquent une conception commune du rapport aux règnes animal

extrêmement valorisantes invitent à la plus grande bienveillance envers le peuple ailé. Les corbeaux, les rapaces et les chauves-souris sont néanmoins considérés comme des animaux maudits, hormis l'aigle de Saint-Jean. Saint François d'Assise, en Italie, qui parle aux oiseaux, et Saint-François de Salle, en France, sont à nouveau pris comme références » in *Regards historiques sur les origines de la protection des oiseaux en France*, journée d'étude de l'APHNE, 25 février 2014 (En ligne, <http://ahpne.fr>]

⁹²⁷ H. RAQUET, E. FRANC, A GASSEND, *La première année d'agriculture et d'horticulture*, Paris, Armand Colin et Cie, 1895, p.

et végétal. Les manuels ajoutent donc à la présentation des destructeurs des cultures, les mauvaises herbes qui entrent en compétition avec les plantes cultivées et entravent ainsi leur croissance normale. Au bout du compte, dans les livres de sciences et dans les manuels d'agriculture, que l'on classe les animaux dans la catégorie des nuisibles ou dans celle des utiles, le regard sur les espèces naturelles s'inscrit dans une lecture du monde qui peine à s'extraire de philosophies exclusivement centrées sur l'homme. En tant que telle, cela traduit une conception à la fois conservatrice et utilitariste de l'éducation des élèves ; une éducation mise au service de la modernisation des méthodes agricoles. De cet anthropocentrisme opiniâtre, la nature animalière a dû payer un très lourd tribut.

1.3. L'éducation à l'animal : entre cruauté et domestication :

A - La difficile émergence d'une sensibilité à la souffrance animale :

S'appuyant sur les instructions du 30 septembre 1920 concernant les écoles supérieures, celles de 1923 destinées à l'enseignement élémentaire rappellent que « les élèves prendront part, autant que possible (...) aux manipulations et aux dissections en histoire naturelle ».⁹²⁸ Nonobstant la montée de mouvements de protection des animaux ou les réserves du philosophe Charles Renouvier (1815-1903)⁹²⁹, les droits concernant les animaux demeurent soumis au critère d'utilité c'est-à-dire à l'amélioration des conditions de vie des sociétés. Le respect que les enfants (et les hommes) leur doivent reste entièrement subordonné au bien-être de tous ainsi qu'aux nécessités des apprentissages. En plus des brigades d'élèves formés par les instituteurs pour participer à l'échenillage et les encouragements à la destruction des nuisibles⁹³⁰, il était jugé légitime d'opérer des expérimentations – vivisection et dissection - sur les animaux.

Difficile d'établir dans quelle proportion exacte ces pratiques gagnèrent les salles de classe, mais on peut avancer qu'elles restèrent vraisemblablement limitées. En tout cas, que les

⁹²⁸ Louis LETERRIER, *Programmes et instructions, op.cit.*, p. 290.

⁹²⁹ « Il faudrait pour l'examiner fixer d'abord des points de fait ou justifier des espérances conçues ; laissons-en la charge aux savants » cité par Laurent FEDI, « Pitié pour les animaux : une leçon de morale laïque et ses antécédents philosophiques », *Romantisme*, n°142, 4/2008.

[http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ROM_142_0025#no47]

⁹³⁰ Ferdinand BUISSON, « Echenillage » *DPI*, p. 752.

élèves n’y prirent pas davantage part que pour celles relevant de la chimie ou de la physique, c’est-à-dire peu. Il n’est pas sûr cependant que ce type d’expérimentation n’ait pas bénéficié d’une certaine aura. En effet, le XIX^e siècle a consacré la vivisection comme une clef de l’avancée de la science. Avec les recherches expérimentales des médecins et physiologistes François Magendie (1783-1855) et Pierre Flourens (1794-1876), la vivisection avait commencé à se professionnaliser dans les années 1830. Simple méthode empirique au début du siècle, elle a vite gagné en importance et est devenue hégémonique sous l’influence de Claude Bernard (1813-1878) et de sa génération. Pour l’essentiel, il s’agissait de pratiquer diverses expériences scientifiques sur des animaux ; principalement des chiens, des lapins et des grenouilles, les vétérinaires privilégiant, quant à eux, les chevaux. Sans surprise, les vivisecteurs se composaient de scientifiques mais recrutaient aussi parmi des « bouchers » peu sensibles à la souffrance animale ! Comme les acteurs de l’école primaire ? Voyons parmi ceux qui ont marqué leur époque au point de discipliner les pratiques scolaires.

La science de l’école promut au rang de figure tutélaire quelques-uns des plus grands scientifiques de l’époque. Louis Pasteur bien sûr, mais Claude Bernard aussi, dont l’immense popularité était liée à sa fameuse méthode expérimentale sur laquelle toutes les pratiques scientifiques de la classe devaient – au moins théoriquement – être fondées. Pas un discours majeur sur les sciences qui ne célèbre l’auteur de l’*Introduction à la médecine expérimentale* (1865), pas une recommandation pédagogique scientifique sérieuse qui n’insiste sur une démarche reprenant le protocole bernardien. Gabriel Compayré, dans le *Dictionnaire de pédagogie* de 1911, revient sur ce que l’avènement des sciences de la nature doit à cette démarche :

« Ici, en effet, on procède par observation et par induction : on achemine lentement l’esprit du détail à l’ensemble, du particulier au général, du fait à la loi, de l’exemple à la règle. Au lieu de charger directement la mémoire d’une formule à apprendre, on suggère à l’esprit, on lui fait trouver ce qu’elle contient ». ⁹³¹

D’accord donc pour la méthode expérimentale mais les expériences sur les animaux, elles, n’allèrent pas sans contestation. Le sénateur et vicomte de Lorgeril dénonce, lors des débats sur le vote de la loi sur l’enseignement primaire obligatoire, des pratiques inhumaines :

« Vous espérez sans doute que vos châtiments, vos prisons, vos amendes, triompheront de tels scrupules et qu’on livrera les âmes des enfants aux

⁹³¹ Gabriel COMPAYRE, « Méthode expérimentale », *NDP*, 1911. [En ligne]

expériences d'un scepticisme athée, comme on livre les chiens, les chats et nos frères les singes, dont on est embarrassé, aux vivisections de M. Paul Bert ». ⁹³²

Au-delà de l'ardeur de cette attaque, l'essor de ces pratiques révèle une forme d'indifférence au sort d'animaux regardés la plupart du temps comme des outils ou de simples instruments au service du progrès et de l'émancipation humaine. Avant tout, le règne animal devait servir aux performances scientifiques. Le prestige accordé à la méthode expérimentale a fait taire les critiques, supprimé les réticences de ses détracteurs et discrédité les sensibleries de la cause animale. Puisqu'elle participait à l'amélioration du bien-être des sociétés humaines, la vivisection s'inscrivait dans l'apologie du progrès, dans la valorisation de la raison. Et peu importe si elle risquait de générer dans l'enseignement des sciences une forme de mépris et d'indifférence à la souffrance animale. Peu importe si elle réduisait l'animal à une sorte de faire-valoir, à une nature étrangère à l'homme. Peu importe enfin, si elle le ravalait au rang d'objets à effacer de l'espace public comme par exemple ces chiens éliminés par l'accusation de rage. L'école primaire n'est, bien évidemment, pas responsable de la souffrance animale mais on peut soutenir qu'une partie de ses discours (et de ses pratiques) pouvait entretenir une ambiguïté sur l'attitude à tenir.

B – Des représentations entre anthropocentrisme et anthropomorphisme :

Qu'il s'agisse de la classification utiles/nuisibles ou de l'utilisation des animaux pour des raisons scientifiques, au bout du compte cette pédagogie relève d'une approche anthropocentrique qui redoute le sauvage, qui glorifie le domestiqué, qui s'effraie devant le non-maîtrisé et qui refuse l'existence des prédateurs. Toujours, elle installe l'homme au sommet des espèces animales. Dans son histoire naturelle du Brevet élémentaire, Albert Brémant rappelle ainsi que « l'Homme se trouve au sommet du règne animal dont il est, de fait, le roi ». ⁹³³ Cette vassalisation de l'ordre animal place l'homme en surplomb d'un univers qu'il regarde en spectateur et dont il peut disposer à son aise. Considéré comme « le roi des animaux », l'homme peut-il pour autant détruire les animaux sans se soucier des équilibres naturels ? Les processus de régulation du milieu seraient-ils étrangers à cette école de la fin du XIX^e siècle puisque la

⁹³² Hippolyte-Louis LORGERIL (Vicomte de) fut sénateur de 1875 à 1888. Il siégeait à l'extrême droite de l'Assemblée. Extrait des débats relatifs à la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. [<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/b1882.html>]

⁹³³ Albert BREMANT, *L'Histoire Naturelle du Brevet Élémentaire*, Paris, Hatier, 1902, p. 15.

seule nature qui semble valoir est celle que l'homme façonne ? N'est-ce pas ce que révèle aussi cette dichotomie partout présente entre monde domestiqué et monde sauvage ? Bien des exemples invitent à le penser.

Ainsi, les textes chantent toujours le même refrain de l'héroïsation du chasseur. Une manière d'obéir à cette réduction idéologique du vivant. Pagnol lui-même, fasciné par la nature provençale, ne tarit pas d'éloges pour l'oncle Jules, chasseur émérite, et est émerveillé par son père qui a réussi à tirer deux bartavelles, pourtant des espèces rares de perdrix.⁹³⁴ Un épisode des *Enfants de Marcel*⁹³⁵ nous paraît, lui-aussi, tout à fait significatif. Un long exposé présente « la lutte de l'homme contre les bêtes féroces ». L'auteur se réjouit d'abord de la disparition prochaine de ce félin sur le territoire algérien : « dans tout pays encore sauvage, les animaux sont les maîtres de la terre ; quand l'homme arrive, il les repousse et les détruit ». Puis, l'auteur brosse le portrait du Lieutenant Gérard, héroïque « tueur d'une soixantaine de lions » dont les prouesses doivent être vues comme l'incarnation de l'intelligence et du courage. Comble du succès, le lieutenant Gérard réussit à domestiquer un lionceau qui développe de tels sentiments humains qu'il finit par mourir de chagrin faute de pouvoir vivre avec son maître.

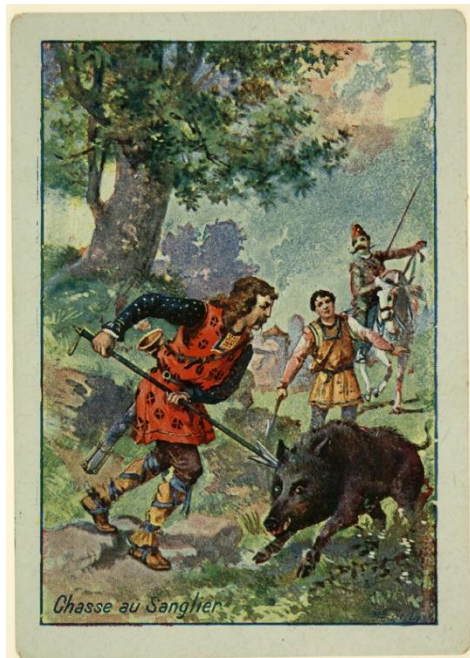


Figure 44 : Chasse au sanglier

(Image imprimée - Ecoles communales de Lyon – Récompenses scolaires - Décernée le 16 avril 1917 à l'élève J. Massalon).

Commentaire : La scène se passe au Moyen-âge et renvoie à un certain nombre de significations. La chasse a d'abord une fonction utilitaire : elle met les emblavures et les récoltes à l'abri des dévastations animales. Violente, la chasse aux sangliers impliquait un contact quasi charnel avec l'animal. Elle témoignait du courage et de l'habileté à combattre. Cette image participe donc de l'héroïsation du chasseur et de la légitimation sur la longue durée de cette pratique.

Source : Munae (Rouen)

Numéro d'inventaire : 2000.02281

⁹³⁴ Marcel PAGNOL, *La gloire de mon père*, Paris, coll le livre de poche, 1967 [1957]p. 343-346

⁹³⁵ G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*, op.cit., p. 255 et 256.

A côté du monde de la chasse, planches et manuels scolaires proposent inlassablement à l'écolier de déplier et de replier le monde naturel condensé dans des panoramas aux multiples formats. En cherchant à mettre à disposition des écoliers le monde de la nature comme on dispose d'un objet, l'éducation à la nature leur offre, d'une certaine manière, la possibilité de « s'extraire » de la nature tout en traçant une possibilité de s'y immiscer et de nouer une alliance avec elle selon les aspirations de chacun. Quelle que soit l'option retenue par les enfants, il est clair que tout ce qui échappe à l'entreprise de domination ou vient la perturber ressortit, dans la littérature scolaire, du sauvage. En creux, cette saisine suppose une construction spécifique de la nature, elle esquisse la complexité du vivant sans en identifier les ressorts profonds. En ce sens, la sensibilisation à la nature semble plus tournée vers des objectifs productivistes et politiques que scientifiques. Il s'agit d'instaurer chez les écoliers, *un habitus*, un comportement, presque une professionnalité, à l'égard de leur environnement naturel.

Comprendre cette option pédagogique nécessite de rappeler que, longtemps, les hommes ont lutté contre les mauvaises récoltes et qu'ils ont vécu sous le spectre des disettes. Ainsi, en même temps qu'elle mettait en scène sa réussite - pas un ouvrage en effet, dans ces années 1880-1914, qui ne célèbre cette fraîche émancipation des périls alimentaires ou qui ne rappelle l'expansion sur les continents africains ou asiatiques - l'institution scolaire insistait sur l'idée qu'il était nécessaire de poursuivre cette action. Fondamentalement, les conceptions qu'elle diffusait sur la gestion de la nature devaient être perçues comme autant de promesses de progrès. Partout les lectures courantes insistent sur cette glorieuse victoire sur la nature. Champs couverts de blés tendres, prairies grasses, vaches aux pis prodigues, fruits abondants, autant de denrées qui s'offrent aux enfants de la France. Autant de preuves du génie de la France incarné dans la conquête de la nature. Comme d'autres, cette démarche s'inscrivait dans le processus permanent de justification de la République.⁹³⁶

Or, en ce domaine, on ne saurait oublier que l'histoire naturelle fut encore l'occasion de s'aventurer sur le terrain d'une conscience morale compatible avec l'esprit républicain. Rien de vraiment neuf d'ailleurs. Depuis longtemps déjà, le registre animalier joue sur les caractères supposés des animaux pour dispenser des leçons de morale auxquelles l'enfant doit se conformer : « Je me sers d'Animaux pour instruire les Hommes », écrit La Fontaine dans sa dédicace des fables à Monseigneur le Dauphin (le futur Louis XV). En fait, les fables, les contes,

⁹³⁶ Marion FONTAINE, Frédéric MONIER, Christophe PROCHASSON (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 258-269.

les historiettes sont le prétexte à la diffusion d'un anthropomorphisme qui, d'un côté rend le monde animal attachant mais de l'autre, établit sans vergogne la domination de l'homme. Sans doute, de la lecture des fables, les enfants tiraient-ils avant tout un plaisir né de la variété du récit, d'un anthropomorphisme plein d'humour, du pittoresque du décor ou de la versification. Pour autant, La Fontaine n'écrivait pas vraiment pour des enfants en dépit des proclamations de sa « Dédicace ». Comme Perrault, il écrit pour les salons. Son public est un public mondain et cultivé qui goûte la saveur des rimes et des allusions mythologiques. Ce type d'écriture lui permit aussi d'éviter la censure. La fable prête à l'animal les qualités et les défauts de l'homme. Et le monde animal créé par La Fontaine est une représentation critique et habile de la société du XVII^{ème} siècle.

Pour l'heure, ce qui nous intéresse c'est de noter que l'institution scolaire et ses maîtres ont fait grand usage des fables et de leurs maximes : à l'image de la fameuse morale du jour inscrite au tableau. Et puis l'animal, c'est bien commode : c'est l'Autre, et c'est aussi le semblable, ces personnages agissant fréquemment comme des êtres humains.



FIGURE 45 : Images à collectionner. Fables de La Fontaine

Commentaire : Les fables de La Fontaine deviennent un instrument quasi obligatoire du système scolaire – pour l'apprentissage de la langue et l'exercice de la mémoire - et un compagnon des enfants. Dans ses *Souvenirs entomologiques*, le naturaliste Jean-Henri Fabre évoque son apprentissage rapide de la lecture dans les années 1820, à partir d'un abécédaire animalier :

« Une seconde fois, la chance me favorise. Comme récompense de mes progrès, on me donne les Fables de La Fontaine, livre de vingt sous, très riches en images, petites il est vrai, très incorrectes, délicieuses toutefois. Il y a là le corbeau, le renard, le loup, la pie, la grenouille, le lapin, l'âne, le chien, le chat, tous personnages de ma connaissance. Ah le superbe livre, si bien dans mes goûts avec ses maigres figures où la bête agit, parle. Quant à comprendre ce qui est dit là-dedans, c'est une autre affaire. Va toujours mon garçon, assemble des syllabes qui ne te disent rien encore ; plus tard elles te parleront, et La Fontaine restera pour toujours ton ami ».

SOURCE : MUNAE (ROUEN)

Date : 1880 (vers)

Numéro d'inventaire : 1979.26859 (1-2)

De nombreuses fables que les enfants devaient mémoriser mettent en scène des humains, soit dans leurs rapports avec des animaux, soit dans leurs rapports entre eux. Dans le premier cas, l'on constatera qu'il y

a dialogue entre l'animal et l'humain mais que la fable s'achève par la mort de l'animal. Quelques exemples : « Le cygne et le cuisinier » où le cygne est condamné ; « Le petit poisson et le pêcheur » ; « Le loup, la mère et l'enfant ». Quant au coq qui se contente de jouer son rôle de « réveille-matin » dans « La vieille et les deux servantes », il est égorgé. La fin funeste de ces courts récits crée une tension narrative. Cependant, et c'est aussi un aspect qu'on trouve fréquemment dans la littérature de jeunesse, ces animaux conservent fréquemment des traits de leur sauvagerie animale. Ce qui justifiait en quelque sorte leur mise à mort.

L'anthropomorphisme se rencontre également dans ces nombreuses historiettes qui présentent la vie des oiseaux dans laquelle le nid se transforme en maison et où les mâles et les femelles deviennent pères et mères. Quant aux fourmis, elles se métamorphosent en de précieuses auxiliaires de la morale traditionnelle. La fourmi, symbole de prévoyance et ouvrière

Réhabilitation de la fourmi

Le ciel obscurci, la bise venue,
La cigale, ayant chanté tout l'été
Alla demander quelque charité
Chez une fourmi qu'elle avait connue.
« J'ai grand faim, dit-elle, et me voilà nue... »
La fourmi n'est pas ce qu'on a conté
Et quoique vivant de paille menue,
Elle a dans le cœur beaucoup de bonté.
« Mangez, lui dit-elle, ouvrez mon armoire.
Je m'ennuie un peu sous la terre noire,
Dans ces trous obscurs où je vis sans feu.
« Mangez et chantez, aimable personne !
Vos chants me feront revoir le ciel bleu,
Et me rendront plus que je vous donne ! »

AUTRAN, Sonnets capricieux. In E. Toutey, *Lectures primaires, op.cit.*, p.345.

modèle chez Jean de la Fontaine, sait aussi être fraternelle et solidaire chez le fabuliste Autran.⁹³⁷

Ainsi, si la fable de La Fontaine, *la cigale et la fourmi*, a encore les faveurs des ouvrages de lecture, en lui accolant celle d'Autran, on confère à la fourmi des qualités de générosité et de bonté désintéressées. Ce qui est une façon d'enseigner, en dehors de la réhabilitation de cet insecte, les devoirs que tout individu doit envers les déshérités en raison de leur appartenance commune à la société. Les propositions de ces récits se rencontrent dans tous les supports scolaires – une recension même sommaire des inévitables études sur les infatigables fourmis fait apparaître un message identique articulé autour de quelques vertus inlassablement ressassées : valorisation du travail, solidarité, dévouement, acceptation de son état, courage et bonté, sacrifice individuel, devoirs envers la société. Ces préceptes

constituent les valeurs phares d'un modèle de vie dont il convient, pour les écoliers, de s'inspirer.

Aux côtés de la fourmi et de l'abeille, les leçons de morale sont l'occasion de réhabiliter bien des animaux pour leur comportement vertueux, ainsi du grillon qui sait accepter sa modeste condition : « pour être heureux vivons caché » lui fait dire le fabuliste Florian. Du rat des champs qui comprend que l'envie ne peut que le desservir⁹³⁸ à l'âne dont la patience, la longanimité, la sobriété, le courage sont rappelés par Buffon, sans omettre le linot de Florian

⁹³⁷ Joseph AUTRAN (1813-1877). Poète, il fut élu à l'Académie française en 1868.

⁹³⁸ Le poète ANDRIEUX (1759-1833) a écrit un récit devenu très populaire sur *le Rat des villes et le Rat des champs*, in Emile TOUTEY, *op.cit.*, p.175.

que les leçons de modestie infligées par ses congénères guérissent de l'orgueil, de la vanité et de l'insolence.⁹³⁹ Bien sûr, cet anthropomorphisme est un élément clef de l'enseignement moral mais, en creux, il est aussi un moyen de créer une intimité entre les animaux – même les nuisibles - et les enfants.

Il n'est pas utile d'établir la très longue liste d'animaux auxquels sont prêtées quantité de vertus dans ces récits. Mais, on ne saurait clore cette analyse sans évoquer l'insecte le plus symbolique des qualités qu'une société et ses membres doivent développer tant son étude, dans l'univers scolaire, est proposée avec insistance aux maîtres ainsi qu'à leurs élèves : l'abeille. Lectures, sciences, leçons de choses⁹⁴⁰, morale, poésies, chants⁹⁴¹, promenades, jardinage se prêtent à son évocation. De fait, enseigner les abeilles, c'est aborder les questions de la pollinisation, celle de l'élevage des insectes, celle des produits de la nature comme celle de l'organisation d'une société modèle. Mais c'est entrer aussi dans le champ de la protection des espèces animales en attendant que cette étude ne devienne l'un des supports de réflexion privilégiée de la biodiversité.⁹⁴² Au carrefour de l'histoire - les utilisations ancestrales de la cire -, de la géométrie - construction de l'hexagone régulier -, des travaux manuels - fabrication d'une bougie -, de la physique - avec la métamorphose des corps -, elle peut être aussi le prétexte d'une sortie scolaire chez un apiculteur. Dans ce dernier cas, la finalité pédagogique de l'activité est surtout de présenter la société des abeilles et de faire prendre conscience aux enfants que chaque individu y joue un rôle dont l'importance est capitale pour l'équilibre de l'ensemble de l'organisme constitué des différents individus. Ces deux extraits, pour l'un d'un ouvrage de sciences et pour l'autre d'un livre de lectures courantes, résument assez bien les vertus supposées d'une ruche :

⁹³⁹ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires, op.cit.*, p. 195.

⁹⁴⁰ *Les abeilles. Ruches, cellules, cire et miel* sont inscrits au programme de 1882.

⁹⁴¹ Exemple de *la ronde des abeilles*. Refrain. « Suivez les prés, suivez les champs, Votez, blondes abeilles ; Autour de vous l'heureux printemps Étale ses merveilles. » Couplet. « Cueillez le miel, et montrez-nous, Montrez à qui Nous aime Que du travail les fruits sont doux, Autant que le miel même. » In *DPI* p.143

⁹⁴² Elle est aujourd'hui au centre des questionnements sur les pollutions et l'utilisation des pesticides dans l'agriculture.

Les Abeilles.	La distribution du travail dans une ruche
<p>Tous vous connaissez les abeilles (...) mais ce que vous ne savez peut-être pas, c'est comment elles vivent, quelle sont les lois qui régissent leur société.</p> <p>Ces lois sont très simples : elles se réduisent à une seule qui est la suivante « Tout le monde doit travailler pour avoir le droit de vivre. » (...)</p> <p>Quand une jeune ouvrière sort de son alvéole, elle est brossée, frottée, lavée, peignée par les ouvrières nourrices et elle devient nourrice à son tour (...) puis quand elle se sent devenir vieille (...), elle prend les fonctions de sentinelle, de nettoyeuse, de ventileuse, ou de calorifère (...) mais en voilà assez pour vous montrer comme leur société est bien organisée. Chez elle, il n'y a pas d'inutiles.</p> <p>PAUL BERT, <i>La première année d'Enseignement scientifique</i>. Cours moyen, Armand Colin, 1909, p. 88a-88d.</p>	<p>Au dehors, tout est bourdonnement et mouvement. Des abeilles arrivent des champs, chargées de matériaux et de provisions (...) De toutes parts, entrants et sortants se pressent aux portes, l'activité est générale, chacun concourt avec ardeur à la prospérité commune. (...)</p> <p>La première assise (de la ruche) n'est qu'un noyau assez informe (...) qui se transformera en un chef-d'œuvre d'architecture.</p> <p>Dans ces travaux préliminaires, les abeilles déploient tant d'énergie et d'activité, qu'il semble, tout d'abord, que le trouble et la confusion se sont emparés de la cité ; il n'en est rien cependant, avec un peu d'attention, on voit que tout marche avec ensemble et régularité ; les ciseleurs sont à l'œuvre, l'ébauche ne tardera pas à prendre figure.</p> <p>RENDU in Emile TOUTEY, <i>Lectures primaires, op.cit.</i>, p. 289.</p>

Aux yeux des pédagogues, comme aux yeux des prescripteurs des programmes, la ruche est la métaphore de la République dans laquelle tous les membres se soumettent à des lois sans sourciller, avec honnêteté et dévouement, dans le souci de vivre ensemble de façon harmonieuse. Pas de troubles ici, pas de vanités personnelles, pas de rivalités inutiles, chaque individu approuve un fonctionnement collectif qui profite à tous, quelle que soit la tâche qui lui est dévolue et le rang dont il relève. D'ailleurs, les questions accompagnant le texte s'intéressent principalement à cette organisation sociale exemplaire.⁹⁴³

Quoi qu'il en soit, tous ces récits choisissent « leurs héros » parmi les espèces « utiles » ou parmi celles qui présentent une organisation sociale remarquable. Où l'on constate que ce qui se dégage des relations à la nature, c'est une idée essentiellement composite où les singularités, les nuances, les complémentarités voire les oppositions et les contradictions ne manquent pas. Mais, à voir tous ces animaux servir de modèle et d'inspiration, peut-on encore imaginer que l'éducation à la nature fut dominée par des déclinaisons désolantes et qu'elle se cantonna uniquement à inviter les écoliers à la soumettre brutalement ? On l'aura compris, en

⁹⁴³ Emile TOUTEY propose le sujet suivant : « Montrez que nous pouvons apprendre beaucoup des abeilles, décrivez une ruche d'abeilles et indiquez le travail auquel se livrent les abeilles, racontez une visite que vous avez faite auprès d'une ruche... ». (p. 250 et 288)

même temps qu'elle formait à mieux comprendre la nature – et souvent à la discipliner avec vigueur –, l'école primaire s'efforçait d'en faire une source d'enchantement continu.

2 . LA CONSTRUCTION D'UNE ESTHETIQUE ET D'UNE ETHIQUE DE LA NATURE :

2.1. Contempler la nature :

Sujet de devoir : Lorsqu'un cultivateur regarde, au mois de juillet, un beau champ de blé, à quoi pense-t-il ? Un peintre ou un poète qui regardent le même champ pensent-ils la même chose ?⁹⁴⁴

A – Le sentiment de la nature :

Inspiré de la lecture d'un texte d'Hippolyte Taine, ce sujet est proposé par l'inspecteur de l'enseignement primaire Mironneau à des élèves de cours moyen. Un sujet à deux faces mais dont l'esprit devait être familier aux élèves tant il exprime, une fois encore, la tension entre une conception utilitariste de la nature d'un côté et une approche esthétique de l'autre. Extrait de son *Voyage aux Pyrénées*⁹⁴⁵, le texte de l'auteur des *origines de la France contemporaine* intitulé « deux manières d'aimer les plantes » évoque avec délectation, sa rencontre avec un botaniste travaillant à la constitution d'un herbier :

- Le botaniste : - « Eh bien ! Voilà comme vous cueillez les plantes ! Par la tige, malheureux ? Que fera-t-elle dans votre herbier, sans racines ? Où est votre boîte ! Votre sarcloir. (...) »
 - Mais je ne suis pas botaniste ! (...)
 - Plante propre aux Pyrénées ! Je la désirais depuis longtemps ; l'échantillon est excellent. Voyons, mon jeune ami, un petit examen : vous ignorez l'espèce, mais vous reconnaissez la famille ?
 - Hélas : Je ne sais pas un mot de botanique. »
 Il me regarda stupéfait.
 « Et pourquoi cueillez-vous des plantes ?
 -Pour les voir, parce qu'elles sont jolies. »
 Il mit sa fleur dans sa boîte, rajusta sa casquette, et s'en alla sans ajouter un seul mot.⁹⁴⁶

⁹⁴⁴ A. MIRONNEAU, *Choix de Lectures*. Cours Moyen, Armand Colin, Paris, 1911, p. 358.

⁹⁴⁵ Hippolyte TAINÉ (1827-1893) écrit son *Voyage aux Pyrénées* en 1855. Fruit d'une commande de l'éditeur Hachette, ce livre rencontra un grand succès. Pour Gabriel Monod, c'est « un mélange original de puissantes descriptions de la nature, d'amusants croquis de mœurs rurales, d'observations satiriques sur la société des villes d'eaux, de souvenirs historiques racontés avec une verve pittoresque ».

⁹⁴⁶ *Ibid.*, p. 358.

La beauté de la nature exprimée par Taine n'est pas étonnante chez un homme qui « cherchait dans le sol, la lumière, la végétation, les animaux et les hommes, la force unique dont l'univers entier n'est que la manifestation infiniment variée »⁹⁴⁷, mais l'expression esthétique de la nature à l'école primaire ne se limite pas à l'admiration de ses formes et de ses forces. L'élévation de l'âme s'expérimente aussi dans une nature domestiquée, domptée et sécurisée. Il faut redire que les famines, les crises de subsistance, la récurrence des mauvaises récoltes et leur cortège de souffrances sont encore dans toutes les têtes. Sur les tableaux – littéraires et picturaux - au motif agreste, l'école promène un regard contemplatif. Le contraire eut été étonnant. Le champ de blé de Van Gogh, les œuvres de Millet, celles de Julien Dupré ou encore les tableaux de l'Ecole de Barbizon subliment cette nature au même titre que les toiles de Friedrich, Turner ou que *La vague* de Courbet. « L'artialisation »⁹⁴⁸ du monde agricole offre une collection inépuisable de ravissements. Elle a quelque chose de charnel, de louangeur voire de bonhomme et ne cède rien des beautés de la nature. Soucieuse d'une éducation au beau, les écoles diffusent avec les collections de bons-points et les vues sur verre, ces représentations esthétisées de la campagne agricole que l'écolier accumulait avec fierté et qui permettaient aussi de raffermir les liens entre l'école et les parents.⁹⁴⁹

⁹⁴⁷ Gabriel MONOD, « Les maîtres de l'histoire - Renan, Taine, Michelet », 1894, p. 30. [<https://archive.org/stream/lesmatresdelhi00monouoft#page/102/mode/2up>]

⁹⁴⁸ Terme créé par le philosophe Alain Roger qui exprime l'idée que tout paysage est un produit de l'art. Tout paysage est au fond une invention historique due, pour l'essentiel, à des artistes. Alain ROGER, *Court traité du paysage*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences Humaines », 1997, 205 p.

⁹⁴⁹ Danièle ALEXANDRE-BIDON, Marie-Madeleine COMPÈRE, Brigitte DANCEL, Yves GAULUPEAU, Jacques-Gérard VERGER, Gérard BODÉ, Patrick FERTÉ, Philippe MARCHAND, *Le Patrimoine de l'Éducation nationale*, Charenton-le-Pont : Éditions Flohic, 1999, p. 574.

Figures 46 : Des représentations artistiques des travaux agricoles

Millet – Les Glaneuses



Millet – La bergère



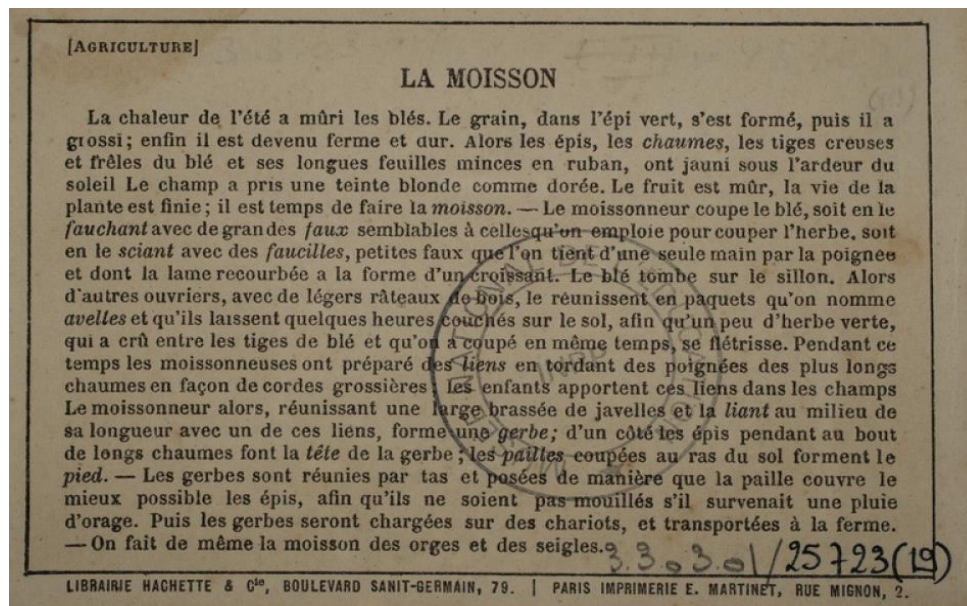
Th Rousseau – Sortie de forêt à Fontainebleau



Jules Férat –Métiers agricole (bon-point)



Jean Férat : verso du bon-point



A côté de la représentation positive d'une nature utilitaire coexiste une perception purement esthétique, c'est-à-dire libérée de toutes considérations d'usage. Après tout, si les enfants du laboureur pouvaient éprouver une émotion désintéressée à la vue des alouettes dérobant quelques graines dans le pli des sillons imprimés dans la terre, pourquoi en irait-il autrement pour les autres écoliers ? Chacun recevant de l'école les armes pour « contempler l'univers avec des yeux d'artiste ». ⁹⁵⁰

Est-ce la raison pour laquelle, vers la fin du XIX^e siècle, une nouvelle marée discursive exalte la nature et submerge les livres de lecture ? Elle relègue à un deuxième plan les auteurs régionaux et agrariens et emprunte aux grands auteurs cette puissance d'évocation de la nature dont on attend qu'elle emporte l'adhésion des jeunes lecteurs. Dans la littérature aussi, un nouvel esthétisme gagne l'école. Résurgence de la théologie naturelle, projection du rêve d'un « retour à la nature », rappel du temps où l'on s'extasiait devant le théâtre de la nature ou tout simplement expérience inédite du sentiment de la nature ? En réalité, l'idée d'une approche esthétique de la nature n'est pas nouvelle. Amplement développée par Kant dans sa *Critique de la faculté de juger* ⁹⁵¹, cette idée a trouvé son expression la plus achevée dans l'époque romantique qui entendait notamment, œuvrer à la réconciliation de l'homme et de la nature. Elle n'a pas trouvé sa place dans les contenus scolaires avant les réflexions pédagogiques des années 1880. C'est seulement à partir de ce moment que l'émotion, la poésie, l'imitation de la nature sont réellement encouragées afin de générer une nouvelle forme d'émerveillement. Opportunes initiatives qui s'emploient à faire sortir la nature du statut d'objet d'étude scientifique et technique dans laquelle elle était principalement tenue jusque-là. Le paradoxe est que cette position gagne les esprits peu de temps avant la fameuse réforme de l'enseignement de 1902 – destinée à l'enseignement secondaire il est vrai – et dont l'un des objectifs majeurs était de renforcer la connaissance expérimentale des phénomènes.

A peine esquissé dans les décennies antérieures, le sentiment de la nature opère alors une entrée remarquée dans la classe. Des écrits des préromantiques que sont Goethe et Rousseau sont proposés à l'acuité des élèves ⁹⁵²: deux auteurs qui ont porté sur les fonts baptismaux ce sentiment de la nature. ⁹⁵³ Si Rousseau préconise une vie simple et proche de la nature pour

⁹⁵⁰ Henri BERGSON, « La vie et l'œuvre de Ravaisson », cité in Pierre HADOT, *Le voile d'Isis, op.cit.*, p. 451.

⁹⁵¹ Emmanuel KANT, *Critique de la faculté de juger, op. cit.*

⁹⁵² A. MIRONNEAU, *Choix de Lectures, op.cit.*, p. 213 et 273.

⁹⁵³ Anna GRIEVE, « Le Processus d'individuation chez Goethe », Extraits d'une étude non publiée d'Anna Griève, 2008. [<http://www.adequations.org/spip.php?article74&artpage=2-9>]

atteindre le bonheur, Goethe appelle, lui, à une expérience sensorielle de la nature car, pense-t-il, seule une perception esthétique des phénomènes physiques permet de percevoir les secrets de la nature :

« Microscope et télescope ne servent qu'à ahurir la saine raison. L'homme en lui-même, dans la mesure où il se sert de sa saine raison, est l'instrument le plus grand et le plus exact qui puisse exister. Et précisément le désordre le plus grand de la nouvelle physique consiste en ce que l'on a séparé des hommes les expériences et que l'on veut reconnaître seulement la nature dans ce que montrent des instruments artificiels et même délimiter et prescrire ce qu'elle peut réaliser ».⁹⁵⁴

Dans le prolongement de ces auteurs, d'autres écrivains « naturalistes » peuplent les livres de lecture offerts à la méditation des écoliers. Désormais la dimension artistique, le goût pour le beau suggèrent un nouveau mode d'appropriation de la nature. Le choix de textes lyriques traduit cette inflexion. Cette nature que l'on avait crainte si longtemps devenait une compagne que l'on admirait désormais sans retenue. Les auteurs des manuels intronisèrent, au panthéon de la littérature scolaire, les écrivains qui avaient trempé leur imaginaire dans les mystères et les splendeurs de la nature. Ceux-là même qui psalmodiaient la grandeur de la patrie. Tous ceux aussi qui ont nourri la passion bucolique des maîtres et des auteurs des livres d'école. Mais dorénavant les pages réservées aux écrivains régionalistes et ruraux seraient amoindries.⁹⁵⁵ Et beaucoup firent pâle figure à côté des auteurs classiques du XVII^e siècle donnés en exemple par Buisson en raison de leur universalité :

« Mais est-ce à dire qu'avec une bonne culture moyenne, avec un développement suffisant de l'imagination, de la raison et du goût, les chefs-d'œuvre de Corneille ou de Racine, de Bossuet ou de La Bruyère, de La Fontaine ou de Boileau seront pour eux lettre close ? C'est au contraire la gloire de nos grands écrivains de s'être rapprochés de la nature pour être éternellement compris et aimés de tous. Il ne faut que la rectitude de l'esprit et du cœur pour les lire avec émotion, avec admiration ».⁹⁵⁶

⁹⁵⁴ Cité in Pierre HADOT, *Le voile d'Isis*, op.cit., p. 203.

⁹⁵⁵ Cette littérature rustique et régionale qui chante le milieu des élèves ne décline que lentement ainsi que le rappelle Patrick Cabanel dans *La République du certificat d'études*. Analysant un recueil de récitations daté de 1890, l'historien insiste sur la faible représentation des écrivains illustres – si l'on excepte les quinze fables de La Fontaine - au profit d'écrivains locaux souvent « de quatrième et de cinquième ordre ». Il n'empêche, l'avènement des grands noms de la littérature française au tournant du XX^e siècle dans les manuels scolaires, n'infléchit que partiellement leur tonalité rurale tant les textes consacrés aux travaux agricoles, aux jardins, aux animaux domestiques, aux phénomènes climatiques dominent les ouvrages de lecture et participent de ce courant agrarien qui, en louant les bienfaits de la nature, promut une vision conservatrice de la campagne.

⁹⁵⁶ Ferdinand BUISSON, cité in *L'école Républicaine et la question des savoirs*, op.cit., p. 93.

En suivant Ferdinand Buisson jusqu'à l'article « lyrique » du *Dictionnaire de pédagogie*, on prend note de ce que la culture poétique de la nature doit encore aux grands écrivains du XIX^e siècle.⁹⁵⁷ Au tableau d'honneur sont cités M. J. Chénier, Béranger, Lamartine, Musset, Vigny, Brizeux, Leconte de Lisle, Laprade et Hugo. Tant d'élans, tant d'admiration et tant de sentiments jaillis du fond de l'âme pour composer l'éducation à la nature ! Avec cette anthologie de la poésie française proposée aux instituteurs, les éducateurs républicains - le directeur de l'enseignement primaire en tête - professent leur attachement à la contemplation de la nature qui reste, à leurs yeux, une des conditions essentielles de la « grandeur d'âme ». Mais sur le terrain, quelle démarche adopter ? Par une initiation graduelle prévue sur toute la scolarité, l'esprit de l'enfant se pénètre lentement des harmonies de la nature. L'écoute attentive des « battements de son cœur » démarre dès le cours élémentaire par la lecture de textes simplifiés certes mais qui n'exclut pas pour autant les grands auteurs. On trouve ainsi, parmi d'autres, dans les *Lectures françaises illustrées de l'École* de Frédéric Bataille un texte de Jean-Jacques Rousseau sur *Les Abeilles* ou un autre de Bernardin de Saint-Pierre intitulé *le Bonheur d'une vie retirée*.⁹⁵⁸ Elle se poursuit au cours moyen par des textes plus complexes mais dont la tonalité reste fortement marquée par l'agrarisme. Aux côtés des auteurs contemporains (Rendu, Autran, Aicard etc...), les grands écrivains (Lamartine, Hugo, Zola, Chateaubriand etc...) réussissent à se frayer un chemin dans les manuels les plus vendus. Livrés à la curiosité des écoliers, les extraits des grands auteurs empruntent encore au bonheur des champs et ne renvoient pas directement au Sublime. Il s'agit plus de glorifier la « belle campagne » agreste que de favoriser les épanchements de l'âme. Les semailles, les fenaisons, le retour des troupeaux, les paysages bocagers voilent les mystères de la nature, retardent l'éclosion d'un authentique sentiment de la nature. Une fois ce préavis expiré, le lyrisme, le sublime et le vertige de la nature emplissent les pages des ouvrages du cours supérieur.⁹⁵⁹ Dans le défilé des renommées littéraires « qu'il n'est pas permis à un homme instruit d'ignorer tout à fait »⁹⁶⁰, on croise aussi les grands noms de la littérature étrangère comme Goethe, Schiller, Defoe ou Swift que les programmes ont explicitement désignés. Les morceaux choisis de tous ces écrivains proposent des textes copieux qui appellent concentration et discernement. Sans dédaigner des fragments d'œuvres plus succincts, cette pédagogie progressive voire pyramidale tend à converger – en ce qui concerne les sujets inspirés par la nature - vers un ultime sentiment, vers

⁹⁵⁷ Ferdinand BUISSON, « Lyrique (Genre) », *DP2*, Tome second, *op.cit.*, p. 1234-1345.

⁹⁵⁸ Frédéric BATAILLE, *Lectures françaises illustrées de l'école*, *op. cit.*, p. 109 et p.132.

⁹⁵⁹ Deux articles du *Dictionnaire de pédagogie* précisent les enjeux de la poésie. Félix PECAUT « Poésie », *DPI*, p. 2387-2391 et Eugène MANUEL, « Poésie », *DP2*, p. 1630-1634.

⁹⁶⁰ Albert CAHEN, *Morceaux choisis des grands écrivains français*, Paris, Hachette, 1908, p. VIII.

une émotion suprême liée à la découverte des secrets de la nature. Au fond, ce n'est qu'après une longue initiation littéraire et après avoir franchi chaque étape des curricula qu'il serait possible de partager, avec les poètes, une sorte d'« extatisme convulsif de l'amour de la nature ».⁹⁶¹ Optimiste et enthousiaste, Eugène Manuel, devenu inspecteur général à la fin de sa carrière et lui-même poète, précise dans son article « poésie » ce que doit être la démarche des maîtres :

« Et puisqu'il s'agit ici d'enseignement, un bon maître donnera sans peine la preuve à ses élèves de cette présence de la poésie dans la prose, de cette absence de la poésie dans les vers, et enfin de cette véritable inspiration dont les beaux vers s'illuminent. Une gradation ingénieuse, partant des morceaux les plus simples, des beautés poétiques les plus accessibles aux débutants, conduira jusqu'aux cimes de la poésie lyrique, et comme aux sources d'où elle jaillit ».⁹⁶²

De son côté, le directeur de l'ENS de Fontenay-aux-Roses, Félix Pécaut explique longuement dans le *Dictionnaire de pédagogie* combien la fréquentation de la poésie est le moyen de mettre en mouvement l'intelligence de chacun tout en ranimant la flamme qui anime chaque être. Pétri de culture littéraire, habité par la quête d'un absolu, à la recherche d'une harmonie entre la nature et l'homme, l'ancien pasteur considère que la poésie est un état d'âme universel, un sentiment supérieur dont l'homme est dépositaire.⁹⁶³ Dans les deux articles - celui de Pécaut et celui de Manuel - consacrés à la poésie, un essaim d'idées optimistes chante les vertus d'une discipline qui « élève l'âme et qui l'agrandit » :

« C'est un état d'âme essentiellement humain, le plus naturel, le plus humain de tous les sentiments, par conséquent le plus universel. C'est l'émotion que chacun de nous, à son jour, à son heure, ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'âme cachée en tout ce qui vit, et qui le fait être et vivre ; devant la fleur opulente, l'humble graminée, le rayon qui tremble au crépuscule sur les blés verdoyants, la lumière matinale, le ruisseau qui coule solitaire, la petite branche qui se balance au vent ; et aussi devant le mystère de l'enfant qui ouvre ses yeux charmés à la vie ou qui s'éteint prématurément, étonné d'être si mal accueilli clans ce monde ; (...) de la destinée des civilisations et des religions qui naissent, vivent, croyant à leur éternité, allaitent des peuples à leur féconde mamelle, et disparaissent ensuite pour toujours ; de l'humanité qui, portée sur sa planète aussi éphémère que les autres astres, poursuit sa marche vers un

⁹⁶¹ « Et à chaque étage de cette ascension, des contemplations admiratives, des hommes renversés et se tordant les poignets, en une prosternation, qui est comme un extatisme convulsif de l'amour de la nature » in : Edmond de GONCOURT, *La maison d'un artiste*, Paris, G. Charpentier éditeur, 1881, p. 198.

⁹⁶² Eugène MANUEL, « Poésie », *DP2*, tome second, p. 1634.

⁹⁶³ Félix PECAUT, « Poésie », *DPI*, p. 2387.

but inconnu ; enfin de l'univers même, dont la poésie, devançant de son pas hardi la science circonspecte et rejoignant la religion, entrevoit l'unité vivante et intelligente ». ⁹⁶⁴

Dans cette description de la beauté du monde perce la spiritualité de Pécaut. L'homme est persuadé que la vue simple et désintéressée de la nature, sa contemplation gratuite demeurent le meilleur moyen de garantir l'avenir de la civilisation et d'assurer le progrès des Lumières. Peu importe en fait son expression littéraire (romanesque, poétique, biographique...), la perception esthétique de la nature génère une dimension affective, émotionnelle et plaisante qui introduit ou renforce le lien entre les enfants et la nature. Et n'en déplaise à Irénée Carré⁹⁶⁵, qui déplorait que la leçon de lecture puise parfois dans le livre d'histoire ou de sciences, la diversité des livres de classe permettait de répondre à plusieurs exigences didactiques : par exemple en associant la littérature aux leçons de choses, à la géographie voire à l'histoire naturelle... Où, de surcroît, pas une discipline n'échappait à l'impérialisme de l'œuvre littéraire. L'offre de textes mettant en scène la nature, proposant d'en admirer les merveilles est inépuisable dans les manuels. *Le Tour de la France* en livre de nombreux exemples. Dès le début de l'ouvrage, le ton est donné. Les deux frères s'étourdissent d'allégresse devant « les beautés de la nature ». A peine la frontière franchie, Julien et André s'inclinent devant la Terre de France :

« Alors, se trouvant sur l'autre versant de la montagne, les deux enfants virent tout à coup s'étendre à leurs pieds les campagnes françaises, éclairées par les premières lueurs de l'aurore. C'était là ce pays aimé vers lequel ils s'étaient dirigés au prix de tant d'efforts. Le cœur ému, songeant qu'ils étaient enfin sur le sol de la France (...) ils se jetèrent joyeusement dans les bras l'un de l'autre ». ⁹⁶⁶

Les paysages naturels comme les terroirs emplissent nos deux héros des plus grandes joies et ne cessent de soulever leur admiration. Ce territoire où les forces de la nature apparaissent la plupart du temps domestiquées⁹⁶⁷ fonde une nation esthétisée, une nation où tout concorde pour mettre en scène les merveilles de la nature.

B - Les déclinaisons scolaires des « merveilles de la nature » :

⁹⁶⁴ Félix PECAUT, « Poésie », *DPI*, tome second, *op.cit.*, p. 2387.

⁹⁶⁵ « Quand la leçon de lecture se fait dans le livre d'histoire ou de sciences, il arrive d'abord que le sujet manque bien un peu d'intérêt et que la lecture se prête moins aux intonations variées par lesquelles se manifeste la diversité des sentiments ; mais surtout le maître est forcément amené, s'il veut que l'élève comprenne ce qu'il lit, à donner des explications de toutes sortes qui absorbent le temps de la leçon. Celle-ci devient alors une leçon d'histoire ou de science ; mais ce n'est plus une leçon de lecture ». Irénée CARRE, *L'Enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française dans les écoles primaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1889, chapitre 1.

⁹⁶⁶ G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants*, *op.cit.*, p. 25.

⁹⁶⁷ Comme en témoigne les trente-huit gravures de paysages humanisées qui accompagnent le récit.

Regroupées dans la catégorie des *merveilles ou des spectacles de la nature*, les descriptions emphatiques des phénomènes physiques s'abattent en cascade dans le livre de lecture de l'inspecteur primaire Emile Toutey. Pour se faire une idée de ce sentiment d'émerveillement qui colonise les textes scolaires, rien de tel que d'en condenser quelques expressions rebattues : « la mer (qui) a sa grandeur et ses beauté incomparables » ; « les océans (qui) offrent des spectacles magnifiques » ; « les eaux d'un azur plus brillant que le ciel, pour la surface des eaux (qui) s'illumine de teintes pourpre et émeraude, au coucher du soleil, » ; « l'effet tantôt majestueux, tantôt riant et pittoresque de la fontaine de Vaucluse, » ou de Chateaubriand ; « contempler le vaste ciel, la cime ondoyante des pins et les abîmes de verdure au-dessus du chêne paternel »... Rabâchage, prêchi-prêcha, mièvrerie pour enfant? Evidemment non ! Là est précisément l'essence d'une éducation au beau. Tous ces textes expriment l'enchantement né de l'observation et de la contemplation de la nature ordinaire. Insipide le spectacle de la nature ? Que les enfants lisent Bernardin de Saint-Pierre pour les convaincre du contraire. Dans cet extrait, il avoue son impuissance à en décrire la majesté par la plume :

« Le tableau changeait à chaque instant : bientôt, ce qui avait été lumineux devenait simplement coloré et ce qui nous avait paru coloré se trouvait dans l'ombre. Les formes en étaient aussi variables que les nuances mêmes ; c'étaient tour à tour des presqu'îles, des îles, des promontoires, des hameaux, des collines, qu'ombrageaient de magnifiques peupliers, de grands ponts qui paraissaient jetés sur de larges fleuves ; ou plutôt ce n'était rien de tout cela, c'étaient des couleurs et des formes célestes que ne sauraient exprimer ni le pinceau ni la langue ». ⁹⁶⁸

Et pour vaincre les plus récalcitrants, il est encore possible de les confronter au sentiment d'effroi qui parcourt cette littérature. Un sentiment qui peut être suscité par l'impression d'infinité, de peur et de danger à la vue « d'une nuit de ténèbres opaques » ⁹⁶⁹ ou par « des plus redoutables avalanches » à l'origine de l'ensevelissement d'une troupe de voyageurs. ⁹⁷⁰ Tout l'art de l'auteur des manuels est de les saupoudrer d'histoires sensationnelles. On trouve ainsi un extrait du journal *Le Matin* rapportant comment un groupe d'hommes a été emmuré par d'impenétrables tampons de neige qui fermaient l'auberge où ils s'étaient réfugiés. Rescapé de cette captivité, l'un des hommes y raconte le frisson d'horreur qu'il a éprouvé

⁹⁶⁸ Emile TOUTEY, *Lectures Primaires, op.cit.*, p. 263.

⁹⁶⁹ *Ibid.*, p. 90.

⁹⁷⁰ *Ibid.*, p. 78.

devant les furies de la nature. Ce frisson - qualifié de « sacré »⁹⁷¹ pour Kant - est aussi ressenti par Julien et André sur les hautes cimes des Vosges « où brillèrent les dernières lueurs du crépuscule, et les noirs sapins (...) qui agitaient leur bras au souffle du vent d'automne, s'assombrissant de plus en plus »⁹⁷², et qui le sera une nouvelle fois avec Monsieur Gertal, devant les volcans d'Auvergne ou pendant les orages du Plomb du Cantal et des Vosges.⁹⁷³ Très apprécié par les pédagogues, ce topos de la nature spectaculaire a bénéficié de l'abondante production de livres destinés à la jeunesse publiés entre 1850 et 1890, de plus en plus diffusés dans les salles de classe.⁹⁷⁴

Fascinante et merveilleuse, cette « nature en poche » fait la part belle aux descriptions spectaculaires, jouant sur tous les registres du Sublime. Tous ces écrits font sortir la nature des laboratoires dans laquelle elle était bien souvent cantonnée. *Les Pourquoi de M^{elle} Suzanne* d'Emile Desbeaux, *Les aventures extraordinaires d'un savant russe* de Le Faure et Graffigny ou *l'histoire d'une bouchée de pain* de Jean Macé (1815-1894)⁹⁷⁵ sont autant de fictions pédagogiques dont les vertus vulgarisatrices peuvent être vues comme une propédeutique à l'installation durable des sciences à l'école primaire.⁹⁷⁶ Elles sont aussi une confirmation solide de l'intérêt pour le merveilleux qui gagne la culture populaire. Quel meilleur exemple en ce domaine que celui du jeune écrivain Jules Verne (1828-1905), qui publie en 1863, son premier roman : *Cinq semaines en ballon* avant de faire paraître, notamment sous la forme de romans feuilletons, *Voyage au centre de la Terre* puis *Vingt Mille lieues sous les mers* ou encore *De la Terre à la Lune ?*⁹⁷⁷ Fruit d'un travail acharné, ces œuvres constituent une éclatante preuve de la théâtralisation des phénomènes naturels ainsi que de leur esthétisation.

Publiés dans le *Magasin d'éducation et de récréation*,⁹⁷⁸ ces romans sont le résultat d'une collaboration entre deux républicains engagés dans la diffusion du savoir, l'éditeur Pierre-Jules

⁹⁷¹ Pierre HADOT, *Le voile d'Isis*, op.cit., p. 358.

⁹⁷² G. BRUNO, *Le Tour de France*, op.cit., p. 18.

⁹⁷³ *Ibid.*, p. 124 et 125.

⁹⁷⁴ Daniel RAICHVARG, *Sciences pour tous ? Découvertes* Gallimard, 2005, p. 48 et suivantes. Bien que sur le déclin à la fin du siècle, ainsi qu'en témoigne la faillite de la *Bibliothèque des merveilles* à la fin du XIX^e siècle, elle continuera à irriguer les bibliothèques scolaires.

⁹⁷⁵ En 1864, il fonde avec l'éditeur Pierre-Jules Hetzel une revue intitulée, *Le Magasin d'éducation et de récréation*. En 1866, il est à l'origine de la création de la Ligue de l'Enseignement dont il devient le président.

⁹⁷⁶ Pierre KAHN, *L'enseignement des sciences à l'école primaire*, op. cit., p. 83-85.

⁹⁷⁷ La mise au point d'un « effet fenêtre », c'est-à-dire l'introduction au milieu de l'intrigue d'un exposé descriptif, scientifique et didactique accompagné souvent d'une gravure, participe d'une démarche de vulgarisation qui permet, selon Jules Verne, « d'intéresser le plus grand nombre à des sujets scientifiques ».

⁹⁷⁸ Ernest LEGOUVE « Magasin d'éducation », *Dictionnaire de pédagogie*, Première partie, Tome second, p. 1761.

Hetzl et le futur président de la Ligue de l'Enseignement Jean Macé. Le *Magasin d'éducation et de récréation* se présente comme un journal dont le but est de diffuser les connaissances nouvelles. Inscrit dans le mouvement de pensée qui fait de l'instruction un idéal collectif et un remède à l'injustice sociale, il participe à la diffusion du savoir pour tous, même si ses lecteurs étaient, pour la plupart, issus de la bourgeoisie.⁹⁷⁹ S'adressant théoriquement à un vaste lectorat, il est néanmoins très apprécié par les autorités éducatives.⁹⁸⁰ Proposant une notice sur cette revue, le *Dictionnaire de pédagogie* y évoque Jules Verne qu'il dépeint en « conteur incomparable ». Quant à Jean Macé, l'un des fondateurs, il est décrit comme un merveilleux pédagogue ». Enthousiaste, Ferdinand Buisson ajoute :

« A eux trois (avec Jules Stahl), ils se partagèrent le domaine de l'intelligence enfantine. A l'un l'imagination ; à l'autre la science et les expériences éducatives ; au troisième c'est-à-dire au premier, la morale sous toutes ses formes ». ⁹⁸¹

Entre la pédagogie de Macé, la morale de Stahl et l'imagination de Verne, il n'y a pas à chicaner : l'interprétation de la nature emprunte les formes les plus audacieuses de la culture du merveilleux. Reposant sur « une géographie de l'extrême : gigantisme des distances, visée des points remarquables, milieux hostiles, catastrophes en tous genres »⁹⁸², l'écriture vaticinatrice de Jules Verne dessine une nature fantastique. En cela, ces romans mettent en scène une nature onirique qui appelle tout à la fois à l'expérience, à l'aventure ainsi qu'au voyage initiatique. Jules Verne aime raconter une histoire aux enfants, leur faire découvrir un monde qu'ils ne soupçonnaient pas. Tout en étant une invitation à rêver, cette littérature de science-fiction favorise la transmission des connaissances sans omettre de poser la question de la modernité et des interrogations qu'elle implique.

Difficile d'enfermer ces œuvres dans une catégorie précise, pourtant les fables que Jules Verne propose ne sont pas sans rappeler ces contes initiatiques et ces historiottes à la limite du fantastique, où deux univers se complètent et parfois se rejoignent : l'un réel, objectif,

⁹⁷⁹ Voir le site de la Bibliothèque d'étude et du patrimoine. [<http://www.bibliotheque.toulouse.fr/titres-pg03.html#magazin>]

⁹⁸⁰ Malgré la qualité de sa rédaction qui associe des noms aussi illustres que ceux d'Hector Malot, d'Alexandre Dumas, d'Élisée Reclus et de Jules Verne, la revue connaît des débuts difficiles et ne paraît pas avoir atteint les dix mille abonnés avant 1875. En octobre 1876, elle absorbe son ancien concurrent, *La Semaine des enfants*. Elle est elle-même absorbée, en 1916, par le *Journal de la jeunesse*.

⁹⁸¹ Article cité dans Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN, « L'enfant et l'animal dans la littérature de jeunesse du second XIXe siècle », p. 3. [En ligne : <http://www.equipe19.univ-paris-diderot.fr/Colloque%20animal/Melmoux-Montaubin.pdf>]

⁹⁸² Michel FABRE, « Jules Verne humaniste ? », *Le Télémaque*, 2002/1 n° 21, p. 7-10.

scientifique, l'autre plus imaginaire et fantastique. Mais là où les historiettes ancrèrent leur propos dans une conception moralisatrice des choses, avec Jules Verne, l'enchantement du monde associe dans un même mouvement une géographie extraordinaire à une connaissance scientifique parée des éclats de la modernité. Parcourir les œuvres de Jules Verne, c'est appréhender une pluralité de mondes où la nature est dépliée pour la plus grande stupéfaction des enfants. Ambivalente, la narration se décline comme un outil rationnel d'investigation et de réflexion mais également comme un accès imagé à un univers extraordinaire. Quel exemple choisir ? Pourquoi pas *L'île mystérieuse* dont l'action se situe au milieu de l'océan Pacifique et qui constitue l'un des plus gros succès de Jules Verne ? Cinq naufragés américains réussissent à survivre en exploitant les ressources de l'île Lincoln et en constituant une société parfaite. L'enchantement des héros est soulevé par la rencontre féconde entre la connaissance rationnelle et les sensations visuelles qui redouble, en quelque sorte, l'émotion ressentie devant l'éclosion de la nature. Le récit fabuleux de Verne fait, pour parler comme Einstein, de « l'incompréhensible, un monde compréhensible » :

« Les magnifiques constellations de ce ciel austral resplendissaient. Au zénith, brillaient d'un pur éclat la splendide Antarès du Scorpion, et, non loin, cette β du Centaure que l'on croit être l'étoile la plus rapprochée du globe terrestre. Puis, à mesure que s'évasait le cratère, apparurent Fomalhaut du Poisson, le Triangle austral, et enfin, presque au pôle antarctique du monde, cette étincelante Croix du Sud, qui remplace la Polaire de l'hémisphère boréal. Il était près de huit heures, quand Cyrus Smith et Herbert mirent le pied sur la crête supérieure du mont, au sommet du cône. L'obscurité était complète alors, et ne permettait pas au regard de s'étendre sur un rayon de deux milles. La mer entourait-elle cette terre inconnue, ou cette terre se rattachait-elle, dans l'ouest, à quelque continent du Pacifique ? On ne pouvait encore le reconnaître. Vers l'ouest, une bande nuageuse, nettement dessinée à l'horizon, accroissait les ténèbres, et l'œil ne savait découvrir si le ciel et l'eau s'y confondaient sur une même ligne circulaire. Mais, en un point de cet horizon, une vague lueur parut soudain, qui descendait lentement, à mesure que le nuage montait vers le zénith. C'était le croissant délié de la lune, déjà près de disparaître. Mais sa lumière suffit à dessiner nettement la ligne horizontale, alors détachée du nuage, et l'ingénieur put voir son image tremblotante se refléter un instant sur une surface liquide. Cyrus Smith saisit la main du jeune garçon, et, d'une voix grave : « Une île ! » dit-il, au moment où le croissant lunaire s'éteignait dans les flots ».⁹⁸³

Là où la mise en abîme de la science et de la géographie réenchante le monde, le merveilleux vernien travaille les dimensions mythologique, littéraire, poétique et esthétique de l'univers

⁹⁸³ Jules VERNE, *L'île mystérieuse*, part. 1, chap. 10, p. 91, cité par Jacky FONTANABONA, « La géographie de Jules Verne et ses cartes dans l'île Mystérieuse », *M@ppemonde* 97 (2010.1) [<https://mappemonde-archive.mgm.fr/num25/articles/art10101.html>]

naturel. Et c'est finalement ce récit singulier qui ouvre pour l'enfant une fenêtre donnant sur l'exploration multiple de la nature. Suggestion d'autant plus forte que l'œuvre de Jules Verne, ainsi qu'il l'expliquait lui-même, se veut circonscrite au probable, au plausible, au vraisemblable, n'extrapolant dans l'espace et le temps, que les données qui sont à sa disposition. L'écrivain le précise d'ailleurs dans un entretien dans lequel il compare son œuvre à celle de H. G. Wells⁹⁸⁴ :

« Je ne puis apercevoir de point de comparaison entre son œuvre et la mienne. Nos procédés sont tout à fait différents. Il m'apparaît que ses histoires ne reposent pas sur des bases scientifiques... Moi j'utilise la physique. Lui, il invente. Je vais à la Lune dans un boulet que projette un canon. Il n'y a rien d'inventé là-dedans. Lui s'en va vers Mars dans un astronef en métal qui supprime la loi de la gravitation. Ça c'est très joli, mais qu'on me montre le métal. Qu'on le sorte donc ! ». ⁹⁸⁵

Difficile de mesurer l'influence réelle de Jules Verne dans les lectures enfantines sauf à garder à l'esprit son importance dans les bibliothèques populaires ainsi que son succès lors des distributions de prix. Est-ce si sûr ? On peut le vérifier. Jamais, à l'école, le succès de Jules Verne ne s'est démenti. N'est-ce pas là aussi le signe de la persistance du sentiment de fascination et d'inquiétude que l'étude de la nature n'a cessé de nourrir ?

Ce qui est certain c'est que l'écrivain si populaire auprès des enfants incarne une vision du merveilleux de la nature que nombre d'éducateurs tenaient comme aiguillon de l'éducation. On trouve d'ailleurs des invitations à lire ses ouvrages dans le *Manuel général de l'instruction primaire* comme dans cette correction d'une composition portant sur les conseils de lecture :

« Madame l'institutrice m'en a toutefois prêté quelques-uns auxquels j'ai pris un vif plaisir, par exemple : les Grimpeurs des rochers et le Tour du monde en 80 jours, de Jules Verne. Ce sont des livres amusants à lire ; cependant s'ils n'étaient qu'amusants, je ne le conseillerais pas de les lire, au moins exclusivement, mais ils sont aussi instructifs qu'ils sont amusants. En les lisant, on se développe l'esprit et on apprend en même temps de la géographie et de l'histoire naturelle, car on voit les noms de bien des montagnes et des villes qu'on ne connaît pas; on entend parler de toutes sortes d'animaux, de plantes, etc. Ils m'ont plu à lire parce que les histoires qu'on raconte ont l'air d'être vraies, elles le sont peut-être.

⁹⁸⁴ Herbert George WELLS (1866-1946) est considéré, avec Jules Verne, comme le fondateur de la science-fiction moderne. Il est notamment l'auteur de *La machine à remonter le temps*, de *l'Île du Docteur Moreau* et de *la Guerre des mondes*.

⁹⁸⁵ Lionel DUPUY, *Jules Verne ou le merveilleux géographique merveilleux, le superbe Orénoque (1898)*, p.5 [<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Dupuy%20P12.pdf>]

C'est si bien expliqué qu'on croit être avec les Grimpeurs de rochers et avec celui qui fait le Tour du monde en 80 jours ».⁹⁸⁶

Que cette approche exaltante de la nature n'ait pas toujours été majoritaire, qu'elle ait été négligée par les textes officiels, c'est malgré tout indéniable. Toutefois, il est possible d'en déceler l'empreinte dans les multiples représentations de la nature. Et d'abord dans cette géographie que l'on dit dominée par la nomenclature. Une nouvelle fois, c'est Schrader le cartographe pyrénéen qui, dans sa correspondance avec Elisée Reclus, en appelle à l'imagination et au merveilleux :

« L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut imaginer que c'est un rocher ; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord. Je me rappelle encore le jour où mon grand-père me dit que le Sahara est un désert où l'on peut marcher pendant des jours et des jours sans trouver autre chose que du sable. Depuis qu'il m'a donné cette première leçon de géographie, je le vois essayant sans cesse en imagination de « réaliser » cet espace sans bornes, qui ne finit jamais et toujours recommence ».⁹⁸⁷

Malgré Schrader, le registre de la cartographie de l'Ecole républicaine a peu à voir avec le genre onirique des mappemondes médiévales. Mais parce qu'il touche parfois à des représentations soucieuses d'esthétisme, il renvoie à une forme de poésie. La diversité des cartes, y compris celles de Vidal de la Blache, autorise les écoliers à se projeter dans l'espace, à associer territoires et cultures humaines, à établir des corrélations symboliques et allégoriques entre les sociétés humaines et leur environnement naturel. Eclectiques, elles témoignent des multiples façons d'explorer et de dire le monde. Là encore différents registres coexistent. Celui de Vidal de La Blache qui dirige depuis 1895 chez l'éditeur Armand Colin, une collection nouvelle de cartes murales de géographie, explique qu'en dehors de la zone tempérée, « le reste du monde n'offre guère que le spectacle de la nature : la région tropicale est une sorte d'arche de Noé et la région polaire est un lieu d'exploration ».⁹⁸⁸ Inscrits sur la carte, les récits fabuleux de *l'île mystérieuse* de Jules Verne ou ceux de *l'île au trésor* de Stevenson dessinent eux-aussi

⁹⁸⁶ *Manuel général de l'instruction primaire*, tome XXI, n°33, 15 août 1885, p. 382.

⁹⁸⁷ Elisée RECLUS, cité par Franz SCHRADER, « Géographie », *DPI*, p.1155, *NDP*, p.720. Dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, en 1911, la lettre est qualifiée de « tout intime et inédite » voir aussi citation *supra* p. 50.

⁹⁸⁸ Danièle ALEXANDRE-BIDON, Marie-Madeleine COMPÈRE, Brigitte DANCEL, Yves GAULUPEAU, Jacques-Gérard VERGER, Gérard BODÉ, Patrick FERTÉ, Philippe MARCHAND, *Le Patrimoine de l'Éducation nationale*, *op.cit.* p. 611.

une nature spectaculaire propre à ouvrir sur un univers fantastique.⁹⁸⁹ Parfois, on leur préfère des images spectaculaires tirées de la réalité. En 1882, le *Petit cours de géographie moderne* d'Eugène et Richard Cortambert, soucieux d'éviter la sécheresse rebutante des nomenclatures, propose dans les chapitres introductifs des descriptions vivantes ainsi qu'une série de gravures tout droit tirée des décors chers à Jules Verne.⁹⁹⁰

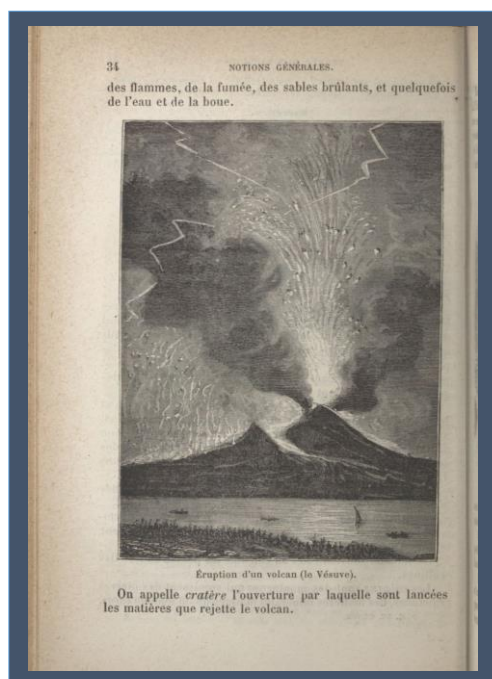


Figure 47 : Éruption d'un volcan (le Vésuve)

« Les volcans sont des montagnes qui vomissent des pierres calcinées, des matières minérales fondues qu'on nomme *laves*, des flammes, de la fumée, des sables brûlants, et quelquefois de l'eau et de la boue. Les éruptions de volcans prouvent que la terre est chaude ».

Ce type d'illustration spectaculaire sert à pimenter un discours métaphorique dans le but d'exciter la curiosité des écoliers. Il est aussi le reflet d'une représentation spectaculaire des phénomènes naturels.

Source : Eugène et Richard CORTAMBERT : *Petit cours de géographie moderne : avec un appendice pour la géographie de l'histoire sainte*, Paris, Hachette, 1882, p. 34.

Il faudrait encore ajouter les séries de chromolithographies publiées par Delagrave à partir des années 1880 et les innombrables vues sur verre⁹⁹¹ dont les paysages spectaculaires apportent leur lot de fantaisie dans l'apprentissage de la géographie.

On aurait tort de croire que cette fascination pour la nature se concentre exclusivement sur le monde géographique et sur celui du vivant. Les travaux ainsi que les prises de position de Camille Flammarion ou celles du mathématicien Henri Poincaré (1854-1912) rappellent que les instigateurs d'un nouvel enseignement de la nature ont tenté d'embrasser toutes les sciences de l'univers. Laissons, pour le moment, le dernier mot aux trois scientifiques de premier plan que sont Henri Poincaré, Edmond Perrier et Paul Painlevé pour nous expliquer avec *Ce que*

⁹⁸⁹ Jacky FONTANABONA, « *La géographie de Jules Verne et ses cartes dans l'Île Mystérieuse* », [<http://mappemonde.mgm.fr/num25/articles/art10101.html>]

⁹⁹⁰ Eugène et Richard CORTAMBERT, *Petit cours de géographie moderne*, cité dans *Le Patrimoine de l'éducation nationale, op.cit.*, p. 610.

⁹⁹¹ Le Musée de l'éducation de Rouen (Munaé) en possède une collection très riche.

*disent les choses*⁹⁹² leurs nouvelles conceptions de la nature. Ouvrage de vulgarisation scientifique, plutôt destiné il est vrai, aux écoles primaires supérieures, il condense en 19 chapitres, une série d'articles parue dans une revue hebdomadaire fondée en 1910, *Au seuil de la vie*. Faire comprendre aux enfants les grandes lignes de l'astronomie suppose une forte dose de simplification à laquelle Poincaré répond dans cet ouvrage, en expliquant cette science comme un conte merveilleux dont les lois ne peuvent cependant être contestées. Au-delà des nombreuses métaphores végétales - le soleil vu comme une énorme citrouille, la lune comparée à un petit grain de riz, la terre à un petit pois tandis que Jupiter est vue comme une pomme – Poincaré, auteur du chapitre sur « Les Astres », fait appel à l'imagination des enfants afin qu'ils se représentent le monde stellaire et, pour donner corps à ces représentations, il sollicite leur imagination :

« Que les planètes ressemblent à la Terre, que Mars paraît propre à la vie ; il y a de l'air, il y a de l'eau, il y a même de la neige que l'on voit s'étendre l'hiver et fondre l'été ; c'est sans doute un pays plat, souvent inondé, avec un ciel presque toujours creusé, on a prétendu y voir des canaux creusés de main d'homme (...) dans Vénus et Jupiter, on ne voit guère que des nuages ; s'il y a des habitants, ils ne doivent pas pouvoir faire d'astronomie ». Et plus loin de préciser « Beaucoup de ces systèmes ont deux soleils ; pour les habitants de leurs planètes, il y a donc quelquefois deux soleils à la fois sur l'horizon de sorte qu'il y a des heures où ces gens-là voient tout en rose et d'autres où ils voient tout en bleu ».⁹⁹³

On retrouve, dans cet extrait, la prose de Camille Flammarion qui a construit ses travaux sur cette dialectique entre sciences exactes et nécessaire vulgarisation de connaissances ardues. Se réclamant d'une science positive⁹⁹⁴, Flammarion a toute sa vie navigué entre positivisme et spiritualisme scientifique. Ses ouvrages firent la part belle au merveilleux ainsi qu'à la contemplation et à l'émotion cherchant toujours à ménager une lucarne vers un Etre Suprême dont l'existence pouvait, selon lui, expliquer la beauté, les grandeurs et les harmonies de la nature. Seules les « puérités »⁹⁹⁵ de ses adversaires pouvaient songer à les mettre en doute. Quoique prudent quant à ses professions de foi spirituelles, Camille Flammarion insiste encore dans le *NDP* sur la dimension enchantée de l'enseignement de la science de l'univers :

⁹⁹² Henri POINCARÉ, Edmond PERRIER, Paul PAINLEVE, *Ce que disent les choses*, Paris, Hachette, 1911. Voir aussi Christian GERINI, *Ce que disent les choses*. [<http://www.bibnum.education.fr>]

⁹⁹³ Henri POINCARÉ, « Les astres », in : Henri POINCARÉ, Edmond PERRIER, Paul PAINLEVE, *Ce que disent les choses*, Paris, Hachette, 1911, p. 4.

⁹⁹⁴ Camille FLAMMARION, *Dieu dans la nature*, Paris, Didier, 1867, p. 492-499.

⁹⁹⁵ *Ibid.*, p. 51.

« Conçoit-on qu'au lieu des éléments de la science de l'univers, qui pourraient être enseignés aux enfants dès l'âge le plus tendre, et qui répondent si heureusement à ce besoin de merveilleux qui leur est propre, on farcisse leur imagination d'histoires inutiles ou d'erreurs funestes dont ils auront plus tard la plus grande peine à se débarrasser ? ».⁹⁹⁶

Partageant au moins une partie des conceptions de son collègue, l'astronome Amédée Guillemin lui faisait écho en évoquant, à propos de l'observation des astres, le « plus beau spectacle d'ordre et d'harmonie que l'enfant puisse contempler ». ⁹⁹⁷ On le voit bien, il apparaît clairement que la pédagogie permet d'établir un lien entre l'essentielle fascination et la question esthétique que, sous la diversité de ses formes, le merveilleux peut susciter. Il ne s'agit peut-être pas d'un manifeste « pour une esthétique du merveilleux », mais plutôt de l'établissement d'une relation nouvelle entre l'écolier et son objet d'étude, à savoir la nature. L'invitation de l'Ecole à regarder la nature différemment, à l'expérimenter sensuellement, porte en réalité sur les fonts baptismaux une nature inédite. C'est en quelque sorte la rencontre entre ce regard émerveillé ou contemplatif et une nature dévoilée qui fonde, à côté des approches historiques, scientifiques, rationnelles, une approche esthétique de la nature. De plus, sous le voile de l'esthétisme apparaît une préoccupation de conservation et de protection de la nature. Pas trop vite cependant. A l'école élémentaire, les injonctions à respecter la nature sont d'abord clandestines, elles se dissimulent derrière les instructions agronomiques. Le plus souvent elles sont travesties de mille façons. Face aux recommandations torrentielles de mieux labourer, de mieux semer et moissonner, de mieux entailler les jeunes plants, de mieux scier les arbres ou encore de mieux pousser les tombereaux de céréales, les observations et les discrets avertissements sur le respect des équilibres naturels sont comme dans un étouffoir où l'on aurait enfermé des idées embarrassantes. Pourtant les invites à instaurer une collaboration étroite, humble et sobre entre les hommes et la nature permet d'identifier un discours aux doux accents écologiques.

⁹⁹⁶ Camille FLAMMARION, « Astronomie », *NDP*. [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>]

⁹⁹⁷ Camille FLAMMARION, « Cosmographie », *DPI*, p. 584. Repris dans le *NDP*.

.2. La construction d'une éthique de la nature :

A – De la représentation paysagère à une écologie du paysage :

Sans faire l'histoire de la pensée paysagère, il apparaît que les représentations des formes prises par la nature opèrent un tournant dans la façon de voir le monde.⁹⁹⁸ A l'école primaire, les paysages se comprennent comme un dessillement progressif. Par la médiation des images, par l'éveil des sensations, par les joies de la promenade, l'enfant jouit du spectacle de la nature : l'odyssée de Julien et d'André est un moyen de faire les comptes avec la nature en examinant ce qu'elle a de plus intéressant, de plus étonnant et de plus beau. A l'admiration des paysages de la grande patrie correspond la découverte de la diversité des terroirs des écoles communales : l'un et l'autre se répondant pour composer de « magnifiques tableaux » de la France. C'est ce que madame Gertrude s'emploie à faire comprendre à Julien en lui racontant *l'histoire du peintre Claude le Lorrain* :

« Lorsque Claude venait à la ville et qu'il parcourait la campagne, il restait des heures entières à regarder les paysages, les arbres, les prairies, les jeux de lumière sur la montagne. Il se rappelait alors les couchers de Lorraine de sa chère Lorraine, qu'il avait tant de fois contemplés sans mot dire, alors que ses camarades d'école, qui ne remarquaient rien des belles choses de la nature, jouaient étourdiment en se moquant de son air endormi. (...) il essaya de transporter sur des tableaux les paysages qui le frappaient, et il y réussit si bien que (...) il s'était rendu illustre ».⁹⁹⁹

Comme pour Le Lorrain, le procès d'épuration du regard consiste à mettre à distance ce qui est perçu, à apprendre à l'élève à tourner les yeux vers cette nature dont il ne discernerait pas toute la profondeur. Parallèlement, l'incitation à laisser ses sens vibrer, l'invitation à laisser s'exprimer ses affects démontrent combien les représentations de la nature furent traversées par des dynamiques qui peuvent apparaître comme contradictoires. Les paysages, que l'école primaire distille, ne cherchent pas à morceler la nature selon une gradation qui irait du sauvage à l'artificiel. Le choix de penser la nature comme « ordinaire » eut le mérite de mêler éléments naturels et interventions humaines. Entremêlement d'autant plus nécessaire que beaucoup considéraient alors – voir Henri Marion - que l'homme est dans cette nature.¹⁰⁰⁰ Cette position

⁹⁹⁸ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, op. cit., chapitre 7.

⁹⁹⁹ G. BRUNO, *Le Tour de France des deux Enfants*, réédition, 1993, p. 56.

¹⁰⁰⁰ *Supra* p. 35 et *infra* p. 377-379.

philosophique impliquait de rapprocher les sciences de la nature et les humanités. Le concept ontologiquement métissé de « nature ordinaire » prend ici tout son sens. Dans cette perspective, l'appréciation esthétique de la nature ne peut être restreinte à une seule motivation.

Elle relève d'abord d'une conception anthropocentrique : la contemplation des paysages agricoles traduit une admiration narcissique pour l'action de l'homme. Elle est en quelque sorte un miroir tendu à celui qui l'admire. Cette sorte d'épanchement peut aussi se ressentir dans une nature pas ou peu transformée où l'individu s'extasie devant une incroyable exubérance, où il serait transporté face aux mécanismes et aux processus évolutifs qui ont abouti à fabriquer une variété infinie de formes naturelles. Ici intervient l'éducation intellectuelle – sciences naturelles, géologie – dont les notions ont libéré l'esprit des élèves trop souvent encombré de préjugés. La puissance créatrice de la nature est admirée pour elle-même. Un article livré par Vidal de la Blache au *Manuel général de l'Enseignement primaire* en 1907 expose longuement la diversité des formes géographiques et la nécessité de partir des réalités vécues pour apercevoir cette infinie variété des paysages :

« Ici il a créé des cultures, là il s'est ménagé des pâturages ; et dans la préférence accordée à ces formes de vie différentes, il s'est guidé, non sans une certaine liberté d'option, d'après les conditions physiques de la contrée. Les plantes dont il a fait choix pour ses cultures, riz, blé, maïs, etc., sont celles qui conviennent à certains climats. Il a bâti des demeures, il s'est groupé; non au hasard, mais dans les positions où il pensait trouver quelque avantage pour ses cultures, pour son commerce, pour sa défense. Il s'est inspiré des propriétés du terrain et des caractères du relief pour les voies et chemins qu'il a tracés. Sans doute il ne reste pas l'esclave d'un coin de terre, et notre état de civilisation l'affranchit de plus en plus d'une sujétion trop étroite ; mais dans toutes ses œuvres la marque locale reste plus ou moins empreinte ».¹⁰⁰¹

A propos de ce passage, Jean-François Chanet explique que l'auteur sait la nécessité de procurer aux enfants une impression concrète des paysages pour peu que la connaissance de ces *individualités* permette d'éveiller « la conscience d'appartenir à un ensemble national harmonique ».¹⁰⁰² Connaître ces « individualités » suppose de forger une esthétique cognitive appuyée autant sur l'histoire et les sciences que sur la géographie. Il est évident qu'à une époque où on ne voyageait guère au-delà d'une portée de sabots, seul l'outillage pédagogique permettait

¹⁰⁰¹ *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 4, 26/10/1907, p. 50.

¹⁰⁰² Jean-François CHANET, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Histoires, Aubier, 1999, p.148 et p.150.

de comprendre la *physionomie* (terme que Vidal utilise constamment) de la France. Devenir ordonnateur des paysages de la patrie, participer de leur invention, en expliquer les traces, en décliner les éléments, autant d'ambitions pour le maître qui pouvait s'appuyer sur les recommandations de Vidal de la Blache : « Il faut donc expliquer à l'enfant ces phénomènes dont dépend la physionomie des contrées ». ¹⁰⁰³ Vingt ans auparavant, en 1889, on trouve chez Paul Dupuy, comme avant lui chez Schrader et Reclus, la volonté d'entraîner les écoliers vers des contrées lointaines susceptibles de soulever l'émotion et de frapper, par leurs aspects insolites, les esprits :

« Pour moi si j'avais à préparer à la géographie des bambins de cinq ou sept ans, je donnerais la première place à tout ce qui serait capable d'exciter leur imagination. Au lieu de leur faire remarquer ce qu'ils ont autour d'eux je chercherais à leur faire deviner ce qu'ils ont loin d'eux, à leur donner fortement cette pensée fondamentale que le monde, loin de rassembler à leur pays natal, en diffère de mille manières ; que rien n'égale la variété des spectacles de la nature terrestre ». ¹⁰⁰⁴

Dans cette géographie en ébullition, l'enseignement par l'aspect est alors censé produire, chez l'écolier, une épiphanie paysagère marquée au sceau de quelques topos : la patrie, l'agriculture et le sublime. Très fortement imbriqués l'un dans l'autre, la géographie et le paysage entament alors une odyssee croisée. Géographe formé sur les bancs de l'école primaire de cette époque, c'est à ses maîtres que Maximilien Sorre fait référence dans un article publié en 1934 :

« [...] Le contact étroit avec le concret, voilà en effet une de nos servitudes les plus heureuses. En 1903 Paul Dupuy disait de la géographie qu'elle est une philosophie du concret. En 1913 Vidal de la Blache trouvait cette formule lumineuse : « la géographie est sollicitée vers les réalités ». C'est une des grandes vertus pour l'éducation des enfants et des hommes. Sa matière véritable ce ne sont pas des schémas et des statistiques, mais des formes, des couleurs, des réalités sensibles, et la carte elle-même vaut ce qu'elle contient et ce qu'elle évoque de la réalité. [...] ». ¹⁰⁰⁵

Certes dans ses travaux, Maximilien Sorre remettra en cause les grilles de lecture trop analytiques des paysages, toutefois il se souviendra que ses éminents prédécesseurs avaient

¹⁰⁰³ *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 4, 26/10/1907, p. 50.

¹⁰⁰⁴ Cité in Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, op. cit., p. 188.

¹⁰⁰⁵ *Ibid.*, p. 250.

senti la nécessité d'une approche globale¹⁰⁰⁶, ouvrant ainsi le chemin des émotions et de la valeur esthétique paysagère. Une approche que ses contemporains redécouvrirent dans l'Entre-deux-guerres, moment où le paysage – rural surtout - s'impose comme figure centrale de l'enseignement de la géographie à l'école.¹⁰⁰⁷ En attendant, la tentative d'objectivation de la nature ne se départit pas totalement du modèle anthropocentrique dans la mesure où sa fonction est principalement de servir le bien-être de l'individu. Cette conception ne reconnaît pas de valeur intrinsèque à la nature dont la beauté reste le fruit d'une longue sédimentation intellectuelle et éducative. Mais apprendre à regarder est demeuré le leitmotiv constant des disciplines tournées vers la saisine de la nature, en particulier de l'histoire naturelle et de la géographie. Ce faisant, le caractère polysémique de la vision scolaire semble glisser le long d'une ligne de pente très douce menant vers une relation harmonieuse avec la nature. Et d'abord avec les animaux dont le sort ne cesse de mobiliser nombre de pédagogues. Ce n'est pas le moindre des paradoxes de l'éducation à la nature : insuffler aux enfants de la bonté pour les animaux alors que l'on désigne une large partie d'entre eux comme des ennemis à éliminer ! N'est-ce pas suggérer qu'il existe plusieurs formes de relations à la nature ? Et qu'il est possible de glisser de l'une à l'autre.

B - Un glissement imperceptible vers l'écocentrisme :

- *Du sort des animaux :*

Rien de moins simple que d'établir une correspondance entre une esthétique de la nature et la volonté de protéger les espèces naturelles. Sur un plan philosophique, on peut certes défendre l'idée, avec Hicham Afeissa¹⁰⁰⁸, qu'en apprenant aux élèves à s'émerveiller devant la puissance créatrice de la nature et de son infinie diversité, les instituteurs peuvent réussir à leur inspirer un sentiment entremêlé d'admiration et de respect. Mais que ce régime de perceptions implique nécessairement une empathie à l'égard des espèces et des organisations naturelles – à l'école primaire comme ailleurs – un coup d'œil sur l'histoire environnementale invalide cette

¹⁰⁰⁶ Dans un article publié en 1953, Sorre revient sur l'influence de Vidal de la Blache dans la fondation d'une géographie nouvelle qui regarde en particulier vers les sciences de la nature : « la géographie de l'homme : c'est une écologie ». Maximilien SORRE, « L'orientation actuelle de la géographie humaine », *Noroi*, n°2, Avril-Juin 1964, p. 10.

¹⁰⁰⁷ Jacques SCHEIBLING, *Qu'est-ce que la géographie ?* Paris, Hachette, 1994, p. 17-23 et p. 166-170.

¹⁰⁰⁸ Hicham-Stéphane AFEISSA, « De mirabilibus mundi : vers une éthique et une esthétique environnementales », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 10 Numéro 1 | avril 2010.

allégation. Car si tel était le cas, on comprendrait mal en effet que « l'invention de la nature » et de ses descriptions dithyrambiques se soient accompagnées d'une destruction sans précédent des biotopes et de la biodiversité. A ceux qui objecteraient que l'une et l'autre sont liées, on rappellerait que l'idée de nature et de ses déclinaisons esthétiques – ou de ses harmonies – sont antérieures au processus d'exploitation irresponsable des milieux naturels par les sociétés humaines. Alors quoi ? Cet enchantement que l'on a décrit plus haut ne serait-il qu'une vaine espérance de pédagogues idéalistes ? La poésie de la nature n'aurait-elle d'autres vertus que celles d'un exercice d'expression théorique ? Ce n'est pas ce que pense Henri Marion dont la position éclairée n'est pas sans importance. L'homme appartient au collectif d'intellectuels républicains dont l'action et la réflexion pédagogique ont pour longtemps assigné à l'enseignement primaire son organisation et ses missions. De la nature, il pense qu'elle est « un artiste incomparable » dont les œuvres inégalables « comblent les hommes d'admiration ». ¹⁰⁰⁹ Comme psychologue, il se rallie à l'idée que « la contemplation de la nature est donc propre à nous rendre modestes ». ¹⁰¹⁰ Attention néanmoins. Cette admiration, Marion l'inscrit au rang des devoirs et il la lie à l'obligation de respect que les individus doivent à l'égard de l'universel :

« Si les sentiments se commandaient, si ceux de l'ordre esthétique et poétique, en particulier, ne supposaient pas une culture qui nécessairement fait souvent défaut, il ne faudrait pas hésiter à déclarer que c'est un devoir pour tout homme, de contempler avec respect la nature, et d'éprouver pour elle les sentiments qu'elle inspire toujours à qui sait la regarder. Quoi, dira-t-on, les phénomènes physiques, les corps bruts, les grandes manifestations des forces naturelles, les amoncellements de rochers dans les montagnes, de neiges sur les sommets, l'immensité et la fureur des mers, tout cela est-il donc susceptible de nous inspirer des sentiments moraux ? Oui assurément, et c'est une véritable infériorité morale, que l'inaptitude à comprendre et à admirer ces beautés. Un ordre magnifique, en effet, régit tous ces phénomènes ; la nature partout se présente à nous, pleine d'harmonie, pénétrée d'intelligence et de raison. On est parfois tenté de s'écrier avec le poète :

*Dites-moi, terre et cieux, dites-mois, sombres mer,
Si vous n'éprouvez-rien, qu'avez-vous donc en vous,
Qui fait bondir le cœur et fléchir les genoux ?*
(A. de Musset.)

Malheur à qui n'a jamais goûté la poésie de la nature, ni éprouvé ce respect religieux, cette admiration attendrie qu'elle a inspirée, de tout temps, aux plus nobles esprits (...). Est-il émotion plus profonde et plus

¹⁰⁰⁹ Henri MARION, *Leçons de psychologie appliquées à l'éducation*, op. cit., p. 421.

¹⁰¹⁰ Henri MARION, *Leçons de morale*, Paris Armand Colin, 1884, p. 206.

saine, que de se sentir ainsi en toute sympathie avec la nature, et de se laisser ravir par la beauté des choses ».¹⁰¹¹

Henri Marion a beau s'exprimer avec emphase, il déploie dans son ouvrage une argumentation incisive et sans ambiguïté sur les rapports de l'homme avec la nature. A l'idée que l'esthétique naturelle nourrit le sentiment de la nature, il superpose le principe d'une culture préalable pour goûter cette émotion. L'esthétique qu'il décrit est donc de l'ordre constructiviste et cognitiviste. C'est le maître qui a entre les mains les clefs de cette expérience. L'éducation à la nature apparaît comme un préalable. Mais le spécialiste de l'enseignement de la morale va plus loin encore. Cette sympathie avec la nature, elle n'est pas simplement une posture valorisante. Non, elle implique un devoir de bonté envers les vivants, aussi bien pour les plantes que pour les animaux. Et c'est bien parce qu'il est conscient « que nous sommes contre eux en état de guerre perpétuelle »¹⁰¹² qu'Henri Marion pense qu'il faut reconnaître aux animaux des droits au même titre que les hommes avec lesquels ils partagent « une étincelle de la vie universelle, un rayon de la raison divine ».¹⁰¹³ Sans faire des animaux des bénéficiaires de droits à part entière, les injonctions de Marion vont au-delà des strictes recommandations de sauvegarde et de protection du patrimoine animal - ce qui le rangerait déjà parmi les avant-gardistes de cette cause - puisqu'il conçoit une relation équilibrée entre les hommes et les autres espèces : les hommes partageant en quelque sorte les territoires et leurs ressources. A ce titre, l'action de l'instituteur auprès des enfants est capitale. Pour Marion, c'est au maître qu'il revient d'inculquer à ses élèves des habitudes de douceur et de bonté envers les animaux. Plus encore. Non seulement il doit leur apprendre à veiller à la conservation de certaines espèces – comme les moineaux domestiques habituellement pourchassés sans pitié – mais il doit encore leur apprendre à éloigner les dangers qui les menacent. A la classique séparation entre nuisibles et utiles, Marion substitue celle d'un monde naturel commun, celle d'une nature en partage qui impliquent d'amener les écoliers « à comprendre la nature et à l'aimer ».¹⁰¹⁴ Cette conscience de l'interdépendance des destins animal et humain, loin de triompher, circule lentement dans les méandres tortueux des discours scolaires. Combien sont-ils les auteurs qui militent pour que les enfants apprennent à aimer et à respecter les animaux ? Suffisamment pour qu'une culture pathocentrique¹⁰¹⁵ infuse lentement et inocule un sentiment d'attention à l'égard des animaux.

¹⁰¹¹ *Ibid.*, p. 206-207.

¹⁰¹² *Ibid.*, p. 208.

¹⁰¹³ *Ibidem.*

¹⁰¹⁴ *Ibid.*, p. 209.

¹⁰¹⁵ En éthique environnementale, le pathocentrisme (du grec *pathos* « souffrance, passion ») est l'approche selon laquelle c'est l'aptitude à ressentir la douleur qui permet de tracer les contours de la communauté des patients

Mais ce sont souvent les mêmes qui exaltent les prouesses techniques de l'agriculture. La condition animale apparaît en réalité prise en étau entre un idéal pathocentrique et les exigences de rentabilité agricole. De cette délicate articulation, l'exaltation des performances de l'agriculture ne fut guère altérée.

Il est certain que tous les penseurs de l'école républicaine ne poussèrent pas la réflexion aussi loin que Marion mais les appels répétés à la bonté et au traitement amical des animaux reflètent la montée d'une véritable empathie pour les espèces proches de l'homme, ou supposées telles. Contre Maurice Agulhon qui, dès 1981, écrivait que « la protection des animaux voulait être une pédagogie, et la zoophilie l'école de la philanthropie. C'était un problème de relation à l'humanité, et non de relation à la nature »¹⁰¹⁶, l'inscription du sort des animaux dans les programmes d'instruction morale et civique de 1882 révèle plutôt que l'école laïque s'intéresse dorénavant à la redéfinition des liens qui unissent l'homme aux animaux. La question de l'exploitation des êtres de la nature cesse d'être uniquement débattue dans les cercles spécialisés des naturalistes et des théoriciens de l'éducation. En d'autres termes, dans les écoles de la République, la question de l'animalité n'est plus posée seulement en termes d'utilité mais elle consigne le problème de la valeur intrinsèque des êtres naturels indépendamment de leur relation à l'homme. En soutenant « que nous ne sommes pas isolés dans la nature » et « que des liens étroits nous unissent à tous les êtres »¹⁰¹⁷, la morale laïque défendue par Henri Marion inculque aux enfants une nouvelle éthique comportementale tout en diffusant une conception de l'univers moins anthropocentrée qu'il n'y paraît. Parmi un corpus constitué de textes relativement homogènes, on retiendra quelques passages des pages de Michelet sur *l'Oiseau* qui insiste non seulement sur ses qualités d'auxiliaires pour l'homme mais aussi sur son rôle crucial dans la régulation de la nature :

« Le moineau même, qui attaque le grain, mais qui le protège encore plus, le moineau, pillard et bandit, flétri de tant d'injures et frappé de malédictions, on a vu en Hongrie qu'on périssait sans lui, que lui seul, pouvait soutenir la guerre immense des hannetons et de mille ennemis ailés qui règnent sur les basses terres ; on a rappelé en hâte cette vaillante garde, qui était le salut du pays ».¹⁰¹⁸

moraux. Lire Catherine LARRÈRE, Raphaël LARRÈRE, *Chapitre V : Éthique environnementale et éthique animale* In : *La question animale : Entre science, littérature et philosophie* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pur/38508>>. ISBN : 9782753547278. DOI : 10.4000/books.pur.38508.

¹⁰¹⁶ Maurice AGULHON, « Le sang des bêtes : le problème de la protection des animaux en France au XIX^e siècle », *Romantisme*, n°31, 1981, p. 81 à 109, réédité dans Maurice Agulhon, *Histoire vagabonde*, t. I, NRF, Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires », 1988, p. 243-282. Citation : p. 244.

¹⁰¹⁷ Henri MARION, *Leçons de morale, op.cit.*, p. 209.

¹⁰¹⁸ Emile TOUTEY, *Lectures primaires, op.cit.*, p. 268.

Et Michelet d'ajouter, après avoir évoqué les légions d'insectes qui dévastent la nature :

« Que feras-tu, pauvre homme ? Comment te multiplieras-tu ? As-tu des ailes pour les suivre ? (...) heureusement, à côté de l'insecte qui envahit tout, il y a l'oiseau qui pénètre partout. (...) Sans l'oiseau qui doit nourrir une nombreuse famille (...) Chaque année le monde serait en péril ». ¹⁰¹⁹

L'insecte dont parle Michelet, est-il toujours l'ennemi des hommes ? Dans les sentiers empruntés par les enchanteurs de la nature, on rencontre le grand entomologiste Jean-Henri Fabre (1823-1915), - un « observateur inimitable » selon Darwin – un homme aussi dont les études minutieuses sur le monde des insectes ont été popularisées par l'enseignement primaire à travers la série des *Souvenirs entomologiques* ainsi que par la parution de nombreux manuels scolaires éponymes à partir des années 1870. ¹⁰²⁰ Fasciné par l'univers de la nature, il faut entendre cet ancien instituteur parler du monde merveilleux des insectes:

« Lui, d'une richesse inouïe en instincts, mœurs et structure, nous révèle un monde nouveau, comme si nous avions colloque avec les naturels d'une autre planète. Tel est le motif qui me fait tenir l'insecte en haute estime et renouveler avec lui des relations jamais lassées ».

Savant passionné, Fabre allie à l'imagination du poète le talent du pédagogue pour peindre les harmonies de la nature pour lesquelles il s'enflammait déjà très jeune : « La petite fenêtre [...] ouverte au fond d'une sorte de niche (...) les confins du monde (...) et au-delà, l'inconnu plein de mystères ». ¹⁰²¹ Cet enthousiasme pour les « petites merveilles » de la nature, Jean-Henri Fabre l'a communiqué à nombre d'écopiers si l'on en juge à tous les manuels qu'il a publiés. Il a aussi cherché à le transmettre à sa fille. Ouvrir leur correspondance épistolaire, c'est entrer dans la relation intime, presque affectueuse, qu'ils ont pu nouer avec la famille des insectes :

Ma chère Claire

Superbe trouvaille ! C'est une Odynerè qui nourrit sa famille avec les larves de la Chrysomèle du peuplier, joli coléoptère à élytres rouges. J'avais déjà trouvé les nids de cette Odynerè dans les vieilles galeries d'une Anthophore, galeries creusées dans les talus terreux ; mais j'ignorais que le même chasseur s'établit dans les roseaux. Du reste je n'avais pas encore vu l'établissement de l'insecte dans d'aussi belles

¹⁰¹⁹ *Ibid.*, p. 269.

¹⁰²⁰ Jean-Henri FABRE (1823-1915), « Naturaliste. Biographie et Bibliographie ». [En Ligne] http://philippedefranoux.fr/Documents/Jean_Henri_Fabre.pdf

¹⁰²¹ Norbert THIBAudeau, « Fabre, une enfance aveyronnais », *Insectes*, n°134, 2004. [En ligne] <http://www7.inra.fr/opie-insectes/pdf/i134thibaudeau.pdf>

conditions. C'est donc pour moi une trouvaille de haut mérite. J'y consacrerai un chapitre dans mon prochain volume.

A ce sujet, fais de ton mieux pour m'obtenir tous les renseignements possibles. Si la chasse dure encore, épie l'Odynère sur les peupliers à la recherche de sa proie qui hante le feuillage de cet arbre et se reconnaît si aisément à sa forte odeur d'amandes amères. Dis-moi si les roseaux occupés se trouvent dans une position horizontale ou dans une position verticale. Enfin recueille tous les renseignements qu'il sera possible. Il y a là un magnifique sujet d'observation dont il faut savoir profiter. Si tu trouves d'autres roseaux peuplés, ils seront les bienvenus.

J'ai ouvert les roseaux envoyés. Sur le nombre, il y en a d'admirablement peuplés. Il y a là des œufs non éclos, des larves, des provisions, sans retard je vais m'occuper de quelques expériences avec le contenu de ces petites merveilles. Merci et cherche encore.¹⁰²²

Plus populaire encore, George Bruno accorde cependant moins d'attention à la vie des insectes dans ses romans. Cela ne l'empêche pas, aussi bien dans *Les Enfants de Marcel* que dans *le Tour de la France*, d'insister fortement sur la nécessaire bonté envers les animaux. S'agissant des animaux domestiques, l'injonction répond à la nécessité de rationaliser les façons culturelles mais elle laisse filtrer une sensibilité à la souffrance animale. Intitulé « La douceur envers les animaux », le chapitre LV des *Enfants de Marcel* raconte comment le jeune Louis gagne le respect du Docteur Rémy en s'occupant avec soin de son cheval, Ali, qui lui était si précieux pour visiter ses malades :

« Un matin le docteur Rémy entre au bureau de poste :

- Je suis encore tout indigné, dit-il à Marcel ; je viens de renvoyer Dominique. Ce garçon n'était pas seulement un paresseux et un joueur, il était brutal avec les animaux. Je l'ai surpris en train de frapper jusqu'au sang mon brave Ali, et je l'ai congédié séance tenante. (...)

- Je comprends cela dit Marcel. J'ai eu, moi aussi, un cheval, qui ne valait pas le vôtre, mais je m'étais attaché à lui et je n'aurais pas souffert qu'on le maltraitât. (...) C'était tantôt Louis, tantôt moi qui en prenions soin. (...)

- Alors, reprit le Docteur, votre jeune Louis saurait bien soigner u cheval ? (...)

Dès le lendemain, il (Louis) était à l'écurie du docteur, étrillant Ali avec soin, faisant sa litière, le conduisant à l'abreuvoir.

- Bravo lui dit le docteur (...) Je n'ai rien à te dire de plus sinon de continuer (...) Ali même, que Louis traitait avec douceur, le connaissait si bien, que le matin, en entendant ses pas, il hennissait de plaisir dans son écurie ». ¹⁰²³

¹⁰²² Sans date. Entre 1886 et 1891 vraisemblablement. Site internet : <http://www.e-fabre.com/e-texts/epistolier/claire.htm>

¹⁰²³ G. BRUNO, *Les Enfants de Marcel*. Cours moyen, *op. cit.*, p. 155 à 157.

Ce qu'il faut comprendre avec cet extrait, c'est qu'il ne s'agit plus d'entretenir un animal dans un but strictement utilitaire mais de lui apporter des soins pour son bien-être. S'agissant des animaux dont l'utilité pour l'homme n'est pas explicite, le discours du *Tour de France* traduit, lui-aussi, une montée sensible de la position favorable aux animaux ; c'est-à-dire du souci sinon de protéger l'animal pour lui-même¹⁰²⁴ au moins de prendre conscience de l'ontologie de son existence. On est bien, là encore, dans l'expression d'un pathocentrisme conjugué à une position médiane en matière d'anthropocentrisme. Bien sûr les animaux domestiques et les « animaux utiles » font toujours l'objet des plus longues descriptions mais s'élabore un discours plus complexe à propos des animaux sauvages. Au lieu d'établir une hiérarchie fondée sur des critères éminemment subjectifs, tous articulés autour du concept d'intelligence, les animaux sont de plus en plus étudiés pour eux-mêmes sans considération de leurs capacités. Devancer de quelques longueurs l'Autruche, le Rhinocéros ou l'hippopotame n'offre pas à l'éléphant, aux ours et aux singes - « les plus intelligents de tous les animaux » - une dignité plus grande que celle de leurs congénères. C'est ce que semble dire l'oncle Frantz à Julien quand il lui explique : « il y a toute une grande science qui s'appelle l'histoire naturelle et qui étudie les plantes et les animaux de la nature ».¹⁰²⁵ Et ici, ce n'est plus l'entomologiste ou l'agriculteur qui s'exprime mais l'éducateur soucieux de communiquer sa curiosité pour ce que l'on ne tardera pas à qualifier d'écologie.

- *Les prodromes d'une pensée écologique :*

A ce stade, les discours scolaires entendent mettre au jour l'importance des entités naturelles, en dehors des relations qu'elles ont pu développer avec les hommes. En clair, ces entités deviennent des objets de préoccupation morale pour elles-mêmes, en raison de leur valeur intrinsèque – de leur dignité en quelque sorte -. Leur régime de perception en a donc été modifié, à la fois par une éducation de l'élève fondée sur le caractère protéiforme des contenus disciplinaires ainsi que par une torsion réflexive générée par les impératifs éducatifs installés par l'Ecole Républicaine. Etant entendu que cette obligation n'est pas exclusive de l'ouverture d'esprit et de l'éveil des sens. Par-delà sa diversité, une partie de la littérature scolaire travaille à produire des comportements normatifs susceptibles de favoriser une vie harmonieuse entre

¹⁰²⁴ Baldin DAMIEN, « De l'horreur du sang à l'insoutenable souffrance animale » Élaboration sociale des régimes de sensibilité à la mise à mort des animaux (19e-20e siècles), *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2014/3 N° 123, p. 52-68.

¹⁰²⁵ G. BRUNO, *le Tour de la France...*, op.cit., p. 294.

les hommes et la nature. Et il ne s'agit pas ici d'un quelconque conformisme lié à des règles bien-pensantes. Car s'il existe bien dans la société républicaine un courant politique - souvent d'inspiration socialiste -, attentif aux équilibres naturels et dénonçant avec force le grand mépris de la nature que la société industrielle et bourgeoise cultive, ce courant reste profondément minoritaire. Quelques figures emblématiques – pas nécessairement socialistes – incarnent cette sensibilité. Aux côtés de Jules Michelet dont on a évoqué le combat pour la cause animale, le géographe anarchiste Elisée Reclus s'alarme d'une aventure humaine dévastatrice pour la nature¹⁰²⁶ tandis que Quinet et Durkheim ont compris, eux-aussi, l'unité du monde naturel et la place raisonnée que l'homme devait y tenir.¹⁰²⁷ Quant à Henri Marion, son solidarisme intègre un naturalisme profond qui fait de lui l'un des pionniers d'une véritable pensée écologique au sein de l'institution scolaire. D'autant plus que son influence – en raison des fonctions qu'il occupa – fut bien plus grande que celle d'un Michelet mort en 1874 ou que celle de Reclus que les convictions anarchistes cantonnèrent à la lisière des institutions républicaines. On ne peut néanmoins passer sous silence le rayonnement des idées de ce dernier sur la géographie scolaire. Les signes ne manquent pas des traces de ses conceptions sur les relations entre les hommes et la nature qu'il comprenait comme une mésologie.¹⁰²⁸

Passons sur l'unique article¹⁰²⁹ qu'il livra au *Dictionnaire de pédagogie* pour tenter de démêler dans l'écheveau compliqué de la géographie scolaire ce qu'il a pu instiller de sa « science des milieux ». Tout, évidemment, dans la géographie scolaire n'est pas à mettre au crédit de l'auteur d'une monumentale *Nouvelle Géographie Universelle* (19 volumes de 800 à 900 pages). Ses fondateurs ont porté un projet scientifique ayant comme finalité l'explication de la distribution des hommes à la surface de la Terre en fonction de leurs adaptations aux conditions naturelles. Dans cette perspective, c'est une ambition d'écologie humaine qu'ils ont progressivement fait émerger – dans le sillage du scientifique allemand Haeckel, inventeur du terme écologie en 1866 – transformant, par là même, la géographie en une science de la nature.

¹⁰²⁶ « A mesure que les peuples se sont développés en intelligence et en liberté, ils ont appris à réagir sur cette nature extérieure dont ils subissaient passivement l'influence; devenus, par la force de l'association, de véritables agents géologiques, ils ont transformé de diverses manières la surface des continents ». Elisée RECLUS, « De l'action humaine sur la géographie physique. L'homme et la nature ». *Revue des deux Mondes*, 1864, p. 762.

¹⁰²⁷ Sur Quinet, voir notamment son ouvrage *La Création* et son article de la *Revue des Deux mondes* « *La nouvelle genèse. L'esprit nouveau dans les sciences de la nature* » présentés plus haut p.8-10. Sur Durkheim, on peut lire le chapitre XII consacré à l'enseignement de la nature dans lequel il explique : « la nature n'est pas seulement pour l'homme le théâtre immédiat de son activité ; il en est encore inséparable, parce qu'il y plonge toutes ses racines ». Emile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique*, *op. cit.*, p. 125.

¹⁰²⁸ Reclus se réfère à la « mésologie », ou science des milieux, mais jamais à l'« écologie », science créée en 1866 par le savant Ernst Haeckel (1834-1919) dont il critique le social-darwinisme. Lire Philippe PELLETIER « Elisée Reclus ». [<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article617#>]

¹⁰²⁹ Elisée RECLUS « Scandinaves (Etats) », *DP2*, *op.cit.*

On n'est donc pas étonné que Franz Schrader, petit-cousin d'Elisée Reclus, conclue son nouvel article dans le *NDP* par une mise en garde sur les risques liés à une exploitation féroce de la nature. Invitant à réfléchir à « la vie intégrale », il appelle à dépasser « l'utilitarisme immédiat » au risque de nourrir « les germes d'une mort immédiate ». Par ces propos, Schrader va bien au-delà d'une simple remise en cause des conceptions purement utilitaires de la géographie scolaire :

« La conception du monde moderne relativement aux rapports de la terre et de l'homme est fondée sur le point de vue industriel, non sur le point de vue philosophique : c'est à dire que, l'homme est considéré comme l'exploiteur naturel du globe, et le globe comme le fournisseur obligatoire de l'homme. De là, l'esprit utilitaire qui règne dans la notion de géographie. Il ne peut guère en être autrement à une époque et pour une génération qui a vu le développement si prodigieux des nouveaux moyens d'utilisation et la forme nouvelle de civilisation qui en est résulté ne tarderont pas, par l'expérience même qu'aura produite leur usage, à introduire dans la pensée générale l'élément nouveau dont je voudrais dire quelques mots. On a pu se faire pendant un demi-siècle l'illusion que les nouveaux rapports de l'homme avec la terre étaient appliqués d'une façon naturelle et normale. Un vague malaise de toutes les nations civilisées commence à les avertir qu'il n'en est rien ; ce malaise, d'abord diffus, va ou ira se précisant peu à peu ; c'est à ce moment que la géographie opérera de façon consciente son évolution nouvelle, que nous devons prévoir pour en faciliter la naissance.

En exposant les rapports des diverses nations entre elles, comme le fait la dernière année de l'enseignement secondaire, on admet implicitement que ces rapports sont fondés sur une série de faits stables dont l'enchaînement devra produire dans l'avenir rapproché des conséquences analogues à celles produites dans le présent. C'est là une pétition de principe que démentent chaque jour davantage les faits observés.

Telle prospérité renferme un germe de mort prochaine ; telle pauvreté actuelle implique un grand avenir ; et ces évolutions partielles sont toutes fonction de la vie intégrale de la planète et de l'humanité. C'est donc cette vie intégrale qui devra, dans un avenir plus ou moins proche, prendre sa place dans la géographie et constituer même la géographie *en soi*, comme l'histologie est venue se placer à la base de l'étude des corps vivants. L'humanité actuelle, passée, future, ne vit que par un perpétuel échange avec la terre actuelle, future, passée ; l'Égypte est tombée après avoir grandi et duré ; les Etats-Unis, embryon hier, sont mûrs aujourd'hui : que seront-ils demain ? Les proportions d'activité industrielle et commerciale sont chaque jour modifiées ou bouleversées par des facteurs impondérables, mais que l'étude de la planète rendrait parfaitement pondérables. A ne vouloir considérer que l'utilitarisme immédiat, l'humanité n'est pas plus raisonnable que l'homme qui, pour ramasser à terre une pièce de monnaie, se ferait écraser par un train en marche. On nous permettra de ne pas insister davantage sur un sujet qui n'est pas encore entré assez profond dans

la pensée contemporaine pour pouvoir être compris sans des développements qui ne seraient pas ici à leur place. Vienne le jour où deux idées devront se réunir pour en créer une troisième, elles se réuniront, fût-ce après dix ans ou vingt ans, et la pensée qu'elles contenaient en germe naîtra ». ¹⁰³⁰

Le géographe-naturaliste pense qu'il faut établir une relation harmonieuse et équilibrée avec la nature qui tienne compte du fait que l'homme ne peut pas faire comme s'il n'en n'était pas un élément à part entière. On a là un proche écho de ce qu'Elisée Reclus exprima en ces termes sur la première page de *l'Homme et la terre* (1905) : « l'homme est la nature prenant conscience d'elle-même ». Elisée Reclus dont toute l'œuvre est imprégnée d'une réflexion profonde sur l'action de l'homme sur la nature. Comme Marsh ¹⁰³¹ ou Kropotkine ¹⁰³² à la même époque, le géographe libertaire n'a cessé de dénoncer les choix d'aménagements irréfléchis et les entreprises hasardeuses aux conséquences environnementales désastreuses. En marchant dans les pas de Reclus, Schrader, qui a aussi rédigé des manuels de géographie, témoigne d'une sensibilité environnementale en décalage avec le culte du progrès industriel et un certain positivisme scientifique toujours influents. Au risque de se perdre, l'homme doit se fixer des limites techniques dans la conquête de la nature. Ces idées semblent couronner une réflexion engagée quelques décennies plus tôt mais dont la formulation était moins explicite. En 1887, dans son article géographie du *DPI*, il se bornait à constater à quel point l'emprise de l'homme sur la terre était inédite :

« La terre, dans toutes ses parties connues, est comme étreinte par l'homme, tandis qu'il y a cent ans l'homme pouvait vivre sans étendre sa vue ou ses pensées d'existence au-delà de son horizon visuel ». ¹⁰³³

Sept ans plus tard, sa réflexion s'est affinée. Schrader développe, dans son *Atlas de géographie universelle*, une pensée réflexive sur l'homme et la nature aux accents prémonitoires :

« À côté de la destruction, la reconstitution pourrait se préparer par l'étude des lois physiques qui dirigent la vie planétaire. La science, qui mesure et devance les tempêtes, n'arrive-t-elle pas à en prévoir les causes ? Ce grand laboratoire des climats, cette ceinture végétale de velours humide et tiède

¹⁰³⁰ Franz SCHRADER, « Géographie », *NDP, op. cit.*, p. 721 et 722.

¹⁰³¹ Georges Perkins MARSH (1801-1882) est surtout connu pour son ouvrage *Man and Nature* (1862) dans lequel il explique que les hommes détruisent les équilibres naturels. Le livre est salué avec enthousiasme par Elisée Reclus.

¹⁰³² Anarchiste et naturaliste, Pierre Kropotkine (1842-1921) était proche d'Edmond Perrier. Géographe, géologue, explorateur, zoologiste, Kropotkine était un spécialiste du comportement animal. Il est aussi considéré comme l'un des plus grands penseurs du mouvement anarchiste.

¹⁰³³ Franz SCHRADER, « Géographie », *DPI*, p. 1151.

d'où s'élancent des spirales rythmées d'ondes atmosphériques sera-t-elle transformée sagement, exploitée avec le respect de l'homme et de la nature, en tenant compte des relations du sol et de l'atmosphère, ou bien cédera-t-on à la tentation de violenter la terre, d'attaquer par les voies rapides la forêt tropicale ? Dans ce cas, c'est l'humanité même qui sera mise en péril, non seulement par des maladies inconnues, mais par la déséquilibre de l'atmosphère et par l'introduction de l'instabilité des climats dans le monde entier. Ce tableau est sombre. Puisse la réalité n'être pas encore plus sombre, et puisse le sentiment du péril grandissant suggérer aux hommes le remplacement de la lutte qui tue par l'alliance qui féconde. (...) Le remède est à la portée de l'intelligence humaine, si elle veut bien dissiper l'ivresse qui la mène aujourd'hui et demander à la science, non plus seulement la possession immédiate de la nature, mais la compréhension de l'harmonie générale. C'est uniquement par le respect des lois naturelles et par l'extension des rapports d'amitié entre les hommes que l'histoire pourra se développer dans "l'ordre naturel des choses", suivant "le jeu naturel des choses" où se trouve la liberté, et sauvegarder ainsi l'avenir humain ». ¹⁰³⁴

Avec Schrader et Reclus, on ne manque pas d'intellectuels-pédagogues pour plaider la cause d'une éducation qui allie le beau et l'utile dans une juste mise en valeur de la nature. A quoi il faut ajouter la recherche d'un équilibre constant entre les prouesses techniques et leur application sur le terrain : idée qu'on peut ramener à cette allégorie des épousailles formulée par Schrader en 1913 : « Si l'homme veut recevoir de la Terre tous les trésors qu'il peut en attendre, il ne suffit pas de la prendre pour logeuse ou pour nourrice : il la lui faut épouser ». ¹⁰³⁵ Suffit-il pour autant de quelques subtils artisans pour que le retentissement de cette pensée environnementaliste ne résonne autrement que comme un écho assourdi dans les écoles de la République ?

L'affaire est compliquée. S'il s'est agi d'inspirer aux enfants une passion raisonnable pour la nature alors les acteurs de l'école primaire des années 1880-1920 n'ont pas démérité. On a déjà raconté comment, sans effraction, la nature était entrée dans les classes. G. Bruno, elle-même, y était allée de son concours. Dès 1904, *le Tour de France* avait opéré un virage dans sa façon de présenter les animaux exotiques. Ils n'étaient plus des bêtes sauvages qu'il fallait exterminer mais des animaux fascinants qui, à certains égards, pouvaient être domestiqués. Nonobstant, nulle part dans cet ouvrage il n'est fait mention d'une quelconque protection de la nature, entendue au sens de préservation des espaces naturels, ou bien même, de maintien des

¹⁰³⁴ Franz SCHRADER, *Atlas de géographie universelle* (1894), in : « Un siècle d'environnement. Quelques extraits d'une anthologie francophone de textes sur l'environnement », *Aménagement et nature*, 1998, n°128, p. 62.

¹⁰³⁵ Franz SCHRADER, *La Montagne*, avril 1913, p. 203-204.

équilibres naturels. C'est peu finalement. Le livre qui bouscule les stéréotypes, l'ouvrage qui dessine une pensée teintée d'écologie, celui qui tente de diffuser une conception harmonieuse des relations entre les hommes et la nature, c'est l'incontournable *Dictionnaire de pédagogie*. Dans le réseau des articles dessiné par les termes relevant de la nature ordinaire, on peut identifier des conceptions naturalistes en rupture avec une pensée technoscientifique. Autre surprise : une attention toute particulière est accordée aux espèces végétales et animales même les plus confidentielles aux yeux des néophytes. Et puis, une propension à décrire, à décrypter, à faire comprendre et surtout à faire agir de façon responsable se déploie à chaque page. Une anticipation du développement durable ? Il faut y regarder de plus près.

D'une collecte méthodique en direction des sciences de la nature on rapporte, en vrac, des savants patentés de titres, des vertébrés et des invertébrés, des concepts spécifiques et une avalanche de lois naturelles. Quoi d'autre ? Des histoires de nature et des injonctions relatives aux méthodes culturelles, des considérations cosmologiques – parfois ésotériques - et des tonnes de savoirs sur des espèces aux noms impossibles : « Helminthes », « Spongiaires » et autres « Rayonnés »...¹⁰³⁶ Mais aucun article « écologie », pas de biographie consacrée à Haeckel, son inventeur, pas davantage d'études consacrées à la notion de milieu. A l'opposé, on n'est pas étonné de ne pas apercevoir le mot « raubwirtschaft »¹⁰³⁷ et on comprend aussi que le terme environnement introduit, en France, par Vidal de la Blache en 1912 ne soit pas référencé. Par contre, l'absence d'une biographie consacrée à Buffon, l'auteur des *Epoques de la nature* ou même à Linné ou à Cuvier interroge. Le *Dictionnaire de pédagogie* n'est pas une encyclopédie des sciences de la nature, pourtant ses auteurs ne cessent de penser le rapport à la nature de la société française. Or ces savants sont bien des acteurs incontournables de la révolution naturaliste. Edmond Perrier le sait qui leur rend hommage dans son article sur les naturalistes. Au-delà de la délivrance d'un savoir positif, la cohorte de rédacteurs convoquée est unie pour travailler à la perfectibilité des enfants et à l'amélioration de leurs conditions de vie. Pour y parvenir, nombre d'auteurs entendent bien diffuser l'idée qu'il existe un lien intime – une

¹⁰³⁶ Justin POIRIER (1849-1912) a travaillé aux côtés d'Edmond Perrier au Muséum d'histoire naturelle. Cet « aide-naturaliste » déploie une connaissance minutieuse de la diversité des espèces dans ses articles rédigés pour le *DP2*.

¹⁰³⁷ Le géographe allemand Ernst Friedrich (né en 1867) propose une analyse percutante de l'impact négatif de l'homme sur son environnement, avec son concept de *Raubwirtschaft* ou « économie de la rapine ». Friedrich souligne que cette question n'est pas seulement morale ; elle est aussi matérielle et il tente de comprendre comment l'évolution des différents modes économiques (depuis la cueillette jusqu'à l'époque industrielle) aboutit à une surexploitation voire à la destruction des ressources naturelles. Il présente ainsi une vision globale du développement des sociétés qui refuse de séparer l'homme du monde naturel. Lire Jussi RAUMOLIN, « L'homme et la destruction des ressources naturelles : la *Raubwirtschaft* au tournant du siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 39^e année, n°4, 1984. p. 798-819.

évolution conjointe – entre le progrès matériel et la gestion de la nature. En d'autres termes, convaincre que c'est de la responsabilité de chacun, dans sa façon d'agir sur la nature, que dépendent les formes de vie. Que la brutalité orgueilleuse sourde dans l'esprit de quelques-uns, c'est inévitable. C'est d'autant plus significatif quand elle s'exprime dans des notices écrites par des hommes réputés pour leurs profondes convictions humanistes. Frédéric Passy (1822-1912), membre de l'institut, professeur d'économie politique dans des écoles normales, à l'Université et à l'ENS de Fontenay-aux-Roses est aussi connu pour ses positions pacifistes et philanthropiques. Rédacteur de trois articles pour le *Dictionnaire*, celui qu'il consacre à l'industrie témoigne d'un optimisme étourdi devant les perspectives ouvertes par le développement industriel et scientifique :

« L'industrie, ainsi entendue, c'est l'ensemble des travaux tant intellectuels que matériels, par lesquels l'homme, être industriel par excellence, exerce sa domination sur la nature et se procure, en vue de cette œuvre, les lumières qui l'éclairent et la sécurité qui le protège (...). L'industrie (...) change les torrents en force motrice, la foudre en messagère et fait du soleil un peintre à nos ordres. Par elle, les hameaux deviennent des villes, et la richesse éclot des déserts. (...) Où s'arrêtera le mouvement ? (...). L'industrie, on le voit, n'est donc autre chose, que l'exploitation, d'abord grossière, puis moins imparfaite, puis savante et puissante du globe par le travail (...) Œuvre non de la main, mais de l'esprit, elle agit sur la matière sans doute, mais pour la dompter et pour s'élever au-dessus d'elle... ».¹⁰³⁸

Est-ce assez pour affirmer que la direction du *Dictionnaire* aurait épousé, en ouvrant ses colonnes à quelques épigones de la technologie, les attentes modernistes de son temps ? Il existe plusieurs façons de lire le *Dictionnaire*. On peut à la façon des devins identifier tous les oracles du progrès technique et scientifique et on risque bien de repartir avec une besace débordant d'outils pour façonner le nouveau monde. De quoi cadenasser la nature ! Mais on peut aussi être attentif aux injonctions morales, aux recommandations répétées dans l'utilisation des instruments de la modernité. Et puis, on peut tracer toutes les réflexions – les plus significatives du moins – appelant à une gestion raisonnée et harmonieuse des ressources que la nature met à la disposition de tous. Et alors, au fil des pages, c'est une autre histoire qui se présente à nous. Elle regorge de curiosité pour la biodiversité, elle dresse une liste de ce qu'il convient de mettre en place pour maintenir une relation amicale avec la nature. Elle ne manque pas, à l'occasion, de dénoncer les excès qui pourraient abîmer l'intimité fraternelle développée par les hommes avec la nature. Elle met en garde contre les risques d'une gestion méprisant les équilibres

¹⁰³⁸ Frédéric PASSY, « Industrie », *DP2*, p. 1015-1020.

naturels. Et puis, pour des milliers d'abonnés, elle illumine la sévérité des pages du *Dictionnaire* par les attentions délicates qu'elle distille à l'égard de leur environnement naturel. Pour trouver des preuves de cette sensibilité écologiste, on peut puiser dans le répertoire des sciences de la nature en gardant à l'esprit que le langage scientifique et le langage didactique s'éclairent mutuellement. Les grandes figures de la pédagogie, l'analyse littéraire, le domaine de la psychologie ont déjà révélé leur attachement aux problématiques de l'éducation à la nature. En tout cas, les théories scientifiques ne laissent guère de doute sur la conscience que tous ces auteurs avaient de leurs actions sur les milieux naturels.

A l'article « Climats »¹⁰³⁹, il est précisé que « l'homme subit comme l'animal les influences « climatériques », mais il peut, dans une large mesure, en modifier les effets et changer sous beaucoup de rapports le milieu où il vit ». Plus loin, l'auteur de l'article sur la météorologie explique combien il est nécessaire de ne pas forcer le milieu naturel pour obtenir de bonnes récoltes :

« Pour cultiver avec économie et profit, il faut connaître sa terre et son climat : il faut, de plus, savoir de quelle façon la plante cultivée se comporte en présence des éléments climatériques ou autres au milieu desquels elle vit, ce qu'elle exige d'eau, de chaleur et de lumière ; ce qu'il lui faut d'engrais divers en raison de l'eau, de la chaleur et de la lumière dont elle dispose (...). Il (le météorologiste) doit y associer sans cesse l'observation de la marche des cultures à celle de la marche des saisons, afin de se pénétrer de leurs liens communs ».¹⁰⁴⁰

C'est la même idée que développe Henry Sagnier dans son article consacré aux engrais quand il alerte sur l'usage de ces substances naturelles ou chimiques qui ne s'appuierait pas sur l'analyse « des circonstances extérieures, telles que la nature du sol, les conditions climatériques, les plantes auxquelles on les applique etc... ».¹⁰⁴¹ Inutile d'égrener tous les articles ayant trait à l'agriculture, le ton est toujours le même : ne pas procéder de manière aveugle, ne pas s'entêter, toujours étudier les conditions d'exposition, la climatologie et la météorologie, la nature du sol, la direction du vent, la qualité des semences, ne jamais accepter de produire sans s'être assuré de la réussite globale de son entreprise et « suivre la marche naturelle »¹⁰⁴² des espèces choisies. Ne serait-ce là que quelques vérités agronomiques et

¹⁰³⁹ « Climats », *DP2*, Tome 1, p. 426-429. Article non signé que l'on peut attribuer à Ferdinand BUISSON ou James GUILLAUME.

¹⁰⁴⁰ *Ibid.*, p. 1303.

¹⁰⁴¹ *Ibid.*, p. 669.

¹⁰⁴² Charles SAFFRAY, « Blé », *DP2*, Tome 1, p. 258.

morales de bon sens qui ne préjugeraient pas d'une sympathie particulière envers l'écologie ? On ne peut l'écarter. Ce qui n'empêche pas de noter qu'elles sont répétées constamment dans les quatre volumes du *Dictionnaire* et qu'elles manifestent une volonté d'exploiter efficacement la nature sans hypothéquer un développement ultérieur. Au point de rencontre de toutes ces prescriptions, se bousculent la géographie, la géologie, la botanique, la zoologie, la chimie, la physique, l'histoire, la psychologie etc... Ce rapport à la nature syncrétise toutes ces disciplines et propose en quelque sorte une vision unifiée du monde naturel : une vision écologique alors ? Dépassons néanmoins l'acception originelle de ce terme tel que l'entendait Haeckel (1834-1919) : « Nous entendons par *écologie* la science des relations des organismes avec le monde environnant, auquel nous pouvons rattacher toutes les conditions d'existence au sens large »¹⁰⁴³ pour une définition désormais dominante qui intègre les problèmes environnementaux liés aux activités humaines. Les articles qui valident cette évolution sémantique sont nombreux. Et ils laissent peu de doute sur les origines d'une pensée écologique développée dans les discours scolaires. Le scientifique Marié-Davy, sans condamner la nécessité d'aménager les milieux naturels, fait état à l'article « inondations » des impacts négatifs de l'action humaine en raison d'une méconnaissance des éléments naturels :

« Le drainage des terres, le curage des ruisseaux, le dessèchement des marais, diminuent de plus en plus les eaux dormantes ; les résidus des eaux pluviales s'écoulent plus promptement dont les crues sont plus rapides et plus hautes, en même temps que les nappes souterraines ont moins de ressources d'approvisionnement (...) ».¹⁰⁴⁴

Plus loin, il évoque les catastrophes naturelles liées à la fois à l'imperméabilisation des sols aux abus de la dépaissance des sols ainsi qu'au déboisement inconsidéré. Et le directeur de l'Observatoire de météorologie de Montsouris, Marié-Davy, de préciser qu'il ne s'agit pas d'aménager des eaux nuisibles mais de conserver dans les montagnes les richesses que le temps y avait accumulées et qui lui appartiennent, tout en empêchant de devenir une cause de ruine pour les pays situés plus bas. Brossant les grandes notions de la sylviculture, Henry Sagnier martèle à son tour l'importance des formations végétales dans la lutte contre « le terrible fléau des inondations ». Il insiste sur le fait qu'il est de l'intérêt public non seulement de conserver les forêts de montagne mais aussi de participer à la reconstitution de celles qui ont été détruites

¹⁰⁴³ Cité par Ariane DEBOURDEAU, « Aux origines de la pensée écologique : Ernst Haeckel, du naturalisme à la philosophie de l'Oïkos », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, N°44, 2016, p. 35.

¹⁰⁴⁴ Edme-Hippolyte MARIE-DAVY, « Inondations », *DP2*, Tome 2, p. 1022. Notons que Marié-Davy livre vingt-deux articles au *Dictionnaire*. Tous se rapportant à des phénomènes atmosphériques ou à la question de la gestion des eaux : « eaux agricoles » et « inondations ».

« avec une imprévoyance tout à fait regrettable ». ¹⁰⁴⁵ « Eaux », « eaux pluviales », « eaux agricoles », « géographie », « terres », « sols », partout la même tonalité : respecter la nature, s'attacher à un développement harmonieux. Nul mieux qu'Edmond Perrier ne résume cette pensée – et cet impératif cognitif - qui fait du monde naturel une totalité :

« Par cela seul que l'homme ne peut s'isoler du monde, que l'histoire naturelle a pour objet d'étudier, cette science se mêle intimement à tout ce qui touche l'homme lui-même. De là la possibilité de l'enseigner en même temps qu'une foule d'autres notions qu'elle éclaire et qu'elle complète ». ¹⁰⁴⁶

Poussée par Edmond Perrier et les savants de son temps, l'école primaire a lentement construit, à partir des années 1870, une pensée de la nature nourrie de curiosités insatiables et d'attentions constamment renouvelées de la part des maîtres et des élèves. Jamais de mépris pour les œuvres de la nature mais une passion pour les êtres qui l'animent, auxquels se joignent les ruses de la pédagogie pour faire aimer et respecter tout ce qui la compose. Voilà posées les bases d'un séminaire dont on peut regretter qu'il ne soit plus d'actualité.

¹⁰⁴⁵ Henry SAGNIER, article « Forêts », *DP2*, Tome 1, p. 787.

¹⁰⁴⁶ Edmond PERRIER, article « Histoire naturelle », *DPI*, p. 1278.

CONCLUSION GENERALE

« On a coupé les enfants de la nature » titrait *Le Monde* du 3 mai 2018 !¹⁰⁴⁷ Il semble bien que l'éducation à l'environnement, lancée dans les années 1970, se soit progressivement délestée de ses préoccupations naturalistes au point de laisser la place à une éducation au développement durable qui, sous couvert de renouvellement des savoirs, a occulté la connaissance de la nature.¹⁰⁴⁸ Les temps ont changé. Longtemps l'école élémentaire et la nature avaient marché de concert. Le premier acte de ce cœur à cœur s'est joué entre les années 1870 et le début des années 1920. En installant sur plusieurs scènes le théâtre de la nature, la République « athénienne »¹⁰⁴⁹ congédiait Dieu de l'espace public et de ses écoles tout en lui substituant une idéologie progressiste et émancipatrice. Son bras armé, l'Ecole républicaine, sans rien céder de la diversité des savoirs, fit de la nature l'un des supports majeurs de ses contenus disciplinaires. Observée, disséquée, examinée, inventoriée, louée, magnifiée, admirée, rarement rudoyée, la nature *fabriquée* dans la sphère de l'école primaire relevait d'une conviction partagée par les pédagogues républicains : éduquer à la nature était un moyen de faire éclore, chez les enfants, une nouvelle sensibilité. Rien moins que de consolider leur attachement à la France, les initier au sentiment du beau et, enjeu central, leur faire aimer l'école. Vaste programme que celui d'un enchantement qui s'étend du quotidien des écoliers aux nécessités de la construction de l'Etat-Nation. Redescendus dans le monde réel – celui de la classe – les éducateurs ont pu constater que tout idéal doit composer avec la diversité des situations. Ici la nature était laissée à la porte de l'école, là elle fut l'objet d'une curiosité sporadique, ailleurs elle sera regardée avec d'autant plus d'attention que l'instituteur se passionne pour la botanique et cherche dans l'environnement de quoi captiver ses jeunes auditeurs. Partout, pourtant, les maîtres ont entendu résonner la marche de la nature. Des publications savantes aux recommandations pédagogiques en passant par les discours naturalistes repris dans la littérature scolaire, l'engouement pour la découverte de la nature a

¹⁰⁴⁷ Moina FAUCHIER-DELAUVIGNE, « On a coupé les enfants de la nature », *Le Monde*, 3 mai 2018.

¹⁰⁴⁸ Parmi une ample littérature, on retiendra les articles suivants :

- Jean-Marc LANGE, « Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multi référentielles d'enjeux », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36, 2014.
- Charles LIONEL, Bernard KALAORA, « De la protection de la nature au développement durable : vers un nouveau cadre de savoir et d'action ? », *Espaces et sociétés*, vol. 130, n°. 3, 2007, p. 121-133.
- Marie JACQUE, « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action*, vol. 47, n°. 1, 2016, p. 13-19.

¹⁰⁴⁹ Selon l'expression de Claude Nicolet employée pour désigner les premières décennies de la Troisième République.

été déplié avec ferveur. Tout a été mis en place pour que l'école primaire et la nature puissent faire un bout de chemin ensemble. C'est ce que nous avons cherché à décrire.

Des déclinaisons multiples de la « nature scolaire »

Proposer une étude sur les représentations et les façons dont fut pensée la nature à l'école primaire républicaine jusqu'au début des années vingt, c'était faire le choix d'une approche mêlant l'éclectisme des sources à un échantillonnage suffisamment représentatif pour qu'elle ne laisse guère de doute sur la diversité des déclinaisons de la nature. Les représentations de la nature traversant l'ensemble des champs cognitifs, il fallait impérativement échapper aux vulgates disciplinaires. Ne pas, surtout, considérer la nature comme un enseignement classique, une discipline comme une autre, une matière dont les attendus s'articuleraient autour des impératifs de programmes et d'évaluations, le tout enserré dans un cadre horaire clairement défini.

A l'école primaire, les représentations de la nature se déploient à la fois dans un cadre multidisciplinaire et interdisciplinaire. Multidisciplinaire quand la littérature, les sciences, la géographie travaillent, chacune à leur façon, sur une question se rapportant à la « nature ordinaire ». Une démarche très répandue dont le risque est sans doute celui du morcellement, mais qui a l'avantage de proposer des visions multiples qui peuvent être tantôt complémentaires, tantôt opposées. Interdisciplinarité quand les instituteurs emmenaient les enfants en promenade ou proposaient une activité au jardin qui mobilisaient des techniques d'arpentage, des savoirs agronomiques, des compétences manuelles et qui associaient des considérations esthétiques à des observations géographiques. Transversaux, les regards posés sur la nature ont bénéficié de ces chevauchements cognitifs et de ces interactions disciplinaires. Dans le cadre scolaire, ils ont donné à la nature des significations nouvelles dont le refus d'une coupure nature/société n'est pas le moins important. Peut-être n'avons-nous pas suffisamment insisté sur cet aspect qui tranche pourtant avec les processus qui sont à l'œuvre sous la Troisième République ? Car le refus de distinguer ces deux ordres porte en lui des configurations intellectuelles et pédagogiques nouvelles. Il permet de dessiner des représentations plurielles et pluralistes autour d'une éducation à la nature aux frontières instables mais capable de s'agencer en fonction des objectifs politiques ou pédagogiques à atteindre. Comment exactement ? En réaménageant les représentations de la nature pendant la première guerre mondiale afin de répondre aux angoisses des écoliers. Ou, en prenant une autre

coloration quand il s'agit de promouvoir la colonisation. Et pour consolider la laïcité, ces représentations déploient autant de rationalisme que de pensées du merveilleux. Autre exemple, pour enseigner autrement, certains instituteurs de l'école traditionnelle – sans compter tous ceux qui se réclament de l'Education nouvelle – choisissent de développer une éducation de « plein vent » dans laquelle la mise à l'épreuve des sens des enfants est, pour chacun, une manière de tisser des liens intimes et inédits avec la nature.

Sorte d'univers mental sans frontière, la nature de l'école primaire affecte des formes multiples, hybrides et constamment négociées. Sous le foisonnement des représentations se découvrent néanmoins quelques idées fortes qui permettent de donner une cohérence à l'irruption de la nature dans les curricula. Des idées qui nous permettent de refuser l'antienne du découplage culturel entre l'école et l'évolution de la société française ? Qui nous autoriseraient peut-être à parler d'une école résolument audacieuse tournant le dos au désenchantement du monde et cherchant, par-delà les progrès technoscientifiques, à dessiner les traits d'une société harmonieuse ? Bien sûr il y a loin entre l'école rêvée et l'école réelle. Mais qui peut douter que l'ensemble des sources sur la nature n'atteste pas d'un refus des acteurs de l'école primaire d'accompagner le mouvement de mise à distance de la nature si caractéristique de la modernité ? En se saisissant de la nature, l'école primaire se serait-elle pour autant recroquevillée dans de petites préoccupations agricoles éloignées des dynamiques industrielles et urbaines ? Aurait-elle été aveugle aux mutations en cours ? Aux côtés des preuves et des traces accumulées d'une nature institutrice d'une nation rassemblée, idéalisée, bucolique et laïcisée, nous avons tenté d'allumer les lueurs de la complexité des représentations qui circulent dans l'univers scolaire. Pas au point d'écrire une histoire contrefactuelle susceptible d'établir que cette éducation avait pour ambition première de dérober à la nature tous ses secrets. Mais là réside sans doute l'une des difficultés de cette étude. Parce que des traces de l'industrialisation ou de la volonté de mettre de l'ordre dans la nature, on en trouve dans les sources principales que l'école a secrétées. *Le Tour de la France par deux enfants*, le *Dictionnaire de pédagogie*, les manuels scolaires et même les Instructions officielles - parmi les principales sources consultées - affichent des positions que l'on pourrait ranger du côté d'une attitude prométhéenne.¹⁰⁵⁰ La promotion de l'enseignement des sciences, l'hymne entonné à la gloire des savants peuvent ainsi laisser penser qu'à l'école primaire, on entendait escorter les enfants jusqu'aux portes des manufactures, des laboratoires et des compagnies

¹⁰⁵⁰ Terminologie chère à Pierre HADOT. Voir *Le voile d'Isis. Op.cit.*

agricoles avides de procédés technoscientifiques. Fallait-il en comptabiliser les mentions ? Nous ne l'avons pas jugé nécessaire. Il faut redire ici que même une étude quantitative et sérielle – si tant est qu'elle soit possible sur un sujet aussi vaste – n'aurait pas permis de faire la part entre une vision poétique et une approche strictement utilitariste de la nature car l'une des particularités de toutes ces sources tient dans leur hybridité. La notion de « nature ordinaire »¹⁰⁵¹ implique une tension permanente entre ce qui relève du domestique et ce qui appartient au sauvage, entre ce qui doit être exploité et ce qui doit être contemplé. L'analyse et la confrontation des sources font surtout émerger l'idée que la littérature de l'école primaire fabrique, en quelque sorte, ses propres anticorps. Ainsi, très souvent, les discours flattant la modernité se doublent, à l'intérieur d'un même manuel, voire d'un même article, d'une attention aux équilibres naturels. Une tension qui n'altère en rien une fidélité - communément admise - à une vision globale et organiciste de la nature. On peut appeler à la destruction systématique des nuisibles tout en s'indignant des violences perpétrées contre les animaux. Dans ces conditions, rabattre les représentations de la nature sur une position tranchée au scalpel, c'était s'interdire de découvrir, sous l'épais rideau des sensibilités, la coexistence de conceptions différentes. Quoi de plus normal d'ailleurs si l'on admet que l'une des priorités des autorités académiques était de former des individus capables de choisir leur destin. Et puis, les paradoxes ne sont peut-être qu'apparents. Car après tout, l'éducation à une double modernité – l'une technoscientifique, l'autre contemplative ou romantique – loin de poser ces conceptions comme irréconciliables, les articule en donnant sens aux composantes qui les animent. L'éveil au sentiment de la nature peut très bien se déployer sur fond d'adhésion au progrès industriel et scientifique et, inversement, la critique des excès de l'industrialisme n'implique pas nécessairement une vision romantique de la nature. Ces dualités, cette conjugaison d'assemblages cognitifs, nous avons essayé d'en montrer l'étendue en gardant à l'esprit que l'univers scolaire interagit avec le monde extérieur dont l'école est l'une des expressions ce qui la conduit à se réajuster continûment. Pas plus aujourd'hui qu'hier, l'école de la République ne peut être envisagée comme un monde clos à l'abri des tumultes du monde. Ne soyons donc pas étonnés que les représentations scolaires de la nature tentent de s'accorder avec les conceptions anthropocentriques partagées alors par le plus grand nombre.

¹⁰⁵¹ Telle que définie dans notre introduction générale, p. 14-19.

Un anthropocentrisme nuancé :

Dans la jeune école républicaine, il existait bien une dynamique didactique dont l'ambition était de répondre d'un côté aux attentes des élèves par la nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques à leurs intérêts et de l'autre aux besoins de la société et à l'air du temps. Comment, en effet, passer sous silence la passion pour les sciences de la nature ? Comment, aussi, ne pas prendre en compte ce goût nouveau pour la nature qu'exprime, à la même époque, la naissance du tourisme ? Comment ne pas rappeler que les territoires naturels deviennent alors des terrains de jeu et de découvertes ? Et comment oublier que la révolution industrielle déroule ses innovations technologiques pour fonder des sociétés conquérantes émancipées des terreurs naturelles ? Face à la bousculade de ces questions, le philosophe de l'environnement observera certainement que toutes posent la relation à la nature dans une perspective anthropocentrée. Impossible, pour les acteurs de l'école primaire d'être sourds à ces élans affectifs quelque peu inaccoutumés envers la nature. Mais l'idée qui consisterait à affirmer que les discours scolaires sur la nature peuvent être corrélés à un anthropocentrisme - qualifié de radical par l'historiographie actuelle - doit être nuancée.

Rompre avec une conception séculaire qui recourt à la pensée magique - à l'obstacle animiste selon Gaston Bachelard - pour dire le monde exigeait de la part de l'Ecole républicaine de lutter pied à pied contre les mythes, les préjugés, la pensée prélogique ou la fameuse puissance de fabulation » dont parle Bergson. On l'a vu, l'Ecole primaire s'y est employée avec force. A-t-elle pour autant confondu l'anthropocentrisme spontané de l'homme¹⁰⁵² - et à fortiori celui des enfants - avec une pensée irrationnelle et superstitieuse ? Plus tard, les études approfondies de Piaget sur la psychologie de l'enfant montreront que toutes les choses sont, à leurs yeux, vivantes : des nuages et des astres qui se déplacent vers lui ou qui le suivent, du soleil qui est poussé par le « bon Dieu » ou de la bille qui roule intentionnellement en direction d'une personne. A chaque âge correspondent des perceptions différentes qui ne relèvent d'aucune fantaisie et encore moins d'une quelconque absurdité, mais plutôt d'une étape nécessaire dans la construction de soi.¹⁰⁵³ Au fond, il est bien naturel que les enfants soient

¹⁰⁵² Pour Henri Poincaré, « Les Anciens croyaient que tout était fait pour l'homme, et il faut croire que cette illusion est bien tenace, puisqu'il faut sans cesse la combattre ». Cité par Robert Lenoble, *Histoire de l'idée de nature*, Paris : Albin Michel, 1968, p. 40.

¹⁰⁵³ Jean PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, 1926, 3^e édition identique, PUF, 1947, p. 5-30. [En ligne : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_26_repres_monde_intro.pdf]

fascinés, eux-aussi, par le lever ou le coucher du soleil. Dans cette perspective, même si l'historiographie récente insiste sur le mépris de la nature que l'ère industrielle a inoculé aux hommes, il nous faut admettre que l'école de la Troisième République a pris ses distances avec cet anthropocentrisme radical caractéristique des sociétés modernes. Tentons d'y voir plus clair.

Bien sûr, la valeur instrumentale de l'éducation à la nature ne peut-être être mise en doute tant l'enseignement s'est efforcé d'apporter aux enfants un outillage pour le quotidien, obsédé qu'il fut par le souci de perfectionner leur art de cultiver la terre ancestrale¹⁰⁵⁴ auquel on peut ajouter la volonté affichée de leur fournir un viatique adapté aux métiers générés par l'industrialisation. Mais, en réalité, l'anthropocentrisme se décline au pluriel à l'intérieur d'une culture scolaire devenue le réceptacle de courants d'idées qui n'étaient pas toujours compatibles. Ainsi, cet anthropocentrisme a pu être incisif dans l'enseignement des sciences où les traces du positivisme ont participé d'une volonté de mettre la nature en coupe réglée. Livrée au crible de l'expérimentation, passée au tamis de l'observation scrupuleuse, enfermée dans des lois strictement bornées, la nature s'y laisse dévoiler par des méthodes scientifiques qui octroient ainsi aux individus la possibilité de la transformer au gré de leurs besoins ou de leurs aspirations. Mises sous globe par le biais des herbiers, miniaturisées dans les jardins scolaires, les représentations de la nature étaient comme le support d'un jeu éducatif appelant à toutes les audaces imaginatives pour peu qu'elles participent au dévoilement des phénomènes naturels dont l'ordre et les lois ne devaient plus être ignorées. Positive, cette conception n'a jamais perdu de vue le projet philosophique et politique de l'école républicaine consistant à chasser le supranaturel des consciences. Un préalable indispensable à l'avènement de valeurs conformes aux idéaux des lumières et des révolutionnaires, que les superstitions autour de la nature continuaient d'entraver. Dans cet esprit, tout ce qui pouvait rappeler une approche théocentrique du monde, c'est-à-dire la persistance de mentalités qui fait de l'homme un être remarquable mais seulement en raison du lien qu'il entretient avec son créateur, fut énergiquement combattu. Appuyée sur un enseignement scientifique repensé, cette forme de « laïcisme militant »¹⁰⁵⁵ a permis de substituer aux explications des congréganistes, une compréhension objective de

¹⁰⁵⁴ C'est d'ailleurs ce qu'explique Paul Bert dès 1880, reprenant les propos de Charles Robert concernant les paysans des Vosges : « Nos paysans compromettent le succès de leurs semailles et de leur récoltes sur telle apparence de la lune. Ils craignent de couper leurs foins et de faucher leurs seigles parce que le macabré (la voie lactée) est tourné de telle façon. Ils se règlent pour leurs semailles d'automne sur les trois Angélus de l'Assomption. Ils exposeraient leurs bestiaux à devenir malades plutôt que d'enlever leur litière entre Noël et la Circoncision. Ils s'inquiètent beaucoup de leurs songes ; en un mot, le moyen âge n'est pas fini dans nos campagnes, et j'ai ouï regretter qu'on ne pendre plus les sorciers ». Cité par Pierre KAHN, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire, le temps du positivisme*, « coll. Le temps des savoirs », Saint-Amand, Hatier, 1999, p. 115.

¹⁰⁵⁵ *Ibid.*, p. 120.

l'univers, une cosmologie frappée au coin du bon sens - et des sens - conforme à la philosophie de ses inspirateurs.¹⁰⁵⁶ En rejetant aux marges le théocentrisme, cette laïcité semblait instituer les liens à la nature sous le seul rapport des relations avec les hommes.

Ces relations, rien ne serait plus faux que de les réduire à un strict anthropocentrisme. Car les sources destinées ou fabriquées à l'école primaire ne cessent d'interroger les figures de la nature. A bien y regarder, on a pu constater que l'anthropocentrisme est plus mesuré dans l'enseignement de la géographie, où s'affrontent des versions opposées de l'enseignement de la nature, qu'il ne l'est dans les sciences exactes. En ce qui concerne la géographie, Jean-Pierre Chevalier a déjà expliqué que le *Dictionnaire de pédagogie* avait déployé une conception qui s'articule autour de quatre dimensions : « utilitaire, républicaine, intellectuelle, et épanouissante ». ¹⁰⁵⁷ D'un côté fut diffusée une approche utilitariste de la nature par le biais de l'étude des terres agricoles mais de l'autre fut déployée une conception esthétique qui autorisait l'individu à jouir librement du spectacle de la nature au travers, notamment, des réussites agricoles. Tel auteur pouvait exalter les façons culturelles de l'agriculture productiviste en dissertant sur l'apport du machinisme ou des engrais chimiques, tel autre dispensait des cours sur les méthodes traditionnelles mais tentait d'aiguiser l'intérêt des enfants pour les conditions climatiques. Mais, quelques géographes – et on pense en particulier à Reclus et Schrader – veilleront à ce que les inévitables nomenclatures ou la description des pays agricoles ne brident pas la spontanéité de l'imagination et la fraîcheur de l'émerveillement.¹⁰⁵⁸

¹⁰⁵⁶ Pour autant, une position théocentrique a subsisté dans les manuels de l'enseignement privé qui insistèrent longtemps sur ce lien indéfectible avec le divin. Dans un ouvrage de sciences, réédité à de nombreuses reprises et destiné aux candidats au certificat d'Etudes primaires et publié en 1922 à la Librairie Catholique Emmanuel Vitte, voilà ce qu'écrivaient encore les rédacteurs :

« L'homme (...) par son âme intelligente et libre (...) créée à l'image de Dieu (constitue) cet ensemble aussi merveilleux de perfections qui font réellement de l'homme le chef-d'œuvre de la création » (...) « L'Écriture Sainte nous enseigne que l'humanité toute entière, telle qu'elle existe et peuple actuellement la terre, est issue d'un couple unique Adam et Eve ». Cité par Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, Université de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, 2003, p. 199.

¹⁰⁵⁷ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, HDR, Université de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, 2003, p. 199.

¹⁰⁵⁸ « Quant à la pauvre géographie, elle est, à l'unanimité moins quelques voix, déclarée insupportable. Suivons cependant les enfants en dehors de l'école, à l'heure où ils peuvent se délasser et prendre un livre de lecture. Est-ce un ouvrage de physique qu'ils prendront ? Un livre d'histoire ? De chimie ? De grammaire ? Non mais des voyages de découvertes; des descriptions d'îles désertes, de climats lointains, de luttes contre le froid du pôle, contre le sable et la sécheresse du Sahara, des « Robinsons », c'est-à-dire l'homme aux prises avec la nature terrestre, c'est-à-dire, en somme, de la géographie. Et dans leur imagination, pendant cette lecture, surgiront des rêves grandioses, et des immensités sablonneuses, des vagues géantes, des cieus sillonnés d'éclairs, des savanes à perte de vue, de longues avenues de palmiers. Voici donc deux faits qui semblent inconciliables: d'une part, la géographie est la science qui renferme le plus d'éléments parlant à l'imagination, d'autre part, elle inspire un mortel ennui ». Franz SCHRADER, article « Géographie », *DPI*, p. 1153.

Quoique très significatif, l'exemple de la géographie – discipline reine depuis la défaite de 1870 - n'épuise pas l'argumentation. Si l'on plonge dans la littérature ou dans l'enseignement du dessin, l'anthropocentrisme radical semble se déliter. La beauté supérieure de la nature, son imitation irriguent des disciplines qui en appellent désormais au sentiment esthétique et qui voient dans la nature l'occasion d'une révélation de sa propre intériorité. Et même si la géométrie est à la base de la science du dessin, Eugène Guillaume n'imagine pas qu'elle ne soit pas un outil pour regarder la nature autrement : « Comment n'aurait-elle pas sa place dans l'art où l'homme, s'appuyant sur la nature, refait une autre nature selon les besoins de son esprit et à la mesure de sa raison ? ». ¹⁰⁵⁹ Subrepticement, l'idée d' « artialisation » et d'esthétisation de la nature s'est insinuée dans un projet éducatif censé libérer l'imaginaire des enfants. Et sans nul doute capable de les transporter vers un ailleurs susceptible de les élever et de les faire rêver.

Il n'est pas jusqu'à l'enseignement de la morale qui n'établît la complexité des sensibilités autour des représentations de la nature. Les « devoirs envers la nature » ouvrirent aussi un chemin étroit vers une sensibilité écologique. Que d'ambivalences et de richesses didactiques ! Revenons vers le livre de classe qui nous a accompagné tout au long de notre étude : *Le Tour de la France par deux enfants*. A sa façon, il symbolise les univers hétérodoxes de la nature distillés pendant des décennies dans la classe. Bien sûr, l'obsession de la nature domestiquée peut être perçue comme un puissant relais du conservatisme social dominant. A l'instar de la journée d'école qui commence par une leçon de morale, chaque chapitre du *Tour de la France* s'ouvre par une leçon de morale - sous forme de maxime - illustrée par le récit du périple des deux enfants. La campagne et ses fermes-modèles sont le prétexte au rappel des devoirs envers soi-même, le passage d'un col est l'occasion d'insister sur l'humilité, l'arrivée sur le sol français met en scène les grandeurs de la France ainsi que les devoirs envers la patrie... ¹⁰⁶⁰ Mais en même temps, l'auteure, G. Bruno, s'est attachée à sublimer les paysages naturels ; une manière de tempérer les représentations rustiques de la nature et d'ouvrir des territoires cognitifs et sensoriels jusque-là négligés.

Que conclure de cette pensée éclectique telle qu'elle s'est déployée à l'école primaire entre les années 1870 et le début des années 1920 ? Que les représentations de la nature à l'école sont tellement polyphoniques qu'il est plus pertinent de parler non pas d'une volonté de faire des enfants les maîtres de la nature mais plutôt d'un programme de transformation du lien qui les

¹⁰⁵⁹ Ferdinand BUISSON, article « L'enseignement du dessin », *DPI, op.cit.*, p. 684-685.

¹⁰⁶⁰ G. BRUNO, *Le Tour de la France, op.cit.*, p. 45 et 123.

unit aux entités naturelles. Toutes les disciplines ont participé à cette entreprise de reconstruction du rapport au monde sans que jamais la nature ait été méprisée. Au contraire. Sa complexité n'a pas été réduite à la seule observation ou aux nombreuses leçons tournées vers la recherche hypothétique de lois. Pour écarter les risques de l'austérité didactique, l'image réfléchie par le miroir que la nature tend à celui qui y exerce ses qualités expérimentales a permis aux élèves de faire l'expérience d'une esthétique cognitiviste. C'est d'ailleurs ce qui a donné toute son intensité à une éducation ouverte aux tâtonnements méthodiques ainsi qu'aux initiatives les plus audacieuses. La nature ainsi proposée : merveilleuse, rationalisée, complexe et esthétisée a constitué non seulement le fondement de l'enseignement de la nation mais en même temps elle a porté le ferment d'un renouveau pédagogique articulé autour de la nature et que l'entre-deux-guerres élèvera au pinacle de sa popularité.

Vers une « école de la nature » dans l'Entre-deux-guerres ?

Refuser une conception anesthésiée de la nature, faire remonter des éléments que l'on ignorait ou attester de la supériorité du regard de l'école sur un monde demeuré opaque – parce que longtemps dissimulé sous les épaisseurs de l'ignorance - supposait de fabriquer une grammaire éducative originale. Incontestablement, l'école primaire y est parvenue. Expérimentation, instrumentation, collecte des objets, collections d'images, apprentissage par l'édification, diffusion d'une pensée teintée de scientisme, mobilisation des écrivains, des littérateurs, assemblage du merveilleux et du terre à terre, recours aux sensations et aux émotions, muséification du vivant, classes-promenades, auxquels il conviendrait d'ajouter la réflexion pédagogique sur l'enseignement par l'aspect, sur le choix d'une méthode intuitive ou inductive, d'une démarche devant partir du concret, du visible et du réel pour aller vers l'abstraction. Autant d'initiatives et de renouvellements qui permettent de mettre en exergue un changement de paradigme didactique. Alors oui, il convient de parler d'une double *fabrique* pour désigner cette entreprise pédagogique que les acteurs venus de toute l'institution scolaire ont tenté d'insuffler et d'animer avec constance à partir des années 1870. La première est celle d'une éducation nouvelle. Articulée à la première, la seconde a consisté à penser et à représenter la nature de façon à en faire la pierre angulaire de l'instruction et de l'éducation des enfants. Inachevée au lendemain de la première guerre mondiale, cette ambition est poursuivie pendant tout l'entre-deux-guerres aussi bien dans les écoles traditionnelles que dans le

mouvement de l'Éducation nouvelle dont la construction et l'unification s'appuient sur la volonté partagée d'édifier un monde pacifié et une humanité en progrès.

Dans les écoles primaires de l'entre-deux-guerres, l'ombre portée des promenades, des jardins, des herbiers ou des images naturalistes rappelle que l'éducation à la nature a durablement imprimé des savoirs nouveaux et des activités originales. Apprendre la nature pour faire la France constituait l'une des motivations des fondateurs de l'école républicaine : le sacrifice des enfants du pays entre 1914 et 1918 avait prouvé que cet objectif avait été atteint. Au lendemain de la guerre, ce sacrifice scelle, en quelque sorte, un nouvel accord entre l'école républicaine et les citoyens. De l'idée de construction de la nation, on passe (après 1918) à celle d'accomplissement de la France. Au thème de la nation conquérante voire revancharde, on préfère enseigner l'image d'une France apaisée, rassembleuse et pacifique. Au vrai, il n'y a pas si loin entre construction et accomplissement de la nation. Sauf que la première impliquait une mobilisation constante des topos patriotiques, un ressassement des thématiques communautaires ainsi qu'une conjugaison dithyrambique des figures nationales alors que la deuxième, rompant avec toute forme de nationalisme belliqueux, sacralisait le territoire national – en usant des mêmes registres littéraires – mais dans une perspective que l'on pourrait qualifier d'arcadienne. Dans la plupart des manuels scolaires, on retrouve l'exaltation des régions françaises. Sous le couvert de nouvelles éditions qui présentent un décor neuf – et quelques auteurs inédits – se dévoilent des textes aux tonalités familières. Ces enfants de l'Entre-deux-guerres, auxquels les maîtres apprenaient la France, continuent de goûter aux saveurs de la nature mitonnées par des auteurs préposés à l'exhumation de l'odeur des terroirs. En analysant cette littérature, Anne-Marie Thiesse a repéré « le lyrisme extatique sur le miracle naturel qui en fait (la France) une terre bénie de la nature ».¹⁰⁶¹ Inutile d'y revenir. On fausserait néanmoins l'analyse en réduisant cette période à une simple répétition de ce qui avait été entrepris par les pédagogues des débuts de la Troisième République. Car, dès les premières années de la décennie 1920, les autorités ont, par le biais des Instructions officielles, donné une plus grande visibilité pédagogique à l'éducation à la nature. On y trouve inscrit, pêle-mêle, la nécessité de recourir à la promenade, la réalisation d'un jardin, l'étude du milieu naturel des élèves, « l'admiration des fleurs », « l'analyse des beaux paysages naturels »¹⁰⁶², « la beauté de la nature » sauvage et civilisée, la volonté d'observer sur le terrain les phénomènes étudiés dans

¹⁰⁶¹ Anne-Marie THIESSE, *Ils apprenaient la France*, op.cit., p. 24.

¹⁰⁶² Une injonction nouvelle car l'étude des paysages n'est pas explicite dans les instructions officielles antérieures. Ils n'apparaissent souvent qu'en illustration du thème de la nation.

la classe. Plus qu'une consécration de ce qu'avaient réalisé les plus audacieux des instituteurs, se produit une amplification de l'étude de la nature dans toutes les écoles primaires. Etrange continuité car on ne peut s'empêcher de souligner le paradoxe d'une école cultivant une francité éternelle - et ressassant le couplet de la douce France à l'abri des turpitudes de l'industrialisation et de l'urbanisation - alors même que le pays est entré de plain-pied dans la modernité économique et sociale. S'agit-il là d'une défaite de la pensée ou au contraire d'une démarche en symbiose avec les valeurs que la société française voulait s'enseigner ? Ou est-ce seulement le reflet d'un imaginaire social dérangé par l'irrésistible ascension de la modernité ? Peut-être faut-il simplement garder à l'esprit que l'idée de modernité, et avec elle le processus de modernisation, s'est accompagnée « de doutes et d'inquiétudes, de désenchantement teinté de mélancolie ».¹⁰⁶³ Travaillée par de nombreuses tensions, l'école de la République a nourri des sentiments complexes à l'égard de la modernité. Elle l'a notamment coiffée d'une nécessaire interrogation sur les liens ancestraux avec la nature. Et puis, ce n'est pas parce que le projet politique porté par l'école a davantage favorisé une approche patrimoniale de la nature qu'une réflexion concernant les rapports de domination entre l'homme et la nature ont été empêchés. Plus encore, c'est dans le domaine de la pédagogie que les renouvellements furent les plus édifiants après 1920. Durant ces années, furent expérimentées des activités nouvelles et une organisation pédagogique jusque-là inexplorée. Dans le cadre des écoles traditionnelles, il y aurait quelques excès à faire de l'éducation à la nature le trait dominant d'une institution scolaire dont l'inertie est difficilement mise à mal par le grand débat sur l'Ecole unique. Mais avec l'arrivée aux commandes de l'Education nationale de Jean Zay (1936-1939), la réforme pédagogique est relancée. Or celle-ci est d'emblée marquée par l'instauration des « loisirs dirigés », bientôt transformés en « activités dirigées ». En appelant à utiliser des méthodes moins formelles, en martelant la nécessité de développer le sens esthétique des enfants et de ne pas négliger les activités manuelles, les « activités dirigées » - telles qu'elles sont définies par les arrêtés de 1938 – cherchaient à rendre l'action éducative véritablement intégrale et globale. Et pour mobiliser les enfants, le ministre voulait que cette pédagogie s'appuyât sur l'expérimentation et la réalisation de projets adossés à l'étude du milieu local et de l'environnement naturel. Au sein des écoles traditionnelles, les instructions de Jean Zay ne furent pas appliquées avec autant de zèle que le ministère l'aurait souhaité. Mais, indirectement, elles conféraient une légitimation aux méthodes appliquées dans les écoles ou les classes des instituteurs se réclamant de l'Education nouvelle. Preuve de cet octroi de légitimité, Jean Zay

¹⁰⁶³ Emmanuel FUREIX, François JARRIGE, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e siècle français*. Editions La Découverte, Paris, 2015, p. 9.

met un terme, par décret du 23 juillet 1936, aux démêlés qui opposent Célestin Freinet à l'administration, en autorisant l'ouverture de son école du Pioulier à Vence. C'était là une façon de malmenier le conservatisme des autorités scolaires, de soutenir les innovations de l'Education nouvelle et, en particulier, « sa pédagogie basée sur la nature » que Freinet s'est tout entier employé à appuyer de son intuition de pédagogue, puis de son rayonnement intellectuel sur ses collègues. A ce titre, l'homme est devenu l'emblème de l'audace pédagogique. Il faut s'y arrêter plus longuement.

Pour abattre le mur de la scolastique et sortir les élèves d'un enseignement qu'il estime sclérosé, Freinet s'est engagé, dès 1921, dans la voie des pédagogies nouvelles. Audacieux, il n'avait pas attendu que les classes-promenades s'imposent dans les écoles traditionnelles pour en faire une activité fondamentale de sa pédagogie. Mal à l'aise avec l'austérité du système scolaire institutionnalisé, il condamna, dès ses premières années d'enseignement, « le milieu spécial qu'est l'école, silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tous contacts avec le milieu de vie, naturel ou familial, propreté, ordre, mécanique ». ¹⁰⁶⁴ Homme de conviction, il militait pour une culture scolaire qui ne porte pas sur des objets embaumés mais qui travaille au contraire sur des questions vives dans tous les domaines. ¹⁰⁶⁵ Dans cette perspective, « l'Ecole moderne » de Freinet met au point de nouvelles théories de l'apprentissage ¹⁰⁶⁶ qui trouvent, selon lui, leur milieu idéal dans la nature:

« On a trop dit, dans les théories éducatives nouvelles, que l'enfant doit être actif, et l'on a placé cette activité au centre de tout le comportement ; on tend à faire de l'activité le credo de la nouvelle éducation, et à croire que l'enfant n'est heureux et ne se réalise que s'il s'agite, s'il remue manuellement. Il y a à cette conception étriquée un grave danger : qu'on donne le pas dans l'éducation à l'activité physique, et souvent exclusivement manuelle, sans considérer que c'est encore ici prendre le problème par son petit côté et que cela ne saurait nous mener loin.

¹⁰⁶⁴ Célestin FREINET, « Ceux qui marchent sur les mains », *Les dits de Mathieu*, t. II, édition du Seuil, 1994, p. 177. Cité par Henry PEYRONIE, *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Hachette Education, 1999, p. 30.

¹⁰⁶⁵ Son engagement est aussi politique. Membre du PCF depuis 1926, Freinet développe une critique radicale de l'école républicaine, une « école bourgeoise » dont l'ambition est « d'asseoir sur des bases nouvelles l'autorité de cette classe d'administrateurs et de marchands (...) ». ¹⁰⁶⁵ Cette critique le rapproche aussi des courants libertaires de l'Education nouvelle ¹⁰⁶⁵. La Révolution chevillée au corps, ces militants conçoivent l'acte éducatif de façon à ce qu'il participe de la libération des opprimés et des défavorisés appartenant aux classes populaires.

¹⁰⁶⁶ Centrées sur l'enfant, exigeant un travail libéré de toute aliénation et de toute exploitation, les pratiques scolaires sont, au sein des écoles Freinet, organisées pour mobiliser l'énergie et l'implication des enfants. A cet effet, trois principes articulent les apprentissages : le tâtonnement expérimental, la libre expression et la méthode naturelle.

Or, l'enfant qui, courant dans les champs, tombe en arrêt devant le bousier qui roule sa boule, devant l'insecte blessé qui bat lamentablement des ailes, ou devant les progrès réalisés en une nuit par l'éclatement des bourgeons, cet enfant est essentiellement actif, et son activité est supérieure, puisqu'elle se hausse déjà à la dignité de l'acte intellectuel (...)

Pour cette formation à base d'expérience, le milieu idéal, le recours-barrière¹⁰⁶⁷ le plus efficace reste la nature ». ¹⁰⁶⁸

En recourant à la nature, Freinet indique que son obsession n'est pas d'installer coûte que coûte une école active mais plutôt de stimuler l'enfant en toutes circonstances. Or, le contact avec le milieu naturel lui paraît être le meilleur moyen d'y parvenir. A la Libération, Freinet reviendra longuement dans *L'Ecole moderne française* sur l'importance qu'il accorde à la nature dans l'éducation. Pour lui, de la petite enfance à l'école primaire, « la nature reste toujours le milieu le plus riche et celui qui s'adapte le mieux aux besoins variables des individus ». ¹⁰⁶⁹ Considéré comme le plus approprié pour l'enfant parce que riche et « aidant », le milieu naturel, « l'extrême richesse de la nature », permet de se livrer à ces expériences tâtonnées qui priment, selon Freinet, sur toutes les autres méthodes pédagogiques. A tous les niveaux de la scolarité, l'enfant doit pouvoir bénéficier d'un espace naturel, même reconstitué ! Après tout, explique Freinet, puisqu'il existe des réserves pour que les animaux ne vivent pas dans un milieu « anormal », pourquoi priverait-on les enfants du milieu qui leur est le plus favorable ? Et Freinet d'expliquer : « Nous demandons qu'on imite pour les enfants des hommes une réalisation intelligente et audacieuse qui a fait ses preuves pour les animaux ». ¹⁰⁷⁰

Dans ces conditions, la nature de Freinet n'est pas une nature quelconque. Mise à la disposition de l'enfant, elle est composée d'un ensemble d'éléments que l'homme (les maîtres et si possible les élèves) assemble dans un souci de créer les conditions optimales du bien-être de l'enfant et de ses possibilités de travail. Ainsi pour les enfants les plus jeunes, cette *fabrique* de la nature se compose de parcs, de jardins, d'espaces libres, de bois, de forêts, d'animaux

¹⁰⁶⁷ « Tout le secret, tout l'art, toute la science de la formation éducative, résideront dans la fonction favorable de ce que nous nommerons les recours-barrières : pas trop loin pour que l'enfant puisse s'y appuyer le cas échéant, pas trop près cependant afin qu'il garde suffisamment de large pour se réaliser et s'épanouir, suffisamment hauts s'il y a vraiment danger à les franchir et, sinon, malgré tout accommodants et familiers, ne bouchant point la vue sur les horizons apaisants et prometteurs, et autorisant le cas échéant ces petits écarts qui ne prêtent pas à conséquence et qui n'en sont pas moins pour l'individu comme d'émouvantes échappées (...) Selon les cas, c'est la fonction recours qui primera ; dans d'autres cas, ce sera plutôt la fonction barrière... » Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques. Essai de psychologie sensible*, Lonrai, Le seuil, 1994 p. 420-421.

¹⁰⁶⁸ Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques. Essai de psychologie sensible, op.cit.*, p. 459.

¹⁰⁶⁹ Célestin FREINET, *Pour l'école du peuple*, Paris : Maspero, 1971, p. 35.

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*, p. 27

domestiques, d'animaux sauvages et d'un espace cultivé, auxquels il faudrait encore ajouter une classe nature pour les mauvais jours. Que cette nature soit absente de la première éducation et l'enfant sera rabougri, atrophié, diminué ! Comme d'autres, Freinet use de la métaphore de l'arbre pour exprimer le développement des individus :

« Nous comparerons l'organisme humain à l'arbre qui sort de terre (...) S'il sort dans les meilleures conjonctures, il organise normalement sa vie selon les lois de son espèce (...) dans la pratique les choses se passent rarement ainsi (...) La pousse naissante est gênée par un arbre adulte (...) Les branches refoulées se vident de leur sève et s'atrophient (...) Il ne suffit pas (...) d'empêcher seulement cette inflexion, de mettre un tuteur du côté opposé. Effectivement l'arbre ne pourra pas s'infléchir, mais il ne pourra pas vivre non plus (...) L'homme, tenace dans ses manies de redressement, ne se contente pas toujours de mettre un appui ou de retenir avec une corde. Il coupe parfois brutalement les pousses qui s'en vont vers la vie... Cette petite main qui se tend vers la lumière, un coup la rabat, et une porte se ferme inexorablement sur les pas hésitants de l'enfant qui voulait s'en aller à la conquête de son avenir ». ¹⁰⁷¹

Au travers de cette naturalisation, Freinet cherche donc à établir les lois profondes du comportement sur lesquelles bâtir une psychologie de l'apprentissage. Réfléchissant en quelque sorte à une loi universelle du développement de l'enfant, il élabore une doctrine autour du principe d'expérience. A l'explication du maître lestée par des règles et des lois incapables de faire jaillir les potentialités de l'élève, il oppose l'expérience tâtonnée de l'enfant dans le milieu naturel. ¹⁰⁷² Aux règles, aux lois, aux tutorats systématiques il est bien plus inspiré de préférer les modes fortuits d'adaptation. Au fond, entre la croissance de l'arbre et celle de l'homme il y a plus qu'une comparaison ou qu'une analogie, il existe des similitudes profondes qui s'expliquent, pour Freinet, par l'idée que l'homme et le végétal appartiennent au monde unique de la nature. ¹⁰⁷³

Voilà qui inscrit Freinet dans le courant des penseurs de l'école républicaine (Marion, Flammarion, Perrier, Guillaume...) qui ont défendu une conception organiciste et globale de la nature. Face aux processus de modernisation, l'instituteur de Vence ne dissimule pas sa perplexité. Sa critique des excès de la modernité atteste de son attachement viscéral à la terre de son enfance et de sa profonde tendresse pour la vie pastorale. Défenseur du ruralisme,

¹⁰⁷¹ Célestin FREINET, *Œuvres pédagogiques. Essai de psychologie sensible*, Lonrai, Le seuil, 1994 p. 417.

¹⁰⁷² Célestin FREINET *Essai de psychologie sensible et Pour l'école du peuple*, p. 156.

¹⁰⁷³ Nadine CHARBONNEL, « Freinet ou une pensée de la similitude », in Pierre CLANCHÉ, Éric DEBARBIEUX, Jacques TESTANIÈRE, (sous la dir. de), *La perspective Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux : Presses universitaires, 1994, p. 58-59.

nostalgique des sociétés agricoles dans lesquelles « l'homme est à l'écoute de la nature », la pensée de Freinet est pleine de souvenirs de la terre de ses ancêtres qu'il regarde comme la traduction de modes de vie authentiques et dans laquelle il aperçoit un idéal de gestion de la nature. On peut tourner et retourner les pages de *l'éducation au travail*,¹⁰⁷⁴ difficile d'exciper, pour ce qui concerne la nature, autre chose qu'une inclination révérencieuse devant les liens tissés, par le passé, entre les hommes et leur environnement. Tout y est déroulé sur le registre de l'harmonie des hommes avec la nature. Nul avant lui - parmi les pédagogues de la Troisième République - n'illustre aussi bien cette conviction que c'est dans la culture ancestrale paysanne que l'éducation doit puiser ses références environnementales. Au-delà de l'adhésion au concept de milieu géographique¹⁰⁷⁵, à ce qu'Elisée Reclus nommait la mésologie quelques décennies plus tôt, Célestin Freinet exprime constamment son attachement à un milieu équilibré ; ni trop artificialisé ni trop préservé de la main de l'homme. Un milieu dans lequel l'individu ne peut, et ne doit, se soustraire aux exigences de la nature.

Quoique majeures, les préventions de Freinet à l'égard d'une vision du progrès qui entend faire table rase du passé, ne doivent pas faire oublier qu'il ne rejette pas en bloc les innovations matérielles de son temps. Ce n'est pas l'ingéniosité technique qu'il critique – elle sera l'une des armes de sa pédagogie nouvelle - mais une attitude morale qui puise aux sources d'un scientisme mâtiné d'idéologie capitaliste.¹⁰⁷⁶ Il pointe du doigt la capacité des hommes à détruire l'environnement, autant par cupidité que par ignorance des lois de la nature. Pas de doute cependant chez ce militant communiste, la nature doit être transformée, travaillée, améliorée et mise au service de l'homme, lui « qui sait mieux que quiconque combien la nature elle-même est marâtre lorsque l'homme ne parvient pas à la dominer à force d'intelligence et d'habileté ».¹⁰⁷⁷ Faire corps avec la nature dont il est issu, est cependant un impératif. Mais ce n'est pas suffisant. L'avancée vers le progrès passe par la capacité des sociétés humaines à agir sur une nature qu'on ne saurait réduire, pour Freinet, au fétichisme ou à la muséification. En fait, l'idée de milieu irrigue toute sa réflexion, c'est pourquoi il appelle à un renforcement « de

¹⁰⁷⁴ Célestin FREINET, *L'éducation au travail*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, 278 p.

¹⁰⁷⁵ Le milieu s'impose comme paradigme dans la science géographique dans l'Entre-deux-guerres.

¹⁰⁷⁶ « Je réagis moi avec mon bon sens de paysan. Je ne réagis point contre la science elle-même, technique éprouvée d'un long tâtonnement expérimental et méthodique, mais contre les déformations que lui vaut le milieu social que nous subissons. Le jour où les travailleurs auront maîtrisé et corrigé le système de mensonge et d'exploitation qui dévie la science de ses buts, ce jour-là mon bon sens rejoindra l'expérience scientifique », Célestin FREINET, *L'éducation au travail*, *op.cit.*, p. 57.

¹⁰⁷⁷ *Idem.*

l'adhérence au milieu » contre une école traditionnelle qui entend, selon lui, arracher les enfants à leur environnement.¹⁰⁷⁸

Partisan d'un enseignement en prise avec le réel, Freinet défend une lecture approfondie du milieu dans lequel on ne peut dissocier sèchement éléments naturels et éléments culturels. Que déduire de toute cette réflexion ? Qu'à l'évidence, elle ne dessine pas une représentation strictement utilitaire de la nature. Que d'un autre côté, la quête d'harmonie et de solidarité entre les sociétés humaines et la nature structurent sa pensée « environnementale ». A la manière d'Elisée Reclus, Freinet milite pour une « action de l'homme allant vers une réconciliation de l'utile et du beau ». Sa mésologie apparaît fortement imprégnée d'écologie. Mais, chez Freinet, les convictions politiques ne sont jamais très loin. Ses diatribes contre la mise en valeur des terres par le système capitaliste l'inscrivent aussi dans la tradition marxiste.¹⁰⁷⁹ A plusieurs reprises, Freinet dénonce des méthodes de gestion et d'exploitation des ressources naturelles prédatrices et finalement contre-productives.¹⁰⁸⁰ Faisant écho aux théoriciens du communisme, il s'interroge sur cet ordre social mortifère avec lequel il appelle à rompre. S'il convoque la nature ce n'est pas tant pour condamner l'artifice que le domestique, entendu comme un système d'oppression qui étouffe l'humanité et la réduit à la simple survie. La technique, la science, le progrès ne sont pas condamnables en soi. Par contre, l'usage qui en est fait condamne l'homme à la médiocrité et la nature à la dégénérescence. Dans ces conditions, une éducation articulée autour de l'étude de la nature doit être conduite de façon à échapper à la conformation à l'ordre social : elle doit être un moyen de redevenir soi-même, de renouer avec une vie naturelle. En redonnant à la nature sa fécondité, l'éducation offre la possibilité de renouer avec une authenticité perdue et de se débarrasser ainsi des excès de la civilisation industrielle et capitaliste. Contre les principes formels et froids de l'instruction traditionnelle, contre le

¹⁰⁷⁸ « C'est bien cela : vous venez prendre nos enfants, vous les arrachez à leur maison, à leur champ, à l'intimité familière qui les baigne, pour les enfermer dans une salle froide où vous prétendez les former selon les enseignements de maîtres qui manient peut-être à la perfection les concepts philosophiques et abstraits, mais font certainement fausse route lorsqu'il s'agit d'enfants qui ne sont pas seulement des esprits, mais aussi du muscle, du cœur, sans compter cette impondérable fantaisie dont nous mesurons mal le rôle constructeur », in Célestin FREINET, *L'éducation au travail*, op.cit., p. 89.

¹⁰⁷⁹ Dans un célèbre passage du *Capital*, Marx écrivait que : « Chaque progrès de l'agriculture capitaliste est un progrès non seulement dans l'art d'exploiter le travailleur, mais encore dans l'art de dépouiller le sol ; chaque progrès dans l'art d'accroître sa fertilité pour un temps, un progrès dans la ruine de ses sources durables de fertilité. Plus un pays, les États-Unis du nord de l'Amérique, par exemple, se développe sur la base de la grande industrie, plus ce procès de destruction s'accomplit rapidement. La production capitaliste ne développe donc la technique et la combinaison du procès de production sociale qu'en épuisant en même temps les deux sources d'où jaillit toute richesse : la terre et le travailleur », cité par Philippe PELLETIER « Elisée Reclus ». [<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article617#>]

¹⁰⁸⁰ Tout le développement s'interroge sur la notion de progrès et condamne des méthodes inadaptées prédatrices ignorant la dialectique homme/nature patiemment construite par les sociétés passées.

caractère mécanique des lois économiques et de la science positive, Freinet élève ses critiques avec virulence. Jugeant que ces abstractions scolastiques sont comme un déni de l'histoire - celle des bergers, celle des agriculteurs et celle des bâtisseurs - il les considère comme une injure faite au progrès.¹⁰⁸¹

Ne nous méprenons pas, Freinet ne condamne ni la technique en soi ni l'artifice pour lui-même, l'une comme l'autre sont deux attributs inhérents à l'humanité. Il ne s'agit pas non plus pour lui de proposer un quelconque manifeste de défense d'un ordre naturel qu'il faudrait par principe soutenir. Mais, pour fonder une éducation nouvelle et pour rêver d'un monde « réenchanté », il préconise une réhabilitation du lien perdu avec la nature. La cohérence de cette interprétation tient à une manière de sensibilité romantique : certes la nature se présente comme ce qui est extérieur à l'ordre donné, à l'ordre constitué, à l'ordre artificiel mais quoi de plus régénérateur que de jouir de sa vitalité ? Au fond, Freinet n'a jamais été de ceux qui ont cru à l'existence d'une ligne de partage entre les hommes et la nature. Ce qui ne l'empêche pas de défendre avec ardeur une « Ecole moderne ». Surtout, en refusant cette idée de mise à distance de l'environnement, il n'a pas pour autant milité pour une « mise sous cloche de la nature ». Promoteur d'une *école de la Vie*, la mise au point de *la classe d'exploration* est venue, aux côtés des classes-promenades, concrétiser son idéal d'ouverture de l'école sur la nature. Il jugeait ces moments essentiels pour accorder les apprentissages scolaires avec la culture des élèves. Entrant en résonance avec les préoccupations des enfants, la généralisation de ces pratiques était un levier pour transformer le rapport des élèves à l'école : une ambition majeure de *l'Ecole moderne* de Freinet et une incontestable révolution pédagogique.

Des conceptions de Freinet, on peut retenir quelques enseignements fondamentaux. Le premier, constamment asséné, revient à inscrire sa démarche d'éducation à la nature dans un processus de rupture avec l'école dite traditionnelle aussi bien pour lutter contre l'ennui et l'échec scolaire d'une partie des élèves, que pour rendre les apprentissages plus efficaces. Dans cette perspective, la finalité éducative repose sur l'idée que ce qu'il n'est pas permis d'ignorer est contenu dans *le livre de la vie* c'est-à-dire dans l'investigation du milieu et de ses différentes

¹⁰⁸¹ « Les hommes des générations passées étaient certes moins instruits que ceux que vous formez, mais ils étaient incontestablement plus habitués à regarder autour d'eux, à examiner la nature et ses changements au gré des jours et des saisons (...) Ce qui ne veut point dire que je préconise simplement la disparition de l'école et le retour à l'empirisme et la tradition. On peut, avec des outils mieux étudiés, avec un examen plus attentif et plus intelligent du terrain, et une force décuplée, obtenir tout à la fois dans notre champ e la culture profonde et la rapidité du travail pour l'extension fructueuse des semilles. Cela c'est le vrai progrès, la nécessaire ligne d'action pour les efforts humains que nous voulons toujours plus efficaces ». Célestin FREINET, *L'Education au travail*, op. cit., p. 88.

composantes. Sans doute, cette ambition éducative en prise avec le réel ne pouvait pas faire autrement que de porter son effort sur l'étude des réalités concrètes et opérer sur le terrain l'essentiel de ses apprentissages. Eriger en impératif pédagogique les expériences faites dans la nature, partir des observations premières, toujours embrasser les choses concrètes, privilégier la méthode intuitive - même si l'expression est peu usitée par les « freinetistes » - revenir sans cesse vers l'étude du milieu local. Peut-on exprimer de façon plus explicite la priorité donnée à la nature ? Il n'est pas possible de douter que le mouvement de l'« Ecole moderne » n'a pas installé, ou plutôt revivifié, le lien étroit entre les enfants et la nature. Bien sûr, on peut toujours réinterroger la conception précise de la nature que tous ces maîtres diffusèrent. Le lien retissé avec le milieu consista-t-il uniquement à aménager, à transformer la nature pour améliorer les conditions d'existence des hommes ? On serait tenté de le penser tant dans la classe d'exploration - ou dans le recours aux promenades - l'accent est mis sur la multiplication des activités à entreprendre. Sans cesse, il est question d'aménager, de transformer, de collecter, de mettre en scène, d'exposer au regard de tous la nature que chacun a pu observer. Ramasser des végétaux, cueillir des plantes, cultiver des céréales, attraper des animaux, se faire entomologiste, manier les instruments des chirurgiens animaliers ou des bouchers, coudre les ailes des oiseaux, devenir herboriste, botaniste, géologue, peintre ou sculpteur naturaliste... La liste est infinie des possibilités d'agir sur la nature, de dévoiler tous ses secrets ! Alors quoi ? N'a-t-on là qu'une énième variante d'une école scientiste qui s'ignorerait ? Assurément non. La version utilitariste de cette approche ne prétend pas s'en remettre à de grandes théories scientifiques, elle opère de façon artisanale, elle ne cherche pas à établir ou à divulguer des lois intangibles sur l'économie de la nature. Elle prétend au contraire faire aimer et respecter une nature « belle en elle-même » reçue en héritage, une nature qui doit être transmise encore meilleure aux générations futures.¹⁰⁸² Cet avant-goût d'éducation au développement durable autorise à penser, qu'au sein du mouvement Freinet, la nature - cultivée, apprivoisée et sauvage - doit demeurer au cœur des processus scolaires :

« Il ne devrait jamais y avoir d'éducation hors de la nature, sans une participation directe à ses lois, à son rythme, à ses obligations. Nous devons toujours nous inspirer, dans la constitution et la fonction des autres recours-barrières, de l'exemple que nous offre la nature ».¹⁰⁸³

¹⁰⁸² Jean PUGET, « La classe d'exploration », *Brochures d'Education Nouvelle Populaire*, Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes, Octobre 1938, n°11, p. 3.

¹⁰⁸³ Célestin FREINET, *Essai de psychologie sensible*, op.cit., p. 459.

Instigatrice des meilleures conditions d'éducabilité, rien ne saurait la remplacer. Face à une conception du monde étriquée et factice, face à une civilisation mécanique toujours plus menaçante, la relation continuée des enfants avec le milieu naturel - tantôt aménagé, tantôt préservé - reste le meilleur antidote contre le risque de dégénérescence et de faillite que Freinet croit alors entrevoir.¹⁰⁸⁴ Dans tous les cas, la nature de Freinet est une nature respectée, une nature qui doit être protégée des arrogances de la science mais une nature fondamentalement au service de l'homme. Plutôt anthropocentrée, cette perception a certes des accointances avec les représentations développées à l'intérieur de l'École républicaine traditionnelle. Toutefois, c'est bien dans le mouvement de l'Éducation nouvelle qu'elle continuera à rencontrer ses plus ardents partisans.

Ce qui ne nous empêche pas de rappeler, pour finir, l'étroite parenté entre l'école dite traditionnelle et l'Éducation nouvelle pour tout ce qui touche à l'éducation à la nature. Toutes deux ont misé sur des pratiques et des activités basées sur la nature pour impliquer les enfants, les rendre actifs et leur faire aimer l'école. Que l'Éducation nouvelle ait multiplié les initiatives éducatives alors que l'école traditionnelle a seulement caressé le rêve d'une mutation pédagogique, c'est incontestable. Mais l'une et l'autre ont participé à la construction de puissants imaginaires aux finalités enchevêtrées. Pour faire aimer la France, l'école Républicaine s'est évertuée à fabriquer « une belle nature » dont les figures ont souvent épousé les contours des paysages de la France agricole. Cette approche dominante des figures de la nature obéissait aux nécessités de l'enseignement moral qui visait à former un bon citoyen. Au cœur de ce projet, la défense des intérêts patrimoniaux et le désir de conservatisme social se sont appuyés sur l'enseignement des lois naturelles parce qu'elles comportaient en elles-mêmes une forme de sagesse. La compréhension des lois qui gouvernent la nature était aussi un gage de progrès dans la mesure où elle favorisait l'émancipation intellectuelle des élèves. Ce projet n'impliquait aucun mépris de la nature. La brutalité et la thématique de la victoire sur la nature ont été réservées à quelques leçons sacrifiant au culte du progrès technique voire à certains cours des écoles d'agriculture. Car il faut bien reconnaître que le plus souvent les sources nous ont livré les marques d'une volonté de se concilier la nature pour agir de manière plus efficace sans hypothéquer l'avenir. N'est-ce pas la preuve de la ferme volonté sinon de protéger, au moins de conserver la nature ? La condamnation d'une partie des usages ancestraux dans les campagnes, la disqualification de certaines pratiques agricoles, la lutte contre certains rapports

¹⁰⁸⁴ Célestin FREINET, *L'éducation au travail*, op.cit., p. 56.

au monde naturel, la diffusion des fermes-écoles accèdent l'idée que les représentations de la nature ont ouvert la voie à d'autres façons de penser les rapports à l'environnement. De cette proximité cognitive avec les milieux naturels a découlé une sorte d'enchantement de la nature que la littérature, la poésie ou la géographie n'ont cessé d'alimenter. L'éveil du sentiment de la nature illustre cette dynamique. Pas de quoi stopper, ni même ralentir, les processus de destruction de la nature qui sont déjà à l'œuvre. La recherche d'un équilibre dans l'exploitation de la nature n'apparaît pas motivée par une prise de conscience des menaces qui pèsent sur les écosystèmes. Trop rares sont les témoignages venus du monde scolaire pour considérer que les conceptions élaborées - et aussi reçues de la société - appartiennent à des mouvances écologistes inquiètes du développement industriel. Encore faut-il nuancer cette remarque en rappelant que les acteurs de l'Éducation nouvelle ont diffusé des valeurs de protection, de respect et de vie en parfaite harmonie avec la nature. De toute façon, on ne peut pas tout demander à l'école et il serait injuste de lui faire porter plus de responsabilités qu'elle en a dans des évolutions qui lui échappent. D'autres forces, d'autres phénomènes, d'autres intérêts aussi sont à l'œuvre.¹⁰⁸⁵ Reconnaissons néanmoins que la saisie de la nature par l'école primaire a secrété un mariage hétéroclite entre logiques d'exploitation et sentiments de contemplation, entre visée gestionnaire et respect de la nature, entre rationalisation et émerveillement devant les phénomènes naturels. Bref qu'elle a concocté une histoire des possibles et non une détermination de l'avenir.

¹⁰⁸⁵ C'est aussi une autre Histoire. Voir la partie bibliographique sur l'histoire de la nature.

TABLE

Table des figures

<u>Figure 1</u> : Le chemin des écoliers	p. 3
<u>Figure 2</u> : Classe de garçons –Ecole d’Hellemmes à la fin du XIX ^e siècle :	p. 75
<u>Figure 3</u> : Louis Pasteur dans son laboratoire	p. 78
<u>Figure 4</u> : L’herbier d’un instituteur	p. 81
<u>Figure 5</u> : Planches de l’herbier Guittot (instituteur)	p. 82
<u>Figure 6</u> : Musée scolaire de Luneray, Seine-Inférieure (vers 1920)	p. 85
<u>Figure 7</u> : Vue sur verre (1898) - Coupes de l’Aven Armand	p. 101
<u>Figure 8</u> : Vue sur verre (1914)- Combe du Queyras/ Défilé du Guil	p. 101
<u>Figure 9</u> : Vue sur verre (1913) - Deyrolle	p. 105
<u>Figure 10</u> : Les classifications animales	p. 108
<u>Figure 11</u> : Deux appréciations différentes de la nature dans <i>le Tour de la France...</i>	p. 155
<u>Figure 12</u> : La montagne dans <i>Le Tour de la France par deux enfants</i>	p. 165
<u>Figure 13</u> : Le cèdre du jardin des plantes	p. 177
<u>Figure 14</u> : Loto des animaux (Chromolithographie-1900)	p. 177
<u>Figure 15</u> : Des supports didactiques pour « montrer » la diversité naturelle	p. 191
<u>Figure 16</u> : Notre Domaine Colonial (Image à collectionner)	p. 193
<u>Figure 17</u> : Contrées mystérieuses	p. 200
<u>Figure 18</u> : Un marécage avant la colonisation	p. 202
<u>Figure 19</u> : Le Simoun dans le Sahara	p. 202
<u>Figure 20</u> : Combat entre l’homme blanc et le lion	p. 202
<u>Figure 21</u> : La forêt équatoriale	p. 205
<u>Figure 22</u> : Percement des défilés du Chabet-el-Akra	p. 206
<u>Figure 23</u> : Hansi (dit). Mon village. Ceux qui n'oublient pas. Images et commentaires par l'oncle Hansi. (1913)	p. 215
<u>Figure 24</u> : Autrefois – Aujourd’hui (10 décembre 1916)	p. 217

<u>Figure 25</u> : Diverses manières d'entendre le repos. Horn, 20 décembre 1916	p. 223
<u>Figure 26</u> : Nos blessés. Se que j'ai vu à Vitry-sur-Seine [sic] Pierre Huguet, [sd.]	p. 227
<u>Figure 27</u> : La France en guerre 1914-1918	p. 230
<u>Figure 28</u> : Un jardin d'école vers 1900	p. 268
<u>Figure 29</u> : Arbres de serres du jardin des plantes	p. 277
<u>Figure 30</u> : Leçons de choses et de sciences (élémentaires) – Vers 1900 (Menton)	p. 289
<u>Figure 31</u> : Les animaux domestiques	p. 300
<u>Figure 32</u> : Planche coloriée illustrant les oiseaux étrangers	p. 300
<u>Figure 33</u> : Histoire naturelle – Papillons	p. 301
<u>Figure 34</u> : Les Adaptations à la natation chez les animaux. Octopus vulgaris. Pieuvre.	p. 301
<u>Figure 35</u> : Scènes de la nature	p. 302
<u>Figure 36</u> : La nature et ses merveilles	p. 302
<u>Figure 37</u> : L'Ecole du Vésinet (vers 1910)	p. 323
<u>Figure 38</u> : Scènes scolaires dans les écoles primaires de garçons et EPS – vers 1900	p. 347
<u>Figure 39</u> : Les nuisibles	p. 356
<u>Figure 40</u> : Les animaux nuisibles	p. 357
<u>Figure 41</u> : Chasse aux crocodiles (Couverture de cahier)	p. 358
<u>Figure 42</u> : Teigne et autres insectes (couverture de cahier 1890)	p. 360
<u>Figure 43</u> : Planche présentant les animaux suivants : ".Martinet, Bergeronnette grise, Mésanges, Insectes nuisibles aux céréales, Pie-grièche rousse, Bergeronnette jaune"	p. 361
<u>Figure 44</u> : Chasse au sanglier (1917)	p. 367
<u>Figure 45</u> : Images à collectionner. Fables de La Fontaine	p. 369
<u>Figure 46</u> : Des représentations artistiques des travaux agricoles	p. 375
<u>Figure 47</u> : Eruption d'un volcan (Le Vésuve- 1882)	p. 387

SOURCES

ET

BIBLIOGRAPHIE

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

SOURCES :

MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

Les collections du MUNAÉ sont très riches. Nous y avons trouvé une part très importante de notre documentation aussi bien dans les archives que dans la bibliothèque. Le plan de classement permet de comprendre les chemins que nous avons empruntés. Tous les numéros d'inventaires des documents consultés et/ou analysés n'ont pas été consignés. Nous renvoyons le lecteur aux documents inventoriés dans le corps de la thèse

2. HISTOIRE MATÉRIELLE DE L'ENSEIGNEMENT

2.5 Établissements divers à caractère pédagogique et culturel

2.5.01 Musée pédagogique et ses successeurs

2.5.05 Musées (y compris musées de l'école)

3. CONTENUS ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

3.1. Autobiographies, biographies, iconographies (y compris portraits) et souvenirs

3.1.01 De pédagogues et d'éducateurs

3.1.02 De savants et d'inventeurs

3.2. Méthodes et programmes dont pédagogie et didactique

3.2.01 Programmes et instructions officiels (y compris cahiers de classe, cahiers de texte, journaux de classe)

3.2.03 Méthodes pédagogiques actives (y compris la coopération scolaire, classes vertes, méthode Freinet)

3.2.05 Pratique pédagogique

3.2.06 Formation initiale et continue des maîtres (y compris conférences pédagogiques)

3.2.06.01 Pré élémentaire

3.2.06.02 Élémentaire

3.2.06.03 Post-élémentaire

3.2.08 Préparation de cours

3.2.09 Pédagogie, didactique (généralités)

3.3. Discipline à l'école et contrôle des connaissances

3.3.03 Récompenses et témoignages de satisfaction

3.3.03.01 Récompenses (sauf livres de prix)

3.3.03.03 Distributions de prix et livres de prix

3.3.04.01 Cahiers de textes d'élèves

3.3.05.01 Certificat d'Etudes Primaires

3.4. Enseignements préélémentaire, élémentaire et littéraire (cahiers, cours, manuels, travaux d'élèves, planches didactiques, etc.)

3.4.01 Cahiers journaliers, mensuels et de roulement, cahiers du soir

3.4.03.04 Rédactions

3.4.03.05 Lecture

3.4.04 Apprentissage du français (1er et second cycles)

3.4.04.04 Rédactions

3.4.12 Géographie

3.5 Enseignements scientifiques et techniques (cahiers, cours, manuels, travaux d'élèves, planches didactiques, etc.)

3.5.01 Calcul et mathématiques

3.5.02 Astronomie, cosmographie, navigation (post-élémentaire et supérieur)

3.5.03 Physique (post-élémentaire et supérieur)

3.5.05 Leçons de choses et de sciences (élémentaire)

3.5.06 Sciences naturelles (post-élémentaire et supérieur)

3.5.10 Enseignement de l'agriculture (y compris les métiers de la pêche)

3.6. Autres enseignements (cahiers, cours, manuels, travaux d'élèves, planches didactiques, etc.)

3.6.01 Dessin, peinture, modelage

3.6.16 Education à l'environnement

3.8. Activités péri et parascolaires

3.8.01 Centres et colonies de vacances

3.8.02 Échanges et voyages éducatifs

3.8.03 Mouvements de jeunesse (scoutisme, patronages, clubs, foyers, etc.)

4. MOYENS ET OUTILS D'ENSEIGNEMENT

4.2.01. Matériels de projection, de visualisation et de sonorisation

4.2.01.01 Matériels de cinéma et de pré-cinéma (projecteurs, visionneuses, etc.)

4.2.02 Documents pédagogiques audiovisuels

4.2.02.02 Diapositives et films fixes, vues sur verre pour projection lumineuse (généralités y compris matériel)

4.2.03. Musées scolaires

4.3. Les outils de l'écopier

4.3.02 Protège-cahiers, couvertures de cahiers

4.3.03 Cartables et boîtes à herboriser, bagages de pensionnaires

5. MOEURS ET COUTUMES SCOLAIRES

5.1 Scènes scolaires (photos sauf photos de classe, correspondance, etc.)

5.1.02 Scènes scolaires dans les écoles primaires de garçons et EPS

5.1.03 Scènes scolaires dans les écoles primaires de filles et EPS

5.1.04 Scènes scolaires dans les écoles primaires mixtes et EPS

5.1.09 Scènes scolaires dans les Écoles Normales Départementales

5.3.03 Sorties scolaires (au théâtre, dans les musées, etc.)

6.4 Publications et imageries pour la jeunesse

6.4.01 Imagerie

6.4.01.01 Images d'Épinal

6.4.01.13 Images de Caen

6.4.04 Images à collectionner

6.5 Jeux et jouets (ou représentation de ...)

6.5.03.04 Projections lumineuses fixes (vues fixes, plaques pour lanternes magiques, etc.)

6.5.16.02 Jeux de loto

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DU DÉPARTEMENT DE LA MANCHE

Série J

124 J 1 - Collection de notices communales d'instituteurs (1913). On a 48 monographies des années 1910-1914, concernant des communes rurales.

2 J 2536 - Papiers concernant Emmanuel Lefaudeaux, instituteur de Montreuil (sur Lozon ?) : Brevet de capacité pour l'enseignement primaire, photo de classe, portrait de sa femme, conférence. (1873-1899)

301 J – Conférences de Monseigneur Bravard (1866). Fonds du diocèse de Coutances et Avranches.

Série T

1 T 2/477 - Ecole normale d'instituteurs de Saint-Lô, enseignement agricole (1868-1928)

1 T 2 1-598 - Ecole normale d'instituteurs de Saint-Lô (XIXe-XXe siècles)

1 T 2/33 - Conférences pédagogiques (1866-1933)

Série M

2 MI 100 – Mémoires sur l'évolution des communes depuis 1870.

ARCHIVES PRIVÉES

- Cahiers d'écoliers (Années : 1896/1897/1898/1899) – Ecole Agon dans la Manche
- Cahiers d'écoliers (Années : 1905/1906) – Ecole de Vire dans la Manche
- Cahiers d'écoliers (Années : 1921/1923/1924) – Groupe scolaire Massillon –Le Havre

PERIODIQUES

L'Alliance française illustrée, [s.n.] (Paris), 1894-1895.

Annuaire du département de la Manche, Saint-Lô, Imprimerie d'Elie fils, 1882-1886.

Annuaire du département de la Manche, Saint-Lô, Imprimerie F. Le Tual, 1886-1914.

Annuaire de l'enseignement primaire de la Manche, Saint-Lô, Imprimerie Barbaroux, 1897-1925.

Bulletin de l'Instruction Primaire de la Manche, Saint-Lô, 1881-1923.

Journal des instituteurs, Imp. Paul Dupont, Paris, 1878-1923.

Manuel général de l'instruction primaire, Paris, Hachette, 1870-1925.

Pour l'Ere Nouvelle, Genève, 1922-1926.

Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, (1892-1923)

[Anonyme]. Cempuis. *La Croix*, n°3468. Paris : Bayard, 25 août 1894, p. 1.

[Anonyme] L'éducation intégrale à l'orphelinat de Cempuis. *Le Temps*. Paris, [S.N.], 23 août 1894, p. 3.

[Anonyme]. Robin et Cempuis d'après le rapport de la Commission d'enquête. *La Croix*, n°3724S, Paris, Bayard, 22 juin 1895. p. 1.

OUVRAGES ET ARTICLES A CARACTERES DE SOURCES

ALAIN, *Les propos*, Paris, Editions de la nouvelle Revue Française, Tome second, 1920.

ARMAND-DELILLE, P., WAPLER, P.H., *L'école de plein air et l'école au soleil*, Paris, Maloine et Fils éditeurs, 1919, 30 p.

BERENGER-FERAUD, « Contribution aux superstitions populaires des Provençaux. Le passage d'un enfant malade à travers un tronc d'arbre... », *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, IV° Série. Tome 1, 1890. p. 895-904.

BERT, Paul, *De l'éducation civique, conférence du Trocadéro du 6 août 1882*, Paris, Picard-Bernheim, 1883.

BERT, Paul, « Enseignement des sciences naturelles », *Manuel général*, tome XXI, n°2, 10 janvier 1885, p. 23.

BERNARD, Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Baillière et Fils, 1865, p. 172-226.

BLANGUERNON, Edmond, *Pour l'école vivante*, Paris, Hachette, 1918.

BOUTROUX, Emile, « Les récents manuels de morale », *Revue pédagogique*, avril 1883.

BOUTROUX, Emile, *Questions de morale et d'éducation : conférences faites à l'école de Fontenay-aux-Roses*, Paris, Librairie Charles Delagrave, 1899, 152 p.

BUISSON, Ferdinand, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris, Imprimerie nationale, 1875.

BUISSON, Ferdinand, « Conférence sur l'enseignement intuitif du 31 août 1878 »,

BUISSON, Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette, 1882-1887, 4 vol., in 8°, 5 600 p. [DP1 et DP2]

BUISSON, Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette, 1911, gr. in 8°, 2100 p. [NDP]

BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Édition établie par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, « Bouquins », Robert Laffont, 2017.

BUISSON, Ferdinand, *La Foi Laïque. Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Paris, Hachette, 1913.

CADET, Félix, *Lettres sur la pédagogie*, Paris, Librairie Delagrave, 1882.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, (marquis de), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1^{re} édition en 1795, Paris, Masson et fils, 1822.

CAUSTIER, Eugène, « L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle », cité in Nicole Hulin (sous la direction de), *Sciences naturelles et formation de l'esprit, autour de la réforme de l'enseignement de 1902, Etudes et documents*. Presses Universitaires du septentrion, « collection Histoire des sciences », Lille, 2002, p. 304.

CHAILLEY-BERT, Joseph, *La colonisation française au XIX^e siècle : conférence faite aux instituteurs et institutrices de la Loire-Inférieure*, de l'Hérault, de la Marne et du Cher, Paris, 1900

CHARRIER, Charles, *Pédagogie vécue, cours complet et pratique*, Nouvelle édition revue et corrigée, Paris : F. Nathan, 1920, [1^{ère} édition 1918], 578 p.

COMPAYRE, Gabriel, *J.J. Rousseau et l'Education à la nature*, Paris, Librairie Delaplane, 1901.

COMPAYRÉ, Gabriel, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Paris, Hachette, V. 2, 19047, p. 342

COMTE, Auguste *Cours de philosophie positive*, Paris, Rouen Frères (Bachelier), 1830.

DELVAILLE, Dr, BREUCQ, Dr, *Guide hygiénique et médical de l'instituteur*, Paris, Nathan, 1892.

DERIES, Léon, *L'instituteur en pays normand*, Saint-Lô, Impr. Barbaroux, 1897.

- DERIES Léon, *Journal d'une institutrice*, Paris, A. Colin, 1902.
- DEZ, Gaston, *De la Somme à l'Aisne. L'ancien front septembre 1914 - mars 1917*. Notices sur les vues, 1917, 34 p.
- DERIES, Léon, *L'instituteur au pays normand*, Saint-Lô, Impr. Barbaroux, 1897.
- DUBOIS, Marcel, « L'avenir de l'enseignement géographique », *Revue de Géographie*, mai, 1884, p. 352-361.
- DUBOIS, Marcel, *Les colonies et l'enseignement géographique. Conférence sous le patronage de l'Union coloniale française*, Paris, L. Chailley, 1896, 31 p.
- DUPUY, Paul, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, septembre 1889.
- DURKHEIM, Emile, *L'Evolution pédagogique en France. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905*, Paris, Librairie Alcan, 1938, 226 p.
- DURKHEIM, Emile, *L'évolution pédagogique en France. De la renaissance à nos jours*, PUF, Paris-Vendôme, 1938.
- DURUY, Victor, *Introduction générale à l'histoire de France*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, Paris, Omnibus, 2006.
- FERRIERE, Adolphe, « Les écoles nouvelles. L'Angleterre et l'Allemagne », *Revue illustrée*, N°18, 25 septembre 1911.
- FERRIERE, Adolphe, « Les écoles nouvelles à la campagne en 1922 », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°3, juillet 1922.
- FERRIERE, Adolphe, *L'école active*, Paris, Fabert, « coll. pédagogues du monde entier », 2004. [1922]
- FERRY, Jules, « De l'égalité d'éducation », conférence prononcée à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870, in Paul Robiquet, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, tome I, Armand Colin et Cie, 1893, p. 283 sq.
- FERRY, Jules, « loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire », in *Journal Officiel de la République Française*, Paris, 29 mars 1882, <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/1882.html>
- FERRY, Jules, « Discours au Congrès pédagogique des inspecteurs primaires le 2 avril 1880 », Cité par Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry, op.cit.*, t. III, p. 526.
- FLAMMARION, Camille, *Dieu dans la nature*, Paris, Didier, 1867.
- FLAMMARION, Camille, *L'atmosphère. Météorologie populaire*, Paris, Hachette, 1888.
- FREINET, Célestin, « La discipline nouvelle. Quelques réalisations », *Clarté*, n° 49, 15 décembre 1923.
- FREINET, Célestin, « Contre un enseignement livresque, l'imprimerie à l'école », *Clarté*, n° 75, juin 1925.
- FREINET, Célestin, « La revanche du verbalisme », *Ecole Emancipée*, n° 26, 11 mars 1924.
- FREINET, Célestin, « Instructions officielles relatives au nouveau plan d'études des Ecoles primaires élémentaires (arrêté du 22 Février 1923) », *Ecole Emancipée*, n°1, 23 septembre 1923.

FREINET, Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (suite) », *Ecole Emancipée*, n° 29, 19 avril 1925.

GAMBETTA, Léon, « A la gloire de la République française », discours prononcé à Annecy le 1^{er} octobre 1872, in *Discours et plaidoyers politiques de M. Gambetta*, t. III, Paris, Charpentier, 1883.

GRANDVILLE, Jean-Jacques, *Un Autre Monde : transformations, visions, incarnations...et autres choses*, H. Fournier, Libraire-éditeur, Paris, 1844, 295 p.

GREARD, Octave, *L'enseignement primaire à Paris et dans les départements de la Seine en 1875*.

GUILARD de BEAURIEU, Gaspard, *L'Elève de la nature*, Amsterdam-Paris, Panckoucke, 1764, Tome 1.

HANSI, *L'histoire d'Alsace racontée aux petits-enfants, avec beaucoup de jolies images de Huen et Hansi*, Paris, Floury éditeur, 1902.

HUSSON, J., « Théoriciens et Pionniers de l'Education nouvelle », *l'Educateur*, n°19, 1^{er} juillet 1946.

JANET, Paul, *Kant et la nouvelle philosophie allemande*, Rapport sur la philosophie de Kant. Comptes rendus, t. XCI, Mémoires de l'Académie, t. XIV.

JAURES, Jean, « Neutralité et impartialité », *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°1, octobre 1908, p. 1-2.

JAURES, Jean, « La neutralité religieuse à l'école », *La Dépêche de Toulouse*, 23 juin 1889.

JOUENNE Alice, *Une expérience d'éducation nouvelle : L'Ecole de plein air*, Paris : Radot, 1927.

JOUENNE, Alice, « Une Ecole de Plein Air à Paris », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°3, 1922, p. 62.

JOUENNE, Alice, « La Pédagogie à l'Ecole en Pleine Air », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°7, Juillet 1923, p. 53-54.

JULIEN, Marc-Antoine, *Exposé de la méthode d'Education de Pestalozzi*, Paris, Hachette, 1842.

LAVISSE, Ernest, *À propos de nos écoles*, Paris, Armand Colin et Cie, 1895, 258 p.

LAVISSE, Ernest, *Discours à des enfants*, Paris, Armand Colin, 1907, p. 37-41.

LEBRAS, A., « La nature et l'éducation. D'après le cours d'Henri Marion ». *Manuel Général de l'instruction primaire*, 52^e Année, Tome XXI, N°33, 13 août 1885, p. 388-389. (Partie générale)

LE DANTEC, Félix, « L'enseignement des sciences naturelles comme instrument d'éducation philosophique », conférence de 1904 prononcée au Musée pédagogique, in Nicole Hulin (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902. Études et documents*. – Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 257-271.

LEVASSEUR, Emile, *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire*, Paris, Delagrave, 1878, 50 p.

LITTRE, Émile, WYROUBOFF, Grégoire, *Philosophie positive*, tome 5, Paris, 1869 -1870.

MANGIN, Louis, « L'enseignement des sciences naturelles dans le second cycle de l'enseignement secondaire », cité par Nicole Hulin (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902*.

MARION, Henri, *Leçons de morale*, Paris Armand Colin, 1884.

MARION, Henri, *Leçons de psychologie appliquées à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882, 538 p.

MICHELET, Jules, *Tableau de la France*, in Jean-Pierre RIOUX, *Tableaux de la France*, Paris, Omnibus, 2006.

MICHELET, Jules, *Introduction à l'histoire universelle*, Paris, L. Hachette, 1831, 152 p.

MONOD, Gabriel, « Les maîtres de l'histoire - Renan, Taine, Michelet », 1894, p. 30. [En ligne : <https://archive.org/stream/lesmatresdelhi00monouoft#page/102/mode/2up>]

PAPE CARPENTIER, Marie, *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire : conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867*, Paris, Delagrave, 1879.

PAPE-CARPANTIER, Marie, *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire*, Première conférence, Paris, Hachette, 1868.

PAPE CARPENTIER, Marie, *Introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire : conférences faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867*, Paris, Delagrave, 1879

PECAUT, Elie, « Quelques mots au sujet de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à l'école normale primaire », *Revue pédagogique*, numéro 6, juin 1883, p. 482-484.

PECAUT, Félix, « De l'usage et de l'abus de la pédagogie », *Revue pédagogique*, Nouvelle série, tome 1er, n° 2, 15 août 1882.

PECHOUTRE, Ferdinand, « L'enseignement des sciences naturelles dans le premier cycle », (1905), in Nicole Hulin (dir.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de 1902. Études et documents*. – Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002, p. 294.

PEPIN, Isidore, *Statistique commentée de l'enseignement primaire (1822-1890) : suivie des règlements scolaires...*, Département de l'Hérault, Montpellier, 1893.

PODOLINSKI, Le Socialisme et la Théorie de Darwin, *La revue socialiste*, n°3, 20 mars 1880, p.129-139.

POINCARÉ, Henri, PERRIER, Edmond, PAINLÉVE, Paul, *Ce que disent les choses*, Paris, Hachette, 1911.

« Rapport de la commission d'enquête des sciences physiques et naturelles dans les écoles normales. Les bornes de l'enseignement des sciences à l'école primaire et les écoles primaires », Paris, Imprimerie nationale, 1880.

QUINET, Edgar, « La nouvelle genèse. L'esprit nouveau dans les sciences de la nature », *Revue des Deux-Mondes*, novembre 1868, deuxième quinzaine.

QUINET, Edgar, *La Création*, Librairie internationale, Paris, 1870, tome 1.

REAUMUR, (M. de), *Mémoires pour servir à l'histoire des insectes*, Imprimerie Royale, Paris, 1734, Tome 1.

RECLUS, Elisée, « Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes », *Revue des deux mondes*, numéro 63, 15 mai 1866, p. 352-381.

RECLUS, Elisée, « De l'action humaine sur la géographie physique. L'homme et la nature ». *Revue des deux Mondes*, 1864.

ROBIQUET, Paul, *Discours et Opinions de Jules Ferry*, Armand Colin, 1896.

SARTHOU, Marcel, DROUIN, Marcel, HERVE, Gustave, RUTHON, Victor, « Les Humanités nouvelles » (1900), in Nicole Hulin (éd.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Etudes et documents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002. p. 205.

S.G., *Guide pratique pour la composition et l'installation des musées scolaires*, Paris, X. Rondelet et Cie, Editeurs, 1900.

SIMON, Jules, *La religion naturelle*, Paris, Louis Hachette et Cie, 1856.

TAINÉ, Hippolyte-Adolphe, *La Fontaine et ses fables*, Paris, L. Hachette, 1861, 361 p.

TRIMMER, Sarah, *Histoires fabuleuses destinées à l'instruction des enfants dans ce qui regarde leur conduite envers les animaux*, Genève, F. Dufart 1789, 193 + 175 p.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, septembre 1889, p. 209-220.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul, « La géographie à l'école », *MGIP*, 1907, n°3, p. 33-35.

VIDAL de La BLACHE, Paul, *Tableau de la géographie de la France* [1903], Paris, Tallandier, 1979.

Manuels

Lecture

BATAILLE, Frédéric, *Lectures françaises illustrées de l'école. Cours élémentaire*, Paris, A. Lemerre, 1899.

BORNECQUE, (capitaine), DROUILLY (lieutenant), *Notre France en guerre. Morceaux choisis*, Paris, Hachette, 1919.

BRUNO, G., *Les Enfants de Marcel*. Livre de lecture courante, E. Belin, 1887.

BRUNO, G., *Francinet*. Livre de lecture courant. Notions élémentaires sur la morale civique, l'industrie, le commerce et l'agriculture, Paris, Belin, 1881, (trente troisième édition),

BRUNO, G., *Le Tour de la France par deux enfants*. Devoir et patrie : livre de lecture courante avec 200 gravures instructives pour leçons de choses, Paris : E. Belin, 1877, (réédit.1977), 335 p.

BRUNO, G., *Le Tour de la France par deux enfants*. Devoir et patrie : livre de lecture courante avec 212 gravures instructives pour leçons de choses et 19 cartes géographiques, Paris : E. Belin, 1907, (réédit. 2011), 322 p.

CAHEN, Albert, *Morceaux choisis des grands écrivains français*, Paris, Hachette, 1908.

CARRE, Irénée, *L'Enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française dans les écoles primaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1889.

DUPUIS, Eudoxie, *Autour du monde. Voyage d'un petit Algérien*. Livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires, Paris, Delagrave, 1889.

FOURNIER, M., *Pour notre France. Histoire de la Grande Guerre racontée à nos enfants*. Livre de lecture courante. Cours élémentaire et moyen, Paris, Librairie Geldace, 1920.

GUERARD, M., *Cours complet de langue française*, Delagrave, 1865.

HENRION, Victor, *Les champs et les jardins* : livre de lecture courante pour l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture dans les écoles primaires rurales et dans les écoles normales primaires, Paris, Librairie Classique E. Belin, 1876.

JEANNEL, Charles, *Petit-Jean*, Paris, Delagrave, 1877.

MAIGNE, W., *Lectures variées sur les sciences usuelles, les grands phénomènes de la nature, les productions naturelles appliquées à l'industrie, l'hygiène populaire*, Paris Belin, 1882, 360 p.

MARCHAND, Henry, *Tu seras agriculteur mon fils. Histoire d'une famille de cultivateurs, Vie agricole, Economie rurale, gravures*. Lecture courante, Cours moyen et cours supérieur, Paris, A. Colin et Cie, 1889

MIRONNEAU, A., *Choix de lectures, cours moyen*, Paris, Armand Colin, 1911.

NOUVEL, Georges, *Pierre et Jacques, ou L'école de la jeunesse*. Livre de lectures courantes, Paris, Delalain Frères, 1904.

PEIGNE, Louis, *La Récitation à l'Ecole primaire*. Cours moyen et supérieur, Delagrave, Paris, 1916.

ROBERT HALT, Marie, *Suzette. Livre de lecture courante à l'usage des jeunes filles*, Delaplane, 1883.

TARNIER, Maurice et Marcelle, *Claude et Antoinette à la Maison forestière*. Livre de lecture courante, cours élémentaire, Armand Colin, Paris, 1931.

TOUTEY, Emile, *Lectures Primaires. 200 morceaux choisis d'auteurs français avec des explications, des questions et des devoirs*. Cours moyen, certificat d'études. Paris, Librairie Hachette, 6^{ème} édition, 1907, 407 p.

Sciences

BERT, Paul, *La première année d'enseignement scientifique*, Paris, Armand Colin, 55^e édition, 1909.

BERT, Paul, *La deuxième année d'enseignement scientifique, (Sciences naturelles et physiques)*, Paris, Librairie classique Armand Colin, 1888.

BREMANT, Albert, *L'Histoire Naturelle, au brevet Elémentaire*, Paris, Hatier, 1902.

BREMANT, Albert, *Les Sciences Naturelles du brevet élémentaire, cours complémentaire*, Paris, librairie Hatier, 1925, 492 p.

COLOMB, G., *L'enseignement par l'image. Leçons de choses en 650 gravures*, Paris, Armand Colin, 1895, 148 p.

LARGETEAU, P., *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Armand Colin, Paris, 1889.

RAQUET, H., E., FRANC, GASSEND, A., *La première année d'agriculture et d'horticulture*, Paris, Armand Colin et Cie, 1895.

SAFFRAY, Charles, *Éléments usuels des sciences physiques et naturelles*. Cours moyen. Livre de l'élève, Paris, Hachette, 1883, 188 p.

Morale :

BERT, Paul, *L'instruction civique à l'école (notions fondamentales)*, Paris, Librairie Picard-Bernheim, 1883.

LAVISSE, Ernest, LALOI, Pierre, *La première année d'instruction civique : textes et récits*, Paris, A.Colin, 179 p.

LIARD, Louis, *Morale et enseignement civique à l'usage des écoles primaires. (Cours moyen et cours supérieur)*. Paris, Cerf, 1883.

PRIMAIRE E, *Manuel d'Education Morale, Civique et Sociale*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 1902.

VIALA, François, *L'enseignement moral à l'école primaire : livre de morale pratique et de lecture courante*, Paris, Challamel, 1896, 272 p.

Géographie :

CORTAMBERT Eugène et Richard, *Petit cours de géographie moderne : avec un appendice pour la géographie de l'histoire sainte*, Paris, Hachette, 1882.

DUBOIS, Marcel, *Les colonies et l'enseignement géographique, Conférence sous le patronage de l'Union coloniale française*, Paris, L. Challey, 1896.

FONCIN, Pierre, *La Première année de géographie*, 182^{ème} édition. Paris, A. Colin, 1910, 53 p.

FONCIN, Pierre, *La Deuxième année de géographie*, 2^{ème} édition. Paris, A. Colin, 1916, 137 p.

FONCIN, Pierre, *Géographie : cours élémentaire, géographie intermédiaire entre l'année préparatoire et la Ire année*, Paris, A. Colin, 1909, 36 p.

FONCIN, Pierre, *Lectures géographiques*, extraites du livre du maître de la « Première année de géographie », Paris, A. Colin, 1902.

GAFFAREL, Paul, *Les colonies françaises*, Paris, Ed. Alcan, 1888.

JOSSET, Eugène, *A travers nos colonies, livre de lectures sur l'histoire, la géographie, les sciences et la morale*. Cours moyen et supérieur. Paris, Armand Colin, 2^e édition, 1901.

KAEPPELIN, Paul, *Géographie cours moyen .Certificat d'études, La France et ses colonies. Les cinq parties du monde*, Paris, Delagrave, vers 1908.

LE LEAP, H., BAUDRILLARD, J., *La Géographie vivante. Cours moyen*. Delagrave, 1908.

LEMONNIER, Henri, SCHRADER, François, avec la collaboration de DUBOIS, Marcel, *Éléments de géographie*, Cours élémentaire. Cours complet d'enseignement primaire. Paris, Hachette, 1890, 63 p.

LEVASSEUR, Emile, *Atlas scolaire : cours complet de géographie*, (cours élémentaire, moyen et supérieur), Paris, C. Delagrave, 1883, 60 p.

RECLUS, Onésime, *La géographie vivante*. Cours moyen. Librairies-imprimeries réunies L. Martinet, 1907.

ŒUVRES LITTÉRAIRES ÉVOQUANT L'ÉDUCATION OU L'ÉCOLE PRIMAIRE

- BAZIN, René, *La douce France*, Paris, De Gigord éditeur, 1911.
- BEAUVOIR, Simone de, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 1958.
- COLETTE, WILLY, *Claudine à l'école*, Paris, Albin Michel, 1977. [1900]
- COLETTE, « Flore et Pomone », *Gigi*, Robert Laffont, « collection Bouquins », 1989.
- Paul CLAUDEL, « Ma conversion » (1913), in *Contacts et circonstances*, Œuvres en prose, Paris, Gallimard, 1989.
- GENEVOIX, Maurice, *Romans et récits de la Loire. Le jardin dans l'île*, Omnibus, 2010.
- GENEVOIX, Maurice, *Ceux de 14*, Paris, Flammarion, 1950.
- GIDE, André, *Si le grain ne meurt*, Bibliothèque de la Pléiade, 1979.
- GONCOURT, Edmond de, *La maison d'un artiste*, Paris, G. Charpentier éditeur, 1881.
- HOLLEBECQUE, Marie, *La grande mêlée des peuples*, Paris, Librairie Larousse, 1915.
- JAKEZ HELIAS, Pierre, *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un breton du pays bigouden*, « Coll. Terre Humaine », Plon, Evreux, 1977.
- MAURIÈRE, Gabriel, *Peau-de-Pêche. Livre de lecture courante. Cours moyen et supérieur*, Paris, Librairie Geldage, 1932.
- PAGNOL, Marcel, *La gloire de mon père*, Paris : Éditions de Provence, 1968 [1957], 309 p.
- PAGNOL, Marcel, *Topaze*, Paris : Presses Pocket, 1976, [1928], 273 p.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'Émile ou De l'éducation*, T. 1, Amsterdam, Jean Neaulme, 340 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, Paris, Œuvres Complètes, IV, 1864.
- SAND, George, *La Mare au Diable*, Gallimard, « Collection Folio classique », 1999.
- VOLTAIRE, *Candide ou l'Optimisme*, Paris : Hachette éducation, 2002, [1759].
- WILDE, Oscar, « Le déclin du mensonge », *Intentions (1928)*, trad. H. Juin, Éd. UGE, « coll. 10-18 », 1986.

BIBLIOGRAPHIE

1. Outils de travail

Programmes, textes officiels

Organisation pédagogique et plan d'études des écoles primaires publiques de 1882, Paris, Delalain Frères, 1882.

Lois et programmes de l'enseignement primaire et maternel, Paris, Paul Dupont, 1883, 303 p.

Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles primaires publiques, Paris, Bibliothèque du Musée pédagogique, 1882.

GAY, P. H., MORTREUX, O., *Programmes officiels des Ecoles primaires élémentaires*, Paris, Hachette, 1924.

LETERRIER, Louis, *Programmes, instructions et répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Paris, Hachette, 1954.

Dictionnaires

BOURG, Dominique, PAPAUX, Alain (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2015, 1088 p.

DELPORTE, Christian, MOLLIER, Jean-Yves, SIRINELLI, Jean-François, *Dictionnaire culturel de la France*, Paris, PUF, « Quadrige », 2010.

GAUVARD, Claude, SIRINELLI, Jean-François (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2015, 786 p.

JOUANNY, Robert (dir.), *Dictionnaire culturel de la France au XX^e siècle*, Paris, Belin, 2008.

LEVY, Jacques, LUSSAULT, Michel, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, 2003.

PENA-RUIZ, Henri, *Dictionnaire amoureux de la laïcité*, Plon, « Coll. Dictionnaire amoureux », 2014, 850 p.

VIVIER, Nadine (dir.), *Dictionnaire de la France du XIX^e siècle*, Paris, Hachette, coll. « Carré Histoire », 2002.

Van ZANTEN, Agnès (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2008, 705 p.

Historiographie et écriture de l'histoire

BOUCHERON, Patrick, DELALANDE, Nicolas, « Récit national et histoire mondiale. Comment écrire l'histoire de France au XXI^e siècle ? », *Histoire@Politique*, vol. 31, no. 1, 2017, p. 17-26.

CHARLE, Christophe, « Méthodes historiques et méthodes littéraires, pour un usage croisé », *Romantisme*, vol. 143, n^o. 1, 2009, p. 13-29.

CHARMASSON, Thérèse (dir.), *Histoire de l'enseignement XIXe-XXe siècles : guide du chercheur*. Paris : CTHS ; INRP : SHE. – 728 p. (Orientations et méthodes ; n^o 9).

CHARTIER, Roger, « Le monde comme représentation », In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 44^e année, N. 6, 1989. p. 1505-1520.

CHARTIER, Roger, *Au Bord de la falaise. L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Albin Michel, 1998, 293 p.

CORBIN, Alain, « Histoire et anthropologie sensorielle », *Anthropologie et Sociétés*, 14 (2), 1990, p. 13-24.

CORBIN, Alain, « Le “vertige des foisonnements” : esquisse panoramique d’une histoire sans nom », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 39 (1), janvier-mars 1992, p. 103-126.

CORBIN, Alain, *Historien du sensible. Entretiens avec Gilles Heuré*, La Découverte, 2000.

CORBIN, Alain, « Le risque, pour l'historien désireux de comprendre le passé, de savoir ce qui est advenu après la période qu'il étudie », *Sociétés & Représentations*, vol. 40, no. 2, 2015, p. 337-342.

DELACROIX, Christian, DOSSE, François, GARCIA, Patrick (dir.), *Historicités*, Paris, La Découverte, 2009, 299 p.

DELUERMOZ, Quentin, SINGARAVELOU, Pierre, « Explorer le champ des possibles. Approches contrefactuelles et futurs non advenus en histoire », *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, vol. 59-3, no. 3, 2012, p. 70-95.

DOSSE, François, *L'histoire en miettes. Des « Annales » à la « nouvelle histoire »*, Paris, La Découverte, 1987.

FARGE, Arlette, *Le goût de l'archive*, Le Seuil, « La librairie du XXI^e siècle », 1989.

FOUCAULT, Michel, *Les mots et les choses*, NRF, Gallimard, 1966.

FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline, « Eloge du livre de classe. Le discours des auteurs et des éditeurs 1880-1960 », *Peut-on se passer des manuels scolaires ?* Septième Journée Pierre Guibbert - 16 Février 2011 :

FUREIX, Emmanuel, JARRIGE, François, *La modernité désenchantée. Relire l'histoire du XIX^e siècle français*. Éditions La Découverte, Paris, 2015.

GRANGER, Christophe, *A quoi pensent les historiens ? Faire de l'histoire au XXI^e siècle*. Paris, Éditions Autrement, coll. « l'atelier de l'histoire », 2013.

GRANGER, Christophe. « Le monde comme perception », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 123, no. 3, 2014, p. 3-20.

- GRANGER, Christophe. « Retour sur la méthode », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 123, no. 3, 2014, p. 173-191.
- GRANGER, Christophe, « Faut-il croire aux dieux de la pluie ? », *Communications*, n° 101, 2017, p. 75-90.
- HARTOG, François, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, le Seuil, 2003.
- JABLONKA, Ivan, *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil, coll. « Librairie du XXI^e siècle », 2014.
- JARRIGE, François, « L'historien et la question écologique », *Histoire@Politique*, vol. 31, no. 1, 2017, p. 75-83.
- KALIFA, Dominique « L'histoire culturelle contre l'histoire sociale ? », in Laurent Martin et Sylvain Venayre (dir.), *L'Histoire culturelle du contemporain*, Paris, Nouveau Monde, 2005, p. 75-84.
- KALIFA, Dominique, « L'imprimé, le texte et l'historien : vieilles questions, nouvelles réponses ? », *Romantisme*, vol. 143, no. 1, 2009, p. 93-99.
- KALIFA, Dominique, « Lendemain de bataille. L'historiographie française du culturel aujourd'hui », *Histoire, économie & société*, vol. 31^e année, n° 2, 2012, p. 61-70.
- KALIFA, Dominique, « Postface : De l'avenir du passé », *Sociétés & Représentations*, vol. 40, no. 2, 2015, p. 361-365.
- INGOLD, Alice, « Écrire la nature De l'histoire sociale à la question environnementale ? », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 66^e année, n° 1, 2011, p. 11-29.
- LE CAM, Jean-Luc, « L'histoire de l'éducation : discipline de recherche historique ou science auxiliaire de l'action pédagogique ? Les leçons d'une comparaison franco-allemande », *Histoire de l'éducation*, 137 | 2013, 93-123.
- MAZUREL, Hervé, « De la psychologie des profondeurs à l'histoire des sensibilités. Une généalogie intellectuelle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 123, juillet-septembre 2014, p. 22-38.
- MÜLLER, Bertrand, « Ecrire l'histoire locale : le genre monographique », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2003/2, n° 9, p. 37-51.
- MONOD, Gabriel, « Les maîtres de l'histoire - Renan, Taine, Michelet », 1894, p. 30. [<https://archive.org/stream/lesmatresdelhi00monouoft#page/102/mode/2up>]
- POIRRIER, Philippe, *Les enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Le Seuil, 2004.
- POIRRIER, Philippe, « L'histoire culturelle en France. ” Une histoire sociale des représentations. L'Histoire culturelle : un ” tournant mondial ” dans l'historiographie ? », EUD, p. 27-39, 2008. [En ligne : [halshs-00594984]
- RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Éd. du Seuil, 1997.
- SCHEIBLING, Jacques, *Qu'est-ce que la géographie ?* Paris, Hachette, 1994.
- SIRINELLI, Jean-François, CAUCHY Pascal, GAUVARD, Claude (dir.), *Les historiens français à l'œuvre (1995-2010)*, Paris, PUF, 2010, 328 p.
- SORRE, Maximilien, « L'orientation actuelle de la géographie humaine », *Norois*, n°2, Avril-Juin 1964.

2. Histoire générale – ouvrages et articles

BRIFFAUD, Serge. « Les grands récits du paysage occidental. Une traversée historique et critique (XIX^e-XXI^e siècles) », *L'Information géographique*, vol. 78, no. 3, 2014, p. 42-79.

BRIOIST Pascal, « Les savoirs scientifiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2002/5 (n°49-4bis), p. 52-80. [URL : <http://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2002-5-page-52.htm>]

CABANEL, Patrick *Le Tour de la nation par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX^e – XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2007.

Françoise CACHIN « Les paysages du peintre », in Pierre NORA, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1997, t.1.

CARNINO, Guillaume, *L'Invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel*, Paris, Le Seuil « coll. L'Univers historique », 2015.

CHEVALIER, Jean-Pierre, « La géographie scolaire et l'idée de nation en France au XIX^e siècle » in *L'école et la nation*, sous la direction de Benoit Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes, ENS Editions, Lyon, 2013.

CORBIN, Alain, *L'avènement des loisirs, (1850-1960)*, Luçon, Aubier, 1995.

CORBIN, Alain, *Le miasme et la jonquille: l'odorat et l'imaginaire social XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Flammarion, 2008

CORBIN, Alain, *Les conférences de Morterolles, hiver 1895-1896. A l'écoute d'un monde disparu*, Barcelone, Flammarion, champs histoire, 2013

CRUBELLIER, Maurice, *Histoire culturelle de la France (XIX^e-XX^e siècle)*. Paris, Armand Colin, « Collection U », 1974.

CRUBELLIER, Maurice, *L'École républicaine, 1870-1940 : esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Editions Christian, 1993, 169 p.

DELUMEAU, Jean, *Le Péché et la peur : la culpabilisation en Occident XIII^e - XVIII^e siècles*, Paris, Fayard, 1983, 741 p.

DELUMEAU, Jean, LEQUIN, Yves (dir.), *Les malheurs des temps. Histoire des fléaux et des calamités en France*, Paris, Larousse, 1987.

DUCLERT, Vincent, *La République imaginée (1870-1914)*, *Histoire de France*, sous la direction de J. Cornette, Editions Belin, 2010,

DUCLERT Vincent (dir.), *La République, ses valeurs, son école. Corpus historique, philosophique et juridique*, Paris, Editions Gallimard, coll. « Folio actuel », 2015.

DUPUY, Lionel, *Jules Verne ou le merveilleux géographique merveilleux, le superbe Orénoque (1898)*, p.5 [<http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Dupuy%20P12.pdf>]

FABIANI, Jean-Louis, « L'idée républicaine et ses métamorphoses », In Marion FONTAINE, Frédéric MONIER, Christophe PROCHASSON (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013.

FABRE, Michel, « Jules Verne humaniste ? », *Le Télémaque*, 2002/1 n° 21, p. 7-10.

FONTANABONA, Jacky, « La géographie de Jules Verne et ses cartes dans l'Île Mystérieuse », *M@ppemonde* 97 (2010.1) [<https://mappemonde-archivage.mgm.fr/num25/articles/art10101.html>]

FONTAINE, Marion, MONIER, Frédéric, PROCHASSON, Christophe (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013.

FRAISSE, Emmanuel, *Les Anthologies en France*. Paris, Presses universitaires de France, 1997.

KOYRE, Alexandre, *Du monde clos l'univers infini*, Gallimard, « coll. Idées » 1973.

LALOUETTE, Jacqueline, « De quelques aspects de l'athéisme en France au XIX^e siècle », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 87 | 2002, p. 81-100.

LATOURE, Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes - Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991.

LATOURE, Bruno, « Pasteur et Pouchet : hétérogénéité de l'histoire des sciences », [en ligne], <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/38-POUCHET-FR.pdf>

LEBECQ, Pierre-Alban, *Sports, éducation physique et mouvements affinitaires au XX^e siècle*, L'Harmattan, 2004.

LEE DOWNS, Laura *Histoire des colonies de vacances, de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009, 433 p.

LE GOFF, Jacques, REMOND, René (sous la dir. de). *Histoire de la France religieuse*, Paris, éd. du Seuil, tome 1, 2001, vol. 1 et vol. 3.

LÉVY-BRUHL, Lucien, *La mentalité primitive (The Herbert Spencer Lecture delivered at Oxford, 29 may 1931)*, Oxford Clarendon Press, 1931. Disponible en ligne: Liliane Maury, « Lévy-Bruhl et La mentalité primitive », *Bibnum*, Sciences humaines et sociales, URL: <http://bibnum.revues.org/697>.

LÖWY, Ilana, « Cultures de bactériologie en France, 1880-1900 : la paillasse et la politique », *Gesnerus*, 67/2, 2010, p. 188–216.

MELMOUX-MONTAUBIN, Marie-Françoise, « L'enfant et l'animal dans la littérature de jeunesse du second XIX^e siècle », p. 3. [En ligne : <http://www.equipe19.univ-paris-diderot.fr/Colloque%20animal/Melmoux-Montaubin.pdf>]

NICOLET, Claude, *L'Idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*. Paris, Gallimard, 1982, 512 p.

NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire* 1, Gallimard, Quarto, 1997.

OTTAVI, Dominique, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS édition, 2009,

OZOUF, Mona, *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Paris : Gallimard, 2009, 270 p.

OZOUF, Mona, *De Révolution en République. Les chemins de la France*, Paris, Gallimard, coll. « Quarto », 2015, 1376 p.

OZOUF, Mona, *Jules Ferry, La liberté et la tradition*, Gallimard, 2014.

PALLUAU, Nicolas, « Le Ventoux éducateur. Forêt et montagne entre pratique de plein air et société XIX^e-XX^e siècles » *Forêt méditerranéenne* tome XXVII, n°4, décembre, 2007, p. 389-396 [En ligne : http://www.foret-mediterraneenne.org/upload/biblio/FORET_MED_2007_4_389-396.pdf]

PELLETIER, Philippe, « Elisée Reclus ». [En ligne : <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article617#>]

PIAGET, Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, 1926, 3^e édition identique, PUF, 1947, p. 5-30. [http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_26_repres_monde_intro.pdf]

PLOUX François, *Une mémoire de papier. Les historiens de village et le culte des petites patries rurales (1830-1930)*, Rennes, PUR, Coll. « Histoire », 2011, 344 p.

PONTON, Rémy, « les images de la paysannerie dans le roman rural à la fin du XIX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.17-18, novembre 1977,

PONTON, Rémy, « L'éducation morale des ruraux », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 57-58, juin 1985, p. 103-107.

RAICHVARG, Daniel, *La science pour tous ? Découvertes* Gallimard, 2005, 127 p.

RASMUSSEN, Anne, « Critique du progrès, « crise de la science » : débats et représentations du tournant du siècle ». *Mil neuf cent*, N°14, 1996. p. 89-113.

RASMUSSEN, Anne, « Sciences et progrès, des mythes pour la République », in Marion FONTAINE, Frédéric MONIER, Christophe PROCHASSON (dir.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 258-271.

RIOUX, Jean-Pierre, *Tableaux de la France*, Paris, Omnibus, 2006.

SALOMON-BAYET, Claire, « La gloire de Pasteur », *Romantisme*, 1998, n° 100, p. 159-169.

SIBUM, H. Otto, RAJ, Kapil, *Histoire des sciences et des savoirs. Modernité et globalisation*, Tome 2, Paris, 2015.

SIRET, Daniel, « Rayonnement solaire et environnement urbain : de l'héliotropisme au désenchantement, histoire et enjeux d'une relation complexe », *Développement durable et territoires*, Vol. 4, n°2, Juillet 2013, [En ligne : <http://journals.openedition.org/developpementdurable/9767>]

TERRAL, Hervé, « La conférence pédagogique : un idéal-type de la République », *Le Télémaque*, vol. 19, n° 1, 2001, p. 137-150.

THABAULT, Roger, *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 [1938].

VAN PRAËT, Michel, « Cultures scientifiques et musées d'histoire naturelle en France », *Hermès, La Revue*, 1996/2, n° 20, p. 143-149.

VENAYRE, Sylvain, *Les origines de la France. Quand les historiens racontaient la nation*, Paris, Le Seuil « coll. L'Univers historique », 2013, 423 p.

VERGELY, Bertrand, *Petite philosophie de l'esthétique*, Editions Milan, 2006

VIGARELLO, Georges, *Le Propre et le Sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*, Paris, Éd. du Seuil, 1985, 2013.

WALTER, François, *Les figures paysagères de la nation. Territoire et paysage en Europe (16e-20e siècle)*, Paris, éd. Ehes, Coll. : Civilisations et sociétés, 2004, 528 p.

WEBER, Eugen, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale (1870-1914)*, Paris, Fayard, 1983.

- ***Sur l'histoire et la philosophie de la nature***

AFEISSA, Hicham-Stéphane, « De mirabilibus mundi : vers une éthique et une esthétique environnementales », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 10 Numéro 1 | avril 2010.

AGULHON, Maurice, « Le sang des bêtes : le problème de la protection des animaux en France au XIX^e siècle », *Romantisme*, 31, 1981, p. 81-109.

ARNOULD, Jacques, « Et Dieu créa la biodiversité... », *Revue d'éthique et de théologie morale*, vol. 235, no. 3, 2005, p. 59-76.

ARNOULD, Jacques, « Les racines historiques de notre crise écologique ». Lettre à Lynn White et à ceux qui s'en réclament, *Pardès* 2005, /2 (N° 39), p. 211-219.

ARNOULD, Paul, GAUTHIER, David, LE LAY, Yves-François, SALMERON, Michel, *Le juste jardin*. Lyon : Éd. de l'ENS, 2012.

AUDIÉ, Serge, *La société écologique et ses ennemis. Pour une histoire alternative de l'émancipation*, Paris, La Découverte, 2017.

BALDIN, Damien. « De l'horreur du sang à l'insoutenable souffrance animale. Élaboration sociale des régimes de sensibilité à la mise à mort des animaux (19^e-20^e siècles) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 123, no. 3, 2014, p. 52-68.

BARATAY, Éric, « Pour une histoire de l'autre : l'animal, l'enfant, la nature, XVI^e-XX^e siècle. », *Ruralia* [En ligne], 03 | 1998, [URL : <http://journals.openedition.org/ruralia/67>]

BARATAY, Éric. *La visite au zoo. Regards sur l'animal captif 1793-1950* In : *L'animal sauvage entre nuisance et patrimoine : France, XVI^e-XXI^e siècle* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2009. [http://books.openedition.org/enseditions/6507]

BAUBÉROT, Arnaud, *Histoire du naturisme : le mythe du retour à la nature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004, 348 p.

BERTINA, Ludovic, CARNAC Romain, FAUCHES Aurélien, GERVAIS Mathieu (dir.), *Nature et religions*, Paris, CNRS Éditions, coll. « CNRS Alpha », 2013, 226 p.

BERTRAND, Georges, « Pour une histoire écologique de la France rurale », in Georges DUBY et Armand Wallon (dir.), *Histoire de la France rurale*, t. 1, *Des origines à 1340*, Paris, 1975, p. 34-113.

BLAIS, François, FILION, Marcel, « De l'éthique environnementale à l'écologie politique Apories et limites de l'éthique environnementale. » *Philosophiques*, volume 28, numéro 2, automne 2001, p. 255–280.

BONNEUIL, Christophe, FRESSOZ, Jean-Baptiste, *L'Évènement Anthropocène, la Terre, l'histoire et nous*, Paris, Le Seuil, 2013, 304 p.

CHANSIGAUD, Valérie, *Histoire de l'illustration naturaliste*, Paris, Éd. Delachaux et Niestlé, 2009.

CHANSIGAUD, Valérie, *Enfant et nature à travers trois siècles d'œuvres pour la jeunesse*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2016, p. 240.

CHAUMARTIN, Christine, « La nature dans les robinsonnades, un jardin d'Éden. », *MUNAÉ*, 2015.

CHOUQUER, Gérard, « Nature, environnement et paysage au carrefour des théories », *Études rurales*, 1.2-157.158, 2001, p. 235-251.

CHOUQUER, Gérard, *Traité d'archéogéographie. La crise des récits géohistoriques*, éditions, errance, 2008, 181 p.

CLÉMENT, Gilles, *Jardins, paysage et génie naturel : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 1^{er} décembre 2011* In : *Jardins, paysage et génie naturel : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 1^{er} décembre 2011* [en ligne]. Paris : Collège de France, 2012. Disponible sur Internet : [<http://books.openedition.org/cdf/510>]

CORBIN Alain, *Le Territoire du vide : l'Occident et le désir du rivage, 1750-1840*, Paris, Aubier, 1988.

CERI, Crossley, « La Création d'Edgar Quinet et le darwinisme social », *Romantisme*, n°32, 1981.

CONRY, Yvette, « L'idée d'une « marche de la nature » dans la biologie pré darwinienne au XIX^e siècle », *Revue d'histoire des sciences*, tome 33, n°2, 1980, p. 97-149.

DAGOGNET, François, *Le catalogue de la vie*, PUF, « Quadrige », 2004.

DEBOURDEAU, Ariane, « Aux origines de la pensée écologique : Ernst Haeckel, du naturalisme à la philosophie de l'Oïkos », *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, N° 44, 2016, p. 35.

DELORD, Julien, « Pour une esthétique écologique du paysage », *Nouvelle revue d'esthétique*, vol. 17, no. 1, 2016, p. 43-60.

DUVAL, Guillaume, Les hommes contre la nature, une vieille histoire ..., *Alternatives économiques Hors-Série*, n° 083, Décembre, 2009, p.1-4.

DROUIN, Jean-Marc, *L'Herbier des philosophes*, Paris, Seuil, 2008, 314 p.

EHRARD Jean, *L'Idée de nature en France dans la première moitié du 18^e siècle*, Paris, Sevpen, 1963, Albin Michel, 1994.

« ENVIRONNEMENT », *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 2011/1 (66^e année). 354 pages.

ESTEVE, Laurent, *Montesquieu, Rousseau, Diderot, du genre humain au bois d'ébène : les silences du droit naturel*, Paris, Unesco, coll. « La route de l'esclave », 2002, 272 p.

FABRE, Jean-Henri (1823-1915), « Naturaliste. Biographie et Bibliographie ». [En Ligne] http://philippedefranoux.fr/Documents/Jean_Henri_Fabre.pdf

FAURE, Éric, « Pérennité de l'image de la Terre- Mère dans l'hypothèse Gaïa » *Ecologie Humaine XII* (2) : 83-101, juin 1994, p.84-101.

FEDI, Laurent, « Pitié pour les animaux : une leçon de morale laïque et ses antécédents philosophiques », *Romantisme*, 142, 2008, p. 25-40.

FRESSOZ, Jean-Baptiste, LOCHER, Fabien, « Le climat fragile de la modernité. Petite histoire climatique de la réflexivité environnementale », *La Vie des idées*, 20 avril 2010. URL: [<http://www.laviedesidees.fr/Le-climat-fragile-de-la-modernite.html>]

FRESSOZ, Jean-Baptiste, « Circonvenir les *circumfusa*. La chimie, l'hygiénisme et la libéralisation des 'choses environnantes' : France, 1750- 1850 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 56-4, 2009, p. 39-76.

FERRETTI, Federico, « La nature comme œuvre d'art: Élisée Reclus et les (néo)impressionnistes », *Belgeo*, 3, 2014, [URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/13207> ; DOI : 10.4000/belgeo.13207]

GODET, Laurent, « La « nature ordinaire » dans le monde occidental », *L'Espace géographique*, Tome 39, no. 4, 2010, p. 295-308.

HADOT, Pierre, *Le voile d'Isis. Essai sur l'histoire de l'idée de nature*, Paris, Gallimard, « Folio-essais », 2004.

HESS, Gérard, *Ethique de la nature*, Paris, PUF, Coll. « Ethique et philosophie morale », 2013, 422 p.

HOIBIAN, Olivier, « Les voyages en zigzag de Rodolphe Töpffer », *Babel* [En ligne], 8 | 2003, URL : <http://babel.revues.org.ezproxy.normandie-univ.fr/1311>

GIOLITTO, Pierre, *Pédagogie de l'environnement*, Paris, PUF, 1982.

JARRIGE, François, « L'historien et la question écologique », *Histoire@Politique*, n° 31, janvier-avril 2017 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

LAMY, Denis, « Le savoir botanique par les herbiers : une permanence du travail de cabinet », Colloque « Voyages en Botanique », Besançon, 16 & 17 Juin 2005.

LANGÉ, Jean-Marc, « Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multi référentielles d'enjeux », *Éducation et socialisation* [En ligne], 36, 2014.

LARRÈRE, Catherine, LARRÈRE, Raphaël, *Chapitre V : Éthique environnementale et éthique animale* In : *La question animale : Entre science, littérature et philosophie*[en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pur/38508>>.

LATOURE, Bruno, *Face à Gaïa. Huit conférences sur le Nouveau Régime Climatique*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, La Découverte, 2015, 398 p.

LENOBLE, Robert, *Histoire de l'idée de nature*, Paris : Albin Michel, 1968, 446 p.

LIMIDO-HEULOT, Patricia, *Une histoire philosophique de la nature*, Éditions Apogée, 2014, 80 p.

LIONEL, Charles, KALAORA, Bernard , « De la protection de la nature au développement durable : vers un nouveau cadre de savoir et d'action ? », *Espaces et sociétés*, vol. 130, n°. 3, 2007, p. 121-133.

LOZANO, Teresa, *La nature et le merveilleux dans les Contes d'une grand-mère: La fée poussière*, Universidad de Salamanca, 2007. [En ligne], <http://www.raco.cat/index.php/UIICritic/article/viewFile/207881/285716>

LUC, Jean-Noël, *Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation : Le point de vue d'un historien des XIX^e et XX^e siècles* In : *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2009. [en ligne : <http://books.openedition.org/puc/8185>]

LUSSAULT, Michel, article « Nature », in Jacques Levy, Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Ed. Belin, 2003, p. 654-657.

MALANGE, Jean-François, « Histoire et développement durable », *Pastel - La revue*, Février 2011, p. 35-40.

MARTIN, Christophe, « La nature dévoilée (de Fontenelle à Rousseau) », *Dix-huitième siècle*, vol. 45, n° 1, 2013.

MASSARD-GUILBAUD, G. « De la "part du milieu" à l'histoire de l'environnement », *Le mouvement social*, 200-3, 2002, p. 66.

Mc. NEILL, John R., *Du nouveau sous le soleil. Une histoire de l'environnement mondial au XX^e siècle*, Seyssel, Champ Vallon, 2010.

JACQUE, Marie, « L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique », *Cahiers de l'action*, vol. 47, n°. 1, 2016, p. 13-19.

ORAIN, Olivier, « Nature, environnement et géographie », *L'Espace géographique*, vol. tome 46, n°. 3, 2017, p. 231-235.

PETIT, Sandrine, « Christianisme et nature une histoire ambiguë », *Courrier de l'environnement de l'INRA* n°31, août 1997, p. 23-28.

QUELLIER, Florent. « Le jardinage, une signature du bon prêtre tridentin (XVII^e-XVIII^e siècle) », in : Quellier, Florent, et Georges Provost. *Du ciel à la terre : Clergé et agriculture, XVI^e XIX^e siècle*. Rennes, PUR, 2008, p. 27-39. [<http://books.openedition.org/pur/5237>]

QUENET, Grégory, *Qu'est-ce que l'histoire environnementale ?*, Seyssel, Champ Vallon, 2014, 298 p.

RAUCH, André, « Les vacances et la nature revisitée » in Alain Corbin, *L'avènement des loisirs, (1850-1960)*, Luçon, Aubier, 1995.

RAUMOLIN, Jussi, « L'homme et la destruction des ressources naturelles : la *Raubwirtschaft* au tournant du siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 39^e année, n°4, 1984. p. 798-819.
Regards historiques sur les origines de la protection des oiseaux en France. Journée d'étude de l'APHNE, 25 février 2014 (En ligne, <http://ahpne.fr>]

Revue d'histoire moderne et contemporaine, 56-4, octobre-décembre 2009. Dossier « Histoire de l'environnement ».

SCHMITT, Jean-Claude, « les superstitions » in Jacques LE GOFF et René REMOND (sous la dir. de). *Histoire de la France religieuse*, Paris, éd. du Seuil, tome 1, 2001, p. 417-451.

SGARD, Anne, « Une « éthique du paysage » est-elle souhaitable ? », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 10 Numéro 1 | avril 2010. [URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/9472> ; DOI]

SIGAULT, Olivier, « La construction de la nature dans les manuels scolaires et parascolaires entre 1800 et 1950 », *Bulletin de la Société Linnéenne de Bordeaux*, Tome 144, (N.S.) ; n° 37 (4) 2009, p. 489-490. [En ligne]

SIROST, Olivier, « La vie au grand air ou l'invention occidentale des milieux récréatifs », in Olivier Sirost (Ss la dir.), *La vie au grand air. Aventures du corps et évasions vers la nature*, Presses universitaires de Nancy, Nancy, 2009.

TEIXEIRA, Luis, « Nature et société. Éléments d'une épistémologie historique », *Hypothèses*, vol. 18, n° 1, 2015, p. 17-28.

THIBAudeau, Norbert, « Fabre, une enfance aveyronnais », *Insectes*, n°134, 2004. [En ligne]

TOUCHET, Philippe, « Darwin, une histoire de la nature », Conférence. [En ligne : http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/eee.13-14.auteurs/eee.13-14.darwin_touchet_ph.pdf]

UIMANN, Jacques, *La Nature et l'éducation*, Paris, Vrin, 1965.

« Un siècle d'environnement. Quelques extraits d'une anthologie francophone de textes sur l'environnement », *Aménagement et nature*, 1998, n°128.

VIDAL, Michel (coord.), *L'éducation au développement durable dans tous ses états : histoire, épistémologie, courants éducatifs, approches didactiques*, Sup Agro Florac, 2010.

WALTER, François, « L'historien et l'environnement. Vers un nouveau paradigme », *Natures, Sciences, Sociétés*, 2-1, 1994, p. 31-42.

WALTER, François, « Paysage et environnement en histoire : échapper au brouillage », *L'Information géographique*, Vol. 78, 2014/3 p. 26-41.

- **Sur la laïcité**

ARNOULD, Jacques, « Sciences et laïcité », *Revue d'éthique et de théologie morale*, vol. 248, n° 1, 2008, p. 106-110.

BAUBEROT, Jean, GAUTHIER, Guy, LEGRAND, Louis, OGNIER, Pierre, *Histoire de la laïcité*, Besançon, CRDP de Franche-Comté, 1994, 402 p.

BAUBÉROT, Jean, *Histoire de la laïcité en France*, Que sais-je ?, n° 3571, Paris, PUF, 2000, 128 p.

BAUDOIN, Jean, PORTIER, Philippe, *La laïcité française. Approche d'une métamorphose* In : *La laïcité, une valeur d'aujourd'hui ? Contestations et renégociations du modèle français* [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2001. [<http://books.openedition.org/pur/24720>]

BOUCHET, Gérard, *Laïcité : textes majeurs*, « coll. Formation des enseignants », Paris, Armand Colin, 1997.

CABANEL, Patrick, *Entre religions et laïcité : la voie française : XIXe-XXIe siècles*, Toulouse, Privat, 2007, 316 p.

CABANEL, Patrick, *Le Dieu de la République : Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, PUR, 2003, 282 p.

CABANEL, Patrick, *Les mots de la Laïcité*, Toulouse, PUM, 2004, 128 p.

CHAMPION, Françoise. Religions, approches de la nature et écologies. In: *Archives de sciences sociales des religions*, n°90, 1995. p. 39-56.

CONDETTE, Jean-François (dir.), *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*, Villeneuve-d'Ascq, IRHIS-CEGES, Lille III, 2010, 552 p.

GAUTHERIN, Jacqueline. « Quand la frontière est bien tracée... », *Education et sociétés*, vol. n° 16, no. 2, 2005, p. 137-154.

KAHN, Pierre, *La laïcité*, Paris, Le Cavalier Bleu, « Idées reçues », 2005, 124 p.

KAHN, Pierre, « Les laïcités de l'école républicaine », in Troger, Vincent, *Une histoire de l'Éducation*, Auxerre, Sciences Humaines, 2006, p. 99-110.

LOEFFEL, Laurence, *La question du fondement de la morale laïque la III^e République. 1870-1914*. Paris, PUF, 2000.

LOEFFEL, Laurence, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIX^e siècle. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Libéralisme et éducation, vol. 41, n° 2, 2008, p. 25-43.

LOEFFEL, Laurence, *La morale laïque à l'école selon Ferdinand Buisson*, Paris, Tallandier, 2013.

MACHEREY, Pierre, « Philosophies laïques », *Mots*, n° 27, juin 1991. Laïc, laïque, laïcité. p. 5-22.

MAURY, Liliane, « Ferdinand Buisson et la Foi laïque », juin 2012, p.11. [http://bibnum.hypotheses.org/340]

OGNIER, Pierre, *Une école sans Dieu ? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e République*, Toulouse, PUM, 2008.

PEILLON, Vincent, *Une religion pour la République, la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Seuil, 2010.

TREMBLAY, Stéphanie, « Anne-Claire Husser, Bruno Barthelme, Nicolas Piqué, (dir.), Les sources de la morale laïque. Héritages croisés », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 152 | octobre-décembre 2010, document 152.64, mis en ligne le 17 mai 2011, consulté le 13 février 2014. URL : <http://assr.revues.org/22033>

- **Sur la colonisation**

BONNEUIL, Christophe, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : Les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, Doctorat d'histoire des sciences, Université Paris-Diderot - Paris VII, 1997.

BONNEUIL, Christophe, BOURGUET, Marie-Noëlle, « De l'inventaire du globe à la mise en valeur du monde. Botanique et colonisation », *Revue Française d'Histoire d'Outre-Mer*, 86, 1999, p. 7-38.

BOYER, Gilles, CLERC, Pascal, ZANCARINI-FOURNEL, Michelle (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS Éditions, 2013, 194 pages.

CLERC, Pascal, « Savoirs géographiques et géographie scolaire au regard de la question coloniale (1863-1914) », p. 13, in *L'école aux colonies, les colonies à l'école* - Gilles Boyer, Pascal, Clerc, Michelle Zancarini-Fournel (dir.), ENS Éditions, 2013, 194 pages.

DELEIGNE, Marie-Christine, « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation* [En ligne, 128, 2010, URL : <http://histoire-education.revues.org/2274> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2274]

JAHIER, Bernard, « L'apologie de la politique coloniale française dans la littérature pour la jeunesse avant 1914 : un soutien sans limites ? », *Strenæ* [En ligne : 3, 2012, URL : <http://strenae.revues.org/503> ; DOI : 10.4000/strenae.503]

K. DAVIS, Diana, *Les mythes environnementaux de la colonisation française au Maghreb*, Seyssel, Champ Vallon, 2012, 332 p.

MOULLIER, Igor, « Richard Grove, Les îles du Paradis. L'invention de l'écologie aux colonies 1660-1854 », *Lectures*. 2013, [En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/lectures/1230>]

MANCERON, Gilles, *Marianne et les colonies*, La Découverte/Poche, 2003.

POUCHEPADASS, Jacques, « Colonisations et environnement » In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 80, n° 298, 1er trimestre 1993, p. 5-22.

ROUSSEAU, J., « Des colons qui apportent avec eux leur idéologie », in J. Barrau et al., (éd.), *Langues et techniques, nature et société*, t. 2, *Approche ethnologique et naturaliste*, Paris, Klincksieck, 1972.

SEMIDEI, Manuela, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16^e année, n° 1, 1966. p. 56-86.

SINGARAVELOU, Pierre (dir.), *L'Empire des géographes. Géographie, exploration et colonisation, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2008.

- ***Sur la première guerre mondiale***

ANNEBEAU, J., *La problématique de l'éducation à la paix, à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Michel Soëtard, Université Lyon II, 2004.

AUDOUIN-ROUZEAU, Stéphane, *La Guerre des enfants. 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. Paris Armand Colin, 1993.

AUDOUIN-ROUZEAU, Stéphane, BECKER, Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre, 1914-1918 : histoire et culture*, Paris, Bayard, 2004.

BEAUPRE, Nicolas, *Écrire en guerre, écrire la guerre : France, Allemagne, 1914-1920*, Paris : CNRS, 2006, 292 p.

CONDETTE, Jean-François (dir.), *Les Écoles dans la guerre : Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)*, Nouvelle édition [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2014.

GALUPEAU, Yves (Commissaire), « Les enfants de la Patrie – 1870 /1939 », Expositions en trois volets, Rouen, *MUNAÉ*, 2015.

GENTILE, Emilio, *L'apocalypse de la modernité. La Grande Guerre et l'homme nouveau*, Trad. de l'italien par S. Lanfranchi, Paris, Aubier, coll. Historique, 2011, 415 p.

CONGAR, Yves, *Journal de la Guerre 1914-1918*, Paris, Cerf, 1997, 287 p.

Le Télémaque, vol. 42, n° 2, 2012, « L'enfant et la guerre ». Dossier coordonné par Brigitte Frelat-Kahn et Sophie Richardot.

LOUBES, Olivier, *L'École et la Patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, 221 p.

MOSSE George L, *De la Grande guerre au totalitarisme : la brutalisation des sociétés européennes*, Paris, Hachette, 1999.

OLIVIER-MESSONNIER, Laurence, *Guerre et littérature de jeunesse française (1870-1919). De la voix officielle à la matérialisation littéraire et iconographique*, Tome 1. Littératures. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2008.

PIGNOT, Manon, *La guerre des crayons. Quand les petits parisiens dessinaient la Grande Guerre*, Paris, Parigramme, 2004.

PIGNOT, Manon, *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*, Paris : Éd. du Seuil, 2012, 439 p.

SCHOENTJES, Pierre, *Fictions de la Grande Guerre : variations littéraires sur 14-18*. Paris : Classiques Garnier, 2009, 276 p.

TREVISAN, Carine, *Les fables du deuil. La Grande Guerre : mort et écriture*, Paris, PUF, 2001.
Vingtième siècle. Revue d'histoire, Paris, Éditions Armand Colin, n° 41, janvier-mars 1994, « Vers une histoire culturelle de la Première guerre mondiale ».

VOISIN, André-Roger, *L'École des Poilus. L'enseignement de la guerre dans les écoles primaires de 1870 à 1914*, s.l. Ed. Cheminement, 2007,

3. Histoire de l'éducation

- *Ouvrages et articles généraux*

AJCHENBAUM-BOFFETY, Béatrice, KAHN, Pierre, LENA Pierre, (Commissaires de l'exposition), *Sciences à l'école : quelle histoire !* Livret de l'exposition. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, Académie des Sciences et La main à la pâte, 2004.

ALBERTINI, Pierre, *L'École en France : XIXe-XXe siècle : de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, « Carré d'histoire », 1992, 191 p.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle, COMPÈRE, Marie-Madeleine, DANCEL, Brigitte, GAULUPEAU, Yves, VERGER, Jacques-Gérard, BODÉ, Gérard, FERTÉ, Patrick, MARCHAND, Philippe, *Le Patrimoine de l'Éducation nationale*, Charenton-le-Pont : Éditions Flohic, 1999.

BELLU, Annie, « *L'école au service de la République à partir d'un discours de Paul Bert* », dossier documentaire, service éducatif des archives de l'Yonne, 2012, p. 6 [<http://www.yonne-archives.fr/Decouvrir/Service-educatif/Proposer-des-outils>]

BESNIER, Jean-Michel, « Un humanisme paradoxal », *Le Télémaque*, vol. 21, no. 1, 2002, p. 97-106.

BEST, Francine, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Armand Colin, 1973, 240 p.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock, 2014, 264 p.

BRASSAT, Emmanuel, « Colloque de Cerisy-la-Salle : *L'Émile* vu d'aujourd'hui », *Le Télémaque*, vol. 42, no. 2, 2012, p. 143-147.

BROGLIE, Louis Albert de, *Deyrolle*, Neuilly-sur-Seine, Michel Lafon, 2010.

CABANEL, Patrick, « Un essai de vies parallèles : Ferdinand Buisson et Félix Pécaut », mémoire HDR, Paris-IV.

CABANEL, Patrick, « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation*, vol. 126, n^o. 2, 2010, p. 33-54.

CABANEL, Patrick, *Ferdinand Buisson. Père de l'école laïque*, Genève, Labor et Fides, 2016.

CARDI, François, « Durkheim, les paysans, l'école », *Revue française de pédagogie*, vol. 158, no. 1, 2007, p. 21-30.

Cahiers robinson, n^o5, 1999, « Jardins. Entre rêve et pédagogie », dossier dirigé par Isabelle Krzywkowski, 226 p.

CARDON-QUINT, Clémence, « Comment l'école vint à la France », *La Vie des idées*, 22 août 2011. Note critique sur Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, PUR, juillet 2010. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Comment-l-ecole-vint-a-laFrance.html>

CHERVEL, André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n^o38, mai 1988.

CHERVEL, André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

CORBIN Alain, *Le Miasme et la Jonquille : l'odorat et l'imaginaire social, 18^e-19^e siècles*, Paris, Aubier, 1982.

D'ENFERT, Renaud, « Les mathématiques à l'école élémentaire au XIX^e siècle », in TROGER (Vincent) (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 41-53.

DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du « Dictionnaire de Pédagogie » de Ferdinand Buisson.* / Préface de Pierre Nora. – Paris : CNRS Éditions, 2003.

DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (éd.), *L'École de la III^e République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.* Berne : Peter Lang, 2006, p. 91-105.

DUBOIS, Patrick, *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002, 202 p.

DUBOIS, Patrick, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1991)*. Berne : Peter Lang, 2002. - 243 p.

DUBOIS, Patrick, « Figures de l'école juste et politique scolaire dans les années fondatrices de la Troisième République », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 05 février 2016. URL : <http://rfp.revues.org/646>

Éduquer et instruire en Normandie : actes du 50e Congrès / organisé par la Fédération des sociétés historiques et archéologiques de Normandie, Saint-Lô, 14-17 octobre 2015, publié par les FSHAN, Louviers, 2016.

« Entretien de Mona Ozouf avec Henri Peyronie et Alain Vergnioux, 20 juin 2002 », *Le Télémaque*, 2/2005, n° 28.

ESCARPIT, Denise, « Berquin est resté jusqu'ici, pour l'histoire littéraire, l'auteur de berquinades, c'est à-dire d'œuvres sans vigueur, remplies de sentiments fades », in Denise ESCARPIT (éd.), « Arnaud Berquin 1747-1791. Bicentenaire de l'ami des enfants », *Nous voulons lire*, no spécial, 1983.

FALAIZE, Benoit, HEIMBERG, Charles, LOUBES, Olivier (dir.), *L'école et la nation*, ENS Editions, Lyon, 2013.

FEBVRE, Lucien, *Le Problème de l'incroyance au XVI^e siècle : la religion de Rabelais*, Paris, Albin Michel, coll. « L'évolution de l'humanité », 1942, p. 428.

FERRETTI, Federico, « Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le 19e et le 20e siècle: quelques repères pour une recherche », *Cartable de Clio*, 14, 2013.

FIGEAC-MONTHUS, Marguerite, *Les Enfants de l'Emile, L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*, Berne, Peter Lang, 2015.

FONTAINE, Alexandre, *Aux heures suisses de l'école républicaine*. Paris : Demopolis, 2015, 310 p.

FRELAT-KHAN, Brigitte, *L'école en France et la pensée libérale*, Paris, Ellipses, 1999.

GAILLARD, Jean-Michel, *Jules Ferry*, Paris, Fayard, 1989, 730 p.

GARDET, Mathias, « Palluau Nicolas. *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances. 1919-1939* », *Revue française de pédagogie*, 182, 2013, p. 154-157.

GARNIER, Bruno, KAHN, Pierre (dir.). *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVIIe-XXe siècle*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2016, 286 p.

GRANDIERE, Marcel, PY, Gilbert, *Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 85, 2000. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/976>

HOIBIAN, Olivier, « Les voyages pédestres de scolaires à la fin du XIX^e siècle. Santé, éducation et littérature de de voyage », *Babel*, 20, 2009, p. 180-193.

HOUSSAYE, Jean, « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie* », n° 125, octobre-novembre-décembre 1998, p.85-107.

Nicole HULIN (éd.), *Sciences naturelles et formation de l'esprit. Autour de la réforme de l'enseignement de 1902. Etudes et documents*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.

JACQUET-FRANCILLON, François, D'ENFERT, Renaud, LOEFFEL, Laurence (dir.), *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : Retz, 2010.

JACQUET-FRANCILLON, François, « Durkheim et l'histoire des idéaux éducatifs », *Le Télémaque*, vol. 50, no. 2, 2016, p. 35-40.

KAHN, Pierre, *Condorcet : l'école de la raison*, Paris, Hachette, 2001.

KAHN, Pierre. « La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, no. 4, 2006, p. 81-98.

KAHN, Pierre, « Philosophie et pédagogie : la question du sensualisme » in Denis DANIEL et Pierre KAHN (éd.). *L'École de la III^e République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Berne : Peter Lang, 2006, p. 91-105.

KAHN, Pierre, « La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire », *Le Télémaque*, vol. 30, no. 2, 2006, p. 131-136.

KAHN, Pierre, « La tradition de la modernité. Eléments pour une histoire des discours pédagogiques » : in PEYRONIE Henry et Vergnioux Alain (dir.). *Éducation et longue durée*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). Caen : Presses universitaires de Caen, 2007, p. 183-192.

KAHN, Pierre, MICHEL, Youenn (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoire croisée des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*, Caen : Presses universitaires de Caen, 2016.

KOTOVTCHIKHINE, S., « La religion de la patrie, Paul Bert et l'instruction publique », *Communication et langages*, Année 2001, Volume 127, Numéro 1, p. 154-126.

LAMBERT, Serge, « Quand l'écologie et la biologie s'appelaient histoire ou sciences naturelle. Application aux animaux utiles ou nuisibles », *Courrier de l'environnement de l'INRA*, n° 38, novembre 1999, p. 23-40.

JACQUET-FRANCILLON, François., D'ENFERT Renaud, LOEFFEL Laurence (dir.), *Une Histoire de l'école. Anthologie de l'enseignement et de l'éducation en France, XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz.

LELIEVRE, Claude, « Jules Ferry : des repères brouillés », *Communications*, 72, 2002.

LOUBES, Olivier, « L'école et les deux corps de la nation en France (1900-1940) », *Histoire de l'éducation*, 126, 2010. [En ligne : <http://histoire-education.revues.org/2149> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2149]

LOUBES, Olivier, *Réarmer la République ! Jean Zay au Panthéon. Essai d'histoire tonique*, Paris, Démopolis, 2015.

LOUBES, Olivier, *L'école, l'identité, la nation. Histoire d'un entre-deux-France, 1914-1940*, Paris : Belin, 2017.

LUC, Jean-Noël, NICOLAS, Gilbert, *Le temps de l'école de la maternelle au lycée 1880-1960*, Paris, Éd. du Chêne, 2006, 310 p.

MAINGUENEAU, Dominique, *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979.

MARCOIN, Francis, « La littérature française, XVII^e-XIX^e siècles », in Annie RENONCIAT (dir.), *Livres d'enfance, livres de France. The changing face of children's literature in France*, Paris, Hachette jeunesse, 1998.

MAYEUR, Françoise, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation 1789-1930*, T. III, Paris, Perrin, 1981, 778 p.

MARINIER, Nathalie, *De l'éducation - Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Flammarion, 2006.

MEIRIEU, Philippe, « Le pédagogue et les défis de la modernité », Colloque PESTALOZZI, 9-11 juillet 1996, [En ligne : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogueetmodernite.pdf>]

MEIRIEU, Philippe, « Rousseau pédagogue : du malentendu à l'essentiel ». [En ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/Meirieu_Rousseau.pdf]

MEIRIEU, Philippe, « Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-projet », [En ligne : https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf]

MEIRIEU, Philippe, « La pédagogie au cœur des contradictions... Pour comprendre les débats éducatifs aujourd'hui » [En ligne : <https://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions.pdf>]

NOEL, Jean-Luc, « Territoires et pratiques de l'histoire de l'éducation le point de vue d'un historien des XIX^e et XX^e siècles », in Alain VERGNIOUX (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, 2009, p. 115-128.

OGNIER, Pierre, *L'école républicaine française et ses miroirs*, Berne : Peter Lang, 1988.

OTTAVI, Dominique. « La « révolution copernicienne » de la pédagogie », *Le Télémaque*, vol. 28, n^o. 2, 2005, p. 19-24.

OTTAVI, Dominique, « La pédagogie comme science », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n^o. 4, 2006, p. 100-101.

OTTAVI, Dominique, *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, Paris, CNRS édition, 2009.

OTTAVI, Dominique, « Instruire et transmettre », *Études*, vol. Janvier, n^o. 1, 2018, p. 27-37.

PERNOT, Denis, « Écrivains et critiques face au livre d'enseignement : « [La vraie littérature] est ignorée des pédants et des cuistres » », *Romantisme*, vol. 143, n^o. 1, 2009, p. 85-91.

PEYRONIE, Henry et VERGNIUUX, Alain (dir.). *Éducation et longue durée*. Actes du colloque de Cerisy-la-Salle (22-26 septembre 2005). Caen : Presses universitaires de Caen, 2007.

PROST, Alain, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV : *Depuis 1930*, Paris, Perrin (Tempus), 2004.

QUESSADA, Marie-Pierre, *L'enseignement des origines d'Homo sapiens, hier et aujourd'hui, en France et ailleurs : programmes, manuels scolaires, conceptions des enseignants*. Thèse de Sciences de l'Éducation. Université Montpellier II - Sciences et Techniques du Languedoc, 2008.

ORANGE RAVACHOL, Denise, « Les « Éducatrices à » et les sciences de la nature : entre dédisciplinarisation et redisciplinarisation », *Éducation et socialisation*, 36, 2014, URL : [En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/903>]

RENONCIAT, Annie (dir.), *Livres d'enfance, livres de France. The changing face of children's literature in France*, Paris, Hachette jeunesse, 1998.

RENONCIAT, Annie, « Un média oublié d'enseignement populaire : les vues sur papier transparent pour projections lumineuses » dans *Lumineuses projections !*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2016, p. 67-75.

RENONCIAT, Annie, « Pour la joie des enfants et la tranquillité des parents. Les tableaux sur verre pour lanterne magique » dans *Lumineuses projections !*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2016.

SOUCHIER, Emmanuel, « La religion de la patrie : Stéphane Kotovtchikhine *Paul Bert et l'instruction publique* » In: *Communication et langages*, n°127, 1er trimestre 2001. Dossier : Le corps saisi par l'image. p. 124-126.

SIGAULT, Olivier, « Sociogenèse d'un proto-enseignement agricole : observation de l'émergence d'une éducation à la nature et au développement durable avant l'heure », in *L'éducation au développement durable dans tous ses états*, Éditions Supagro Florac, 2009, p. 15-37. En ligne http://edd.educagri.fr/IMG/pdf/Education_au_developpement_durable_partie1.pdf

SOETARD, Michel, « Nature et liberté en éducation », in Jean Houssaye, *Éducation et philosophie, approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999, p. 119-133.

SOETARD, Michel, *D'une guerre à l'autre : la Grande Illusion de l'Éducation nouvelle*, in « Les après-guerre et l'éducation » : colloque organisé par la société francophone de philosophie de l'éducation, p. 1-9. [<http://www.sofphied.org/colloque2014.html>]

TERMOLLE, Michel, *Emile, la pédagogie de la Nature, au XXI^e siècle*, p. 2. [En ligne] URL : http://www.bulgc18.com/Rousseau/Termolle_FR.htm

THABAUT, Roger, *1848-1914. L'ascension d'un peuple. Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1982 [1938].

THIESSE, Anne-Marie, *Ils apprenaient la France : l'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997.

TREMEL, Laurent, « Plus ou moins bêtes : les animaux et l'éducation », Livret d'accompagnement de l'exposition-dossier, Rouen, *MUNAÉ*, 2016, 26 p.

TROGER, Vincent (dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions, 2006.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN, Pierre, ÉTIENNE, Richard (coord.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation*, Paris, L'Harmattan, 2007, 294 p.

- ***Ouvrages et articles spécialisés sur l'enseignement primaire***

AJCHENBAUM-BOFFETY, Béatrice, KAHN, Pierre, LENA Pierre, Sciences à l'école : quelle histoire ! Livret de l'exposition, INRP – Académie des sciences, 2005, 94 p.

AMALVI, Christian, « Les Guerres des manuels autour de l'école primaire en France, 1899-1914 », *Revue historique*, vol. 262, n°2, 1979.

BOYER, Myriam (dir.), *Le goût des sciences*, Rouen, INRP : Musée national de l'Éducation, 2006, 121 p.

CABANEL, Patrick, « École et nation : l'exemple des livres de lecture scolaires (XIX^e et première moitié du XX^e siècle) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 126 | 2010.

CHANET, Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie, « Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée », *Le Télémaque*, vol. n° 24, no. 2, 2003, p. 81-110.

CHEVALIER, Jean-Pierre, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, 2003, HDR. [En ligne]

CLERC, Pascal, « Émile Levasseur, un libéral en géographie », *L'Espace géographique*, Tome 36, n° 1, 2007, p. 79-92.

CHOBAX, Jacqueline, « Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », In: *Revue française de sociologie*, 1967, numéro spécial. Sociologie de l'éducation (I) p. 34-56.

CRUBELLIER, Maurice, *L'école républicaine 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Christian, 2013.

DENIS, Daniel et KAHN, Pierre (éd.), *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRE Éditions, 2003.

DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (éd.), *L'école de la Troisième République en questions : débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Bern, P. Lang, 2006, 283 p.

DESJARDINS, Laurent, « Les sciences physiques et chimiques dans la formation des instituteurs et institutrices en Normandie (XIX^e - Milieu du XX^e siècle », in *Éduquer et instruire en Normandie : actes du 50e Congrès / organisé par la Fédération des sociétés historiques et archéologiques de Normandie*, Saint-Lô, 14-17 octobre 2015, publié par les FSHAN, Louviers, 2016, p. 145-158.

DUBOIS, Patrick, « Une méthode « intuitive » et « analogique » pour l'école populaire ? Flux et reflux d'une idée pédagogique intempestive dans le *Dictionnaire de Ferdinand Buisson* », in *Perspectives documentaires en éducation*, INRP, 2003, N°58, p. 101-106. [<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP058-12.pdf>]

DURANDET, Daniel, *Illustrations scolaires*, Issy-les-Moulineaux, Massin, « les essentiels du patrimoine », 2015, 191 p.

FALAIZE, Benoit, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, 2016, PUR.

FERRETTI, Federico, « Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le 19e et le 20e siècle: quelques repères pour une recherche ». *Le cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, Université de Genève, 2013, 13, p. 187-199.

FOURNIER-GOULET, Geneviève, *La critique de l'irrationnel dans l'Ami des enfants (1782-1783) d'Arnaud Berquin*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en études littéraires, Université du Québec à Montréal, 2011.

FUMAT, Yveline, « La socialisation politique à l'école, du "Tour de France de deux enfants" aux manuels 1977 ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 44, 1978. p. 71-82.

GUIBERT, Pierre, « Entreprise moralisatrice et ruralité dans les manuels français de la III^e république », *Tréma*, 12-13, 1997, p. 125-141.

HOIBIAN, Olivier. « L'œuvre des « caravanes scolaires » : un programme d'éducation globale à la périphérie de l'école républicaine (1874-1934) », *Revue française de pédagogie*, vol. 195, no. 2, 2016, p. 25-36.

HUBER, Bernard, « Une étape déterminantes dans l'évolution de l'enseignement de la géographie : J.H. PESTALLOZZI à Yverdon (1805-1825) », *Geographica Helvetica*, n°4, 1997, p. 129-132.

KAHN, Pierre, *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*. Paris, Hatier, 1999.

KAHN, Pierre, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « éducation et didactiques », 2002, 248 p.

KAHN, Pierre, « Enseigner les sciences en vue des « usages de la vie ». Réflexions sur un paradigme de l'école primaire au XX^e siècle », *Carrefours de l'éducation*, vol. 11, no. 1, 2001, p. 34-51.

KAHN, Pierre, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2002.

KAHN, Pierre, « Leçons de choses et enseignement des sciences en France à la fin du 19^e siècle: contribution à une histoire de la culture scolaire », *Hist.Educ.* Porto Alegre, 2014, p. 183-201. [en ligne]

KLEIN, Bruno, « Marie Pape-Carpantier 1815-1878. Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, 2007.

LAURENDON, Gilles, LAURENDON, Laurence, *Au temps des leçons de choses*, Paris : Calmann-Lévy, 2003.

MOREL, Gaud « Leçons de plantes. Le jardin comme outil d'enseignement » in Nicole HULIN, *Etudes sur l'enseignement des sciences physiques et naturelles*, Lyon, ENS Editions, 2001.

MICHEL, Youenn, « Les instituteurs et l'étude du milieu local. Variations sur la réponse à une injonction paradoxale », *Le Télémaque*, vol. 28, no. 2, 2005, p. 95-110.

MICHEL, Youenn, « Un consensus factice : la réforme générale de l'enseignement de l'après-guerre et l'ouverture de l'école sur le milieu local », *Le Télémaque* 2008/2 (n° 34), p. 73-86.

MICHEL, Youenn, « Des « petites patries » aux « patrimoines culturels » : Un siècle de discours scolaires sur les identités régionales en France (1880-1980) », *Carrefours de l'éducation* n° 38, 2014.

NORA, Pierre, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire, t.1 : La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 327-347.

OZOUF, Jacques, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Archives, 1967.

OZOUF, Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard/le Seuil, 1992.

OZOUF, Jacques et Mona, « Le Tour de la France par deux enfants. Le petit livre rouge de la République », in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire* 1, Gallimard, Quarto, 1997, p. 277-301.

ROGE, Monique, « La leçon de choses, ce monde qui commence aussi à la fenêtre », *aménagement et nature*, numéro 127, [s.d.]

ROULLET, Michèle, *Les manuels de pédagogie (1880-1920)*, Paris : PUF, 2001.

ROUMEGOUS, Micheline, « L'invention de la géographie scolaire primaire en France, (1850-1870) », in KAHN, Pierre, MICHEL, Youenn (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires : histoire croisée des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*, Caen : Presses universitaires de Caen, 2016 p. 35-46.

SERINA-KARSKI, Fabienne, « Les classes-promenades d'Edmond Blanguernon » [<https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2196/files/2014/11/2881-Les-classes-promenades-dEdmond-Blanguernon.pdf>]

TROGER, Vincent, *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences humaines ed., 2006.

VERGNIoux, Alain, (Présentation), « Conférence de Monsieur Bagnaux sur les Musées scolaires à l'Exposition universelle de 1878 », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, 2010, p. 123-129.

- ***Sur l'Éducation nouvelle***

ALTEN, Michèle, « Solidarité et renouveau pédagogique à Mérignac. L'école au plein air de Tenet (1930-1939) » in Anne-Marie CHÂTELET, Dominique LERCH, Jean-Noël LUC (dir.). – *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris : Éditions Recherches, 2003, p. 374-378.

AURIAC, Oscar, « Les méthodes et les maîtres de l'école de plein air », *L'hygiène par l'exemple*, septembre-octobre 1934, n° 5.

AVANZINI, Guy, « L'Éducation nouvelle, un espoir déçu », in Laurent Guttierrez, Laurent Besse, Antoine Prost (éd.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 389-391.

BEST, Francine, « L'éducation nouvelle en France ». In Mialaret, Gaston, Vial, Jean (dir.) *Histoire mondiale de l'éducation*. Tome 4 : *De 1945 à nos jours*. Paris, PUF, 1981, p. 115-127.

BEST, Francine, *Pérennité paradoxale de l'Éducation Nouvelle* In : *Éducation et longue durée* [en ligne]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2007. [<http://books.openedition.org/puc/9304>]

BOON, G, *Initiation générale aux idées decrolyennes*, in : « Un siècle d'environnement. Quelques extraits d'une anthologie francophone de textes sur l'environnement », *Aménagement et nature*, 1998, n°128.

BRASSAT, Emmanuel, *Après la guerre, L'Éducation nouvelle ?*, in « Les après-guerres et l'éducation » : colloque organisé par la société francophone de philosophie de l'éducation, p. 3. [<http://www.sofphied.org/colloque2014.html>]

CHÂTELET, Anne-Marie, LERCH, Dominique, LUC Jean-Noël (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003, 431 p.

CHATELET, Anne-Marie, « Des idées aux bâtiments : l'essor des écoles de plein air en France (1907-1940) » : In Châtelet, Anne-Marie, Lerch, Dominique, Luc, Jean-Noël, (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle. op.cit.*, p. 168-172.

CHÂTELET, Anne-Marie, « Le mouvement international des écoles de plein air », p. 24 in Châtelet, Anne-Marie, Lerch, Dominique, Luc, Jean-Noël, (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. - Paris : Éditions Recherches, 2003, 431 p.

- COUSINET, Roger, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968 (2ème édition).
- DEMEULENAERE, Christiane, *Paul Robin (1837-1912), Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994, 478 p.
- DUVAL, Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle ». In: *Histoire, économie et société*, 2002, 21^e année, n°1. « Religion et culture dans les sociétés et les Etats européens de 1800 à 1914 ». Varia.
- DUVAL, Nathalie, « L'École des Roches, « *new school* » à la française et spécificité de son internat (1899-1940) », *Revue française de pédagogie*, 189 | 2014, p. 55-56.
- FERRIERE, Adolphe, « Les écoles nouvelles à la campagne en 1922 », *Pour l'Ere Nouvelle*, n°3, juillet 1922.
- FERRIERE, Adolphe, *L'école active*, Paris, Fabert, « coll. pédagogues du monde entier », 2004.
- FRITZ-LEGENDRE, Myriam, « Des activités dirigées à l'éducation relative à l'environnement », *Vers l'Education Nouvelle*, Mars 2015, p. 19-22.
- GAL, Roger, « Place de l'éducation dans la guerre », *Pour l'Ere Nouvelle*, Janvier-février-Mars 1940, n°151, p. 4-6.
- GUTIERREZ, Laurent, « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, n°. 1, 2011, p. 5-8.
- GUTIERREZ, Laurent, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, 2011, p. 105-136.
- GUTTIERREZ, Laurent, BESSE, Laurent, PROST, Antoine (éd.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2012.
- GUTIERREZ, Laurent, « Les premières années du Groupe Français d'Education Nouvelle (1921-1940) », *Recherches & éducations* [En ligne], 4 | mars 2011, mis en ligne le 15 novembre 2012, consulté le 23 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/778>
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice, HOFSTETTER, Rita, « Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation », *Carrefours de l'éducation* 2011/1 (n° 31), p. 137-159. DOI 10.3917/cdle.031.0137
- HAMELINE, Daniel, « Le cosmopolitisme de l'éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres », in Daniel HAMELINE, *L'Education dans le miroir du temps*, Lausanne, 2002, p. 25-31.
- HUSSON, J. « Théoriciens et Pionniers de l'Education nouvelle », *l'Éducateur*, n°19, 1^{er} juillet 1946.
- HUSSON, J. « Les mouvements d'éducation nouvelle », *BENP*, n° 21, mai 1946.
- HUSSON, J. « Paul Robin, éducateur. Un pédagogue méconnu », *BENP*, n° 44, mars 1949.
- JOUENNE, Alice, *Une expérience d'éducation nouvelle : L'École de plein air*, Paris : Radot, 1927.
- MAUBANT, Philippe, « L'alternance, un concept à étudier à la lumière des conceptions éducatives et des idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle », *Phronesis*, 2016/2, Vol. 5, N° 2.
- MEIRIEU, Philippe, « L'Education Nouvelle : carrefour de malentendus... et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative », Décembre 2012, 8 p.
[https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf]

MOLE, Frédéric, « L'École rénovée » : une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2011, p. 9-22.

OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (dir.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, 2004.

RUCHAT, Martine, « Jean Dupertuis (1886-1951), Le Bureau international des écoles Plein Air en Suisse romande (1920-1926) » in Châtelet, Anne-Marie, Lerch, Dominique, Luc, Jean-Noël (dir), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris, Éditions Recherches, 2003, p. 263.

SAVOYE, Antoine, « Ecoles de plein air et éducation nouvelle en France (1920-1950) », in : Châtelet, Anne-Marie, Lerch, Dominique, Luc, Jean-Noël (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris, Éditions Recherches, 2003, p. 287.

SERINA-KARSKY, Fabienne, *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010) : pour un nouveau paradigme éducatif*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Antoine Savoye, soutenue en 2013 à Paris 8.

SOETARD, Michel, *D'une guerre à l'autre : la Grande Illusion de l'Éducation nouvelle*, in « Les après-guerre et l'éducation » : colloque organisé par la société francophone de philosophie de l'éducation, p. 1-9. [<http://www.sofphied.org/colloque2014.html>]

VILLARET, Sylvain, SAINT-MARTIN, Jean-Philippe, « Ecoles de plein air et naturisme : une innovation en milieu scolaire (1887-1935) » *Mouvement, Sport Sciences* 2004/1, n° 51.

- **Sur Célestin Freinet**

BARRÉ, Michel, *Célestin Freinet, un éducateur de notre temps, t.1 1896-1936. Les années fondatrices*, Publications de l'école moderne française (PEMF), coll. « ressources pédagogiques », 1995.

BARRÉ, Michel, *Avec les élèves de Célestin Freinet, Extraits des journaux scolaires de sa classe à Bar-sur-Loup et Vence de 1926 à 1940*, INRP, Musée national de l'Éducation, Nancy, 1996.

CHARBONNEL, Nadine, « Freinet ou une pensée de la similitude », in Pierre Clanché, Éric Debarbieux, Jacques Testanière, (sous la dir. de), *La perspective Freinet. Mises à jour et perspectives*, Bordeaux : Presses universitaires, 1994, p. 58-59.

FREINET, Célestin, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Carnets de pédagogie pratique n° 326, collection Bourrelrier, Armand Colin, 1964, p. 19 et 20.

FREINET, Célestin, *L'Éducation du travail* [1947], Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967.

FREINET, Célestin, *Pour l'école du peuple*, Paris : Maspero, 1971, 182 p.

FREINET, Célestin, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, 169 p.

FREINET, Célestin, *Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.

FREINET, Célestin et Elise, Correspondance 21 Mars 1940 - 28 Octobre 1941, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », 2004, 798 p.

PEYRONIE, Henry, *Célestin Freinet, Pédagogie et émancipation*, Hachette Education, 1999.

PUGET, Jean, « La classe d'exploration », *Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire*, Editions de l'École Moderne Française, Cannes, Octobre 1938, n°11.

RIONDET, Xavier, « Élise Freinet : de l'expérience naturiste aux pratiques de l'École Freinet », *Recherches & éducatives*, 8 | 2013, p. 133-148.

SAINT-FUSCIEN, Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres. 1914-1945*, Paris : Perrin, 2017.

- **Webographie**

Le site du Musée de l'éducation situé à Rouen. À la fois catalogue et base d'images d'une grande richesse, dans les domaines de l'histoire de l'éducation et de l'histoire de l'enfance, le site web du [Musée national de l'Éducation](http://www.musee-national-education.fr) permet d'explorer ses collections en ligne, en partie numérisées. Nous y avons surtout trouvé des images de toutes sortes sur la nature. Vues lumineuses, bon-points, images à collectionner, peintures, gravures, planches, lotos des animaux, photographies permettent notamment de saisir les représentations de la nature. Nous renvoyons au plan de classement pour plus de détails.
[<https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>]

Le site *Gallica*. Gallica est la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France et de ses partenaires. En libre accès depuis 1997, elle regroupe plus de 4 millions de documents. De nombreuses sources imprimées se rapportant à l'histoire de l'éducation sont disponibles.
[<http://www.gallica.bnf.fr/>]

Le site de la *Bibliothèque nationale de France* et notamment la Galerie des expositions – galerie des représentations et galerie des cartes et globes en particulier.
[<http://expositions.bnf.fr/index.php>]

Le site *BibNum* a été lancé en octobre 2008. C'est une bibliothèque numérique de textes scientifiques antérieurs à 1950, commentés par des scientifiques contemporains qui souhaitent partager leur intérêt pour ces textes et analysent leur impact dans la science et la technologie actuelles.
[<http://www.bibnum.education.fr/>]

Le site de la *bibliothèque patrimoniale de l'Université d'Artois* propose de nombreuses planches scolaires des anciennes écoles normales (biologie végétale, biologie animale, sciences et techniques, histoire géographie...). On y trouve aussi des ouvrages numérisés des fonds des anciennes écoles normales.
[<http://www.bibnum-bu.univ-artois.fr/>]

Le site de la *bibliothèque Diderot de Lyon*. Les collections numérisées concernant l'éducation ont pour vocation de rendre accessible à distance un corpus documentaire utile aux chercheurs en sciences de l'éducation, aux acteurs du système éducatif, aux historiens et historiens des idées, et plus largement aux publics intéressés par les questions d'éducation et de pédagogie.
[<http://www.bibliotheque-diderot.fr/collections-numerisees-236974.kjsp?RH=bdl-0204&RF=bdl-0204>]

Le site du *musée de l'image de la ville d'Epinal* et en particulier les collections accessibles en ligne.
[<http://webmuseo.com/ws/musee-de-l-image/app/report/index.html>]

Le site de *l'institut coopératif de l'école moderne – Pédagogie Freinet*
[<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>]
Le site officiel des *Ceméa – Mouvement national d'éducation nouvelle*

[<http://www.cemea.asso.fr>]

Le site de la *Revue Skhole*. Espace de réflexion et d'échanges autour de l'école en général, le site est conçu comme une revue numérique en ligne. Outre les nombreuses contributions de spécialistes de l'éducation, le site propose des séries de textes célèbres plus anciens.

[<http://www.skhole.fr/>]

Le blog de *François Jacquet-Francillon*, « La leçon de choses ». Séance 9, Chapitre II, [<http://societe-culture-education.eklablog.com>]

Les Fonds Histoire de l'Éducation de l'Université de Limoges (Espé) – [<http://www.unilim.fr/histoire-education/items/show/79>]

Le site de *Nicolas Demassieux* pour son étude sur *Le Tour de la France par deux enfants*

[http://www.demassieux.fr/Site/Tour_de_la_France.html]

Le site de *Guy Dessauw* : « Le temps des instituteurs ».

[<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/>]

Index des noms de personnes

- AFEISSA, Hicham-Stéphane, 53, 393, 452
- AGULHON, Maurice, 395, 396,
- AICARD, 377
- AJCHENBAUM-BOFFETY, Béatrice, 305, 460, 466
- ALAIN, 156-158
- ALEXANDRE-BIDON, Danièle, 374, 387
- ALTEN, Michèle, 326
- AMALVI, Christian, 169
- ANDRIEUX, 370
- AQUIN, Thomas d', 133
- ARNOULD, Jacques, 143
- ARNOULD, Paul, 271, 279
- ASSISE, François d', 362
- AUDIER, Serge, 321
- AUDOUIN-ROUZEAU, Stéphane, 219
- AURIAC, Oscar, 328, 331
- AUTRAN, 174, 183, 370, 378
- AVANZINI, Guy, 340
- BACON, Francis, 37, 96, 149-150, 312, 315
- BACHELARD, Gaston, 116, 411
- BAKOUNINE, Mikhaïl, 319
- BARATAY, Eric, 358
- BARBUSSE, Henri, 220-221
- BARRE, Michel, 338
- BATAILLE, Frédéric, 173, 191, 378
- BAUBEROT, Arnaud, 236, 239, 241
- BAUBEROT, Jean, 157
- BAUDRILLARD, J., 350
- BAZAN, Samantha, 81
- BAZIN, René, 179, 185, 224
- BEAUMORD, Paul, 198
- BEAUVOIR, Simone de, 280
- BEDEL, Maurice, 351
- BELLU, Annie, 274
- BERANGER, 378
- BERENGER-FERAUD, (Dr), 128
- BERGEL, Alphonse, 176
- BERGSON, Henri, 376, 414
- BERNARDIN de SAINT-PIERRE, 26, 173, 378, 381
- BERNARD, Claude, 39, 6364, 99, 113, 364
- BERNE, Eugène de, 271
- BERQUIN, Arnaud, 132-132
- BERR, Henri, 71
- BERT, Paul, 39-40, 53, 64, 99-100, 108, 114, 117, 123-124, 146, 148-149, 168, 203-204, 210, 237, 254, 274, 280, 307-308, 354, 365, 372
- BERTHELOT, Marcel, 98, 117
- BERTRAND, Charles-Eugène, 275
- BESSE, Laurent, 340
- BEST, Francine, 271, 280
- BILLARD, (Mademoiselle), 104
- BLANCHET, D., 180
- BLANGUERNON, Edmond, 243, 245-246, 249, 252, 293-295, 335
- BODÉ, Gérard, 374, 387

- BONNEUIL, Christophe, 52, 149, 204, 208, 209, 350, 354
- BONNIER, Gaston, 276
- BOON, G., 317
- BORNECQUE (capitaine), 221, 229
- BOUCHET, Gérard, 145
- BOUET, (Instituteur), 66, 172, 271
- BOURG, Dominique, 19, 53
- BOURLET, Carlo, 89
- BOUTAN, Augustin, 64, 111-112, 145, 272, 275
- BOUTROUX, Emile, 29
- BOVIER-LAPIERRE, Gaspard, 89
- BOYER, Ferdinand, 146
- BOYER, Gilles, 194
- BRASSAT, Emmanuel, 333
- BRAVARD, Monseigneur, 69
- BREAL, Michel, 68
- BREMANT, Albert, 40, 119, 354, 365
- BRIAND, Aristide, 160
- BRIOIST Pascal, 348
- BRIZEUX, Auguste, 173, 378
- BROGLIE, Louis-Albert de, 296-297
- BRUNO, G., (Madame FOUILLEE), 20, 26, 28, 55, 92, 119, 136, 149-151, 154, 162-163, 171, 177, 180-181, 196, 202-203, 207, 263-264, 273, 277-278, 349, 351, 353, 367, 380, 382, 383, 398-399, 403, 417
- BUFFON, Georges-Louis Leclerc de, 15, 106, 118-119, 371, 404
- BUISSON, Ferdinand, 11, 14, 17, 24, 30, 34, 38, 50, 84, 116, 121, 125, 127, 135, 141-142, 145, 147-148, 151-153, 156, 161-162, 164, 196, 240, 241, 253-254, 260, 264, 268, 271, 274, 290-291, 304, 319, 363, 376-378, 383, 407, 417
- CABANEL, Patrick, 28-29, 145, 153, 170, 179, 195, 377
- CACHIN, Françoise, 178
- CADET, Félix, 114
- CAHEN, Albert, 378
- CALVIN, 133, 154
- CARNINO, Guillaume, 110, 116, 237
- CARNOT, Hippolyte, 13
- CARRE, Irénée, 380
- CARTON, Paul, 329
- CAUSTIER, Eugène, 111
- CAUVIN, 171
- CERI, Crossley, 12
- CERTEAU, Michel de, 23
- CHAILLET-BERT, Joseph, 204
- CHANET, Jean-François, 51, 67, 72, 191, 247, 249, 251, 270, 391
- CHARBONNEL, Nadine, 423
- CHARRIER, Charles, 37-38, 113, 241
- CHARTIER, Anne-Marie, 51
- CHARTIER, Roger, 34
- CHATELET, Anne-Marie, 322, 324-325, 329, 341
- CHATEAUBRIAND, François René de, 166, 378, 381
- CHAUMEIL, Jean, 242, 243, 255, 348
- CHAUVELON, Emile, 11
- CHENIER, Marie-Joseph, 377
- CHERVEL, André, 24, 36-37, 63, 87
- CHEVALIER, Jean-Pierre, 14, 34, 49, 50, 94-96, 188, 208-209, 388, 390, 394, 414
- CLANCHE, Pierre, 422
- CLARAPEDE, Edouard, 288, 315, 321, 324, 340
- CLAUDEL, Paul, 117
- CLEMENCEAU, Georges, 199

- CLERC, Pascal, 95, 194, 199, 209
- COLETTE, Sidonie-Gabrielle, 80-81, 281
- COLOMB, Georges, 34, 102, 150
- COMPERE, Marie-Madeleine, 374, 387
- COMENIUS, 15, 83, 94, 247, 291, 313
- COMPAYRE, Gabriel, 96, 150, 291, 293, 311, 364-365
- COMTE, Auguste, 110, 113, 115, 123
- CONDILLAC, 293, 313
- CONDORCET, 116, 156
- CONGAR, Yves, 22, 224
- CONRY, Yvette, 158
- CORBIN, Alain, 52, 59, 185, 198, 210-211, 261, 263
- CORNEC, Jean, 338
- CORTAMBERT, Eugène et Richard, 387
- COTTINET, Edouard, 259-260
- COUSINET, Roger, 315-316
- CRUBELLIER, Maurice, 47-48, 109, 124, 131-132, 1409
- CRUSOE, Robinson, 16, 27,
- CUVIER, 106-107, 404
- D'ALEMBERT, 59
- D'ALMEIDA, Camena, 71
- DAGOGNET, François, 105
- DAMIEN, Baldin, 399
- DANCEL, Brigitte, 374, 387
- D'ARSONVAL, 353
- DASTRE, Albert, 63-64, 98, 113
- DAUDET, Alphonse, 184
- DAUDET, Léon, 117
- DEBARBIEUX, Eric, 423
- DEBOURDEAU, Ariane, 407
- DECROLY, Ovide, 9, 289, 317-319
- DEFODON, Charles, 123-124, 127
- DEFOE, Daniel, 378
- DELILLE, Armand, 328
- DELPORTE, Christian, 185
- DELUMEAU, Jean, 131, 137
- D'ENFERT, Renaud, 68, 89, 113, 119, 255
- DEMEULENAERE, Christiane, 319
- DEMOLINS, Edmond, 313
- DENIS, Daniel, 33, 290, 345
- DELEIGNE, Marie-Christine, 212
- DERIES, Léon, 104, 230, 286
- DESBEAUX, Emile, 382
- DESCARTES, René, 144, 149-151, 310, 351
- DESJARDINS, Laurent, 305
- DEWEY, John, 289, 340
- DEYROLLE, 191, 297- 298
- DEZ, Gaston, 222
- DIDEROT, Denis, 59
- DOSSE, François, 23
- DROUILLY (lieutenant), 221, 227
- DROUIN, Marcel, 71,
- DUBOIS, Marcel, 70, 199, 209, 211,
- DUBOIS, Patrick, 29, 246, 290-291
- DUCLERT, Vincent, 160, 169, 209
- DUFRENNE, 82,
- DURAND, Hippolyte, 250, 260, 262
- DUMAS, Alexandre, 383
- DUMAS, Jean-Baptiste, 98, 248
- DUPERTUIS, Jean, 325, 3309
- DUPRE, Julien, 374
- DUPUIS, Eudoxie, 73, 92, 201, 280

- DUPUY, Lionel, 385
- DUPUY, Paul, 255-256, 392-393
- DURKHEIM, Emile, 46, 137, 287, 306, 400
- DURUY, Victor, 13-15, 46, 48, 90, 122, 169, 179, 254, 266, 284, 292
- DUVAL, C., 95,
- DUVAL, Jules, 194
- DUVAL, Nathalie, 313, 339
- ECK, Auguste, 227
- EISENMENGER, 172
- ELACHMIT, Jamal, 133
- EPINAY, (Madame d'), 132
- ERCKMANN-CHATRIAN, 133, 185
- ESCARPIT, Denise, 132-133
- ESPINAS, Alfred, 102, 295-296, 304-305
- FABIANI, Jean-Louis, 238
- FABRE, Jean-Henri, 15, 397-398
- FABRE, Michel 383
- FALAIZE, Benoît, 44, 188
- FALLOUX, Comte de, 11, 13
- FARGO, France, 138
- FATALOT, Albert, 76
- FAUCHIER-DELAUVIGNE, Moina, 410
- FAURE, Maurice, 68
- FEBVRE, Lucien, 318, 327
- FEDI, Laurent, 363
- FERAT, Jean, 375
- FERCHAULT DE REAUMUR, René-Antoine, 358-359
- FERTE, Patrick, 374, 387
- FERRER, Francisco, 320
- FERRETTI, Federico, 247
- FERRIERE, Adolphe, 233, 288, 316, 321-322, 323, 327, 329, 332, 339-341
- FERRY, Jules, 11, 39, 48, 59, 71, 90, 103, 115-116, 126, 128, 134-135, 143, 145-146, 148, 157, 159-160, 200, 209-210, 248, 251, 255, 280, 284, 288, 296, 307, 327, 345
- FIGEAC-MONTHUS, Marguerite, 313
- FLAMMARION, Camille, 15, 32, 125, 237, 2408, 296-297, 388-389, 423
- FLORIAN, 26
- FLOURENS, Pierre, 364
- FONCIN, Charles, 50, 93-94, 188
- FONTAINE, Alexandre, 328
- FONTAINE, Marion, 116, 238, 369
- FONTANABONA, Jacky, 384, 387
- FOUCAULT, Michel, 35, 106
- FOURNIER, M., 220
- FOURNIER-GOULET, Geneviève, 133
- FRAISSE, Emmanuel, 27
- FRANC, A., 363
- FRANCE, Anatole, 251
- FRANKLIN, Benjamin, 151
- FRELAT-KAHN, Brigitte, 112
- FREMINE, Charles, 251
- FREINET, Célestin, 56, 79, 248, 285, 289, 315-316, 320-322, 332, 334-339, 421-428
- FREINET, Elise, 321
- FRESSOZ, Jean-Baptiste, 52, 118, 139, 149, 350, 354
- FRIEDRICH, Caspar-David, 29, 374
- FRITZ-LEGENDRE, Myriam, 326
- FRÉBEL, Auguste-Guillaume-Frédéric, 63, 232, 289, 291-292, 295, 309, 313-315
- FURET, François, 22
- FUREIX, Emmanuel, 4209

- GAFFAREL, Paul, 207
- GAILLARD, Jean-Michel, 126,
- GAL, Roger, 333
- GALLOUEDEC, Louis, 70
- GAULUPEAU, Yves, 374, 387
- GAMBETTA, Léon, 99, 143, 175
- GASSEND, A., 362
- GAUTHIER, David, 272, 280
- GAUTHIER, Guy, 158
- GAUTIER, Théophile, 219, 252
- GAY, H., 43, 285
- GELLEE, Claude (dit le Lorrain), 390
- GENEVOIX, Maurice, 185, 220, 283
- GENLIS, (Madame de), 132
- GENTILE, Emilio, 352
- GERINI, Christian, 388
- GIDE, André, 74
- GIOLITTO, Pierre, 318
- GIONO, Jean, 220
- GOETHE, Johann Wolfgang, 376-377, 378
- GONCOURT, Edmond de, 379
- GRAFFIGNY, 382
- GRANDVILLE, Jean-Jacques, 16
- GRANDIERE, Marcel, 309
- GRANGER, Christophe, 143
- GREARD, Octave, 14, 42, 284, 292
- GRESSE, Albert, 296
- GRIEVE, Anna, 376
- GUERARD, M., 150
- GUILARD de BEAURIEU, Gaspard, 15,
- GUILLAUME, James, 33, 80, 243, 266, 268, 271, 274, 313-314, 4067, 423
- GUILLAUME, Eugène, 90-91, 417
- GUILLEMIN, Amédée, 126, 389
- GUITTOT, J., L., 81-82
- GUIZOT, François, 13, 47, 88, 121,
- GUTTIEREZ, Laurent, 340-341
- GUYAU, Jean-Marie, 148
- HADOT, Pierre, 21, 9, 376-377, 382, 412
- HAECKEL, Ernst, 97, 400, 404, 407
- HAENGGELI-JENNI, Béatrice, 341
- HALEVY, Daniel, 136
- HALT, Marie-Robert, 28
- HAMELINE, Daniel, 332
- HANOTAUX, Gabriel, 220
- HANSI (dit), Jean-Jacques Waltz, 215
- HARAUCOURT, Célestin, 103
- HARDY, Julien, 304
- HEBERT, Georges, 328-329
- HEIMBERG, Charles, 188
- HERVE, Gustave, 71,
- HESS, Gérard, 53
- HETZEL, Pierre-Jules, 382-383
- HIPPOCRATE, 21, 139, 345, 347-348
- HOFSTETTER, Rita, 341
- HOLLEBECQUE, Marie, 221
- HUBER, Bernard, 248
- HUGO, Victor, 26, 45, 166, 173, 253, 378
- HULIN, Nicole, 36, 72, 74, 787, 111, 112, 114-114, 248, 269
- HUSSER, Anne-Claire, 153
- HUSSON, J., 287
- ITARD, Dr, 15,
- JABLONKA, Ivan, 26
- JACQUE, Marie, 410

- JACQUET-FRANCILLON, François, 68, 113, 119, 255, 286, 307, 309
- JAHIER, Bernard, 195
- JAKEZ HELIAS, Pierre, 66, 79, 139-140, 272, 286
- JANET, Paul, 152-154
- JARRIGE, François, 420
- JAURES, Jean, 157-158, 160
- JEANNEL, Charles, 137
- JOSSET, Eugène, 195-196, 197, 205, 207-208
- JOUENNE, Alice, 341-342
- JUDICE, Marcelle, 214
- JULIEN, Marc-Antoine, 313
- JUSSIEU, Antoine de, 105, 177
- KAEPPELIN, Paul, 188
- KAHN, Pierre, 13-14, 34, 48-49, 62, 71, 98, 110, 115-116, 153, 158, 253, 284, 290, 292-293, 303, 306, 308-309, 382, 415
- KALAORA, Bernard, 410
- KANT, Emmanuel, 125, 161, 164, 166, 238, 376, 382
- KERCHENSTEINER, Georg, 340
- KERGOMARD, Pauline, 286
- KLEIN, Bruno, 298
- KOTOVTCHIKHINE, Stéphane, 123
- KOVACS, Susan, 298
- KOYRE, Alexandre, 142
- KROPOTKINE, Pierre, 319, 402
- La FONTAINE, Jean de, 368-370, 377, 381
- LALOUETTE, Jacqueline, 148, 154, 161
- LAMARCK, Jean-Baptiste de, 31, 315
- LAMARTINE, Alphonse de, 166, 173, 185, 253, 276, 378
- LANGE, Jean-Marc, 410
- LAPLACE, Pierre-Simon de, 315
- LAPRADE, Victor, 18-19, 378
- LARGETEAU, P., 354, 356, 359
- LARRERE, Catherine, 53, 396
- LARRERE, Raphael, 396
- LATOURE, Bruno, 36, 57, 119
- LAURENDON, Gilles et Laurence, 308
- LAVISSE, Ernest, 59, 175, 183, 186-187, 190
- LAVOISIER, Antoine, 315
- LEBRAS, A., 17
- LECONTE de LISLE, 198, 218, 253, 378
- LE DANTEC, Félix, 36, 97
- LE FAURE, 382
- LEE DOWNS, Laura, 258-263
- LE GOFF, Jacques, 127, 131
- LEGRAND, Louis, 148, 157
- LEGOUVE, Ernest, 383
- LE LAY, Yves-François, 273, 281
- LE LEAP, H., 350
- LELIEVRE, Claude, 135
- LEMOINE, Léontine, 243-244, 275-276
- LEMONIER, Gaston, 324
- LEMONNIER, Henry, 70
- LEMOYNE, André, 219, 229
- LENA, Pierre, 306
- LENOBLE, Robert, 414
- LEQUIN, Yves, 137
- LERCH, Dominique, 323-326, 330, 341
- LEROY, Eugène, 185
- LETERRIER, Louis, 43-44, 45, 256-257, 272, 290, 363
- LEVASSEUR, Emile, 50, 95-96, 297
- LEVI-STRAUSS, Claude, 140

- LEVY, Jacques, 21
 LEVY-BRUHL, Lucien, 238
 LEYSENNE, Pierre, 88,
 LIARD, Louis, 110, 114
 LINNE, Carl Von, 106-107, 405
 LIONEL, Charles, 410
 LITTRE, Emile, 123, 135, 141
 LOCHER, Fabien, 118, 139
 LOCKE, John, 293
 LOEFFEL, Laurence, 68, 113, 119, 153-154,
 161, 255
 LORGERIL, Hippolyte-Louis, 364
 LOUBES, Olivier, 144, 175, 180, 188, 231, 332
 LOUIS-PHILIPPE, 68
 LOUIS XIII, 277
 LOUIS XIV, 277
 LOZANO, Thérèse, 16
 LOWY, Ilana, 347
 LUC, Jean-Noël, 323-325, 327, 341
 LUSSAULT, Michel, 21
 LUTHER, Martin, 133
 LYELL, Charles, 106
 LYON, Georges, 98
 MACE, Jean, 285, 382-383
 MACHEREY, Pierre, 163
 MAGENDIE, François, 364
 MAIGNE, W., 150
 MAINGUENEAU, Dominique, 205, 350,352
 MALOT, Hector, 383
 MANGIN, Louis, 78
 MANUEL, Eugène, 379
 MARCHAND, Henry, 186
 MARCHAND, Philippe, 374, 387
 MARCOIN, Francis, 324
 MARIÉ-DAVY, Edme-Hippolyte, 408
 MARIE ROUSSELET, Louis-Théophile, 31
 MARINIER, Nathalie, 64,
 MARION, Henri, 16-17, 36-37, 133, 232, 390,
 393-396, 399, 422
 MARMONTEL, Jean-François, 171
 MARROU, Henri Irénée, 23
 MARSH, Georges Perkin, 401
 MARTIN, Christophe, 309
 MARTIN, Henri, 178-179
 MAUBANT, Philippe, 339
 MAUPASSANT, Guy de, 217, 234
 MAURIERE, Gabriel, 223
 MAURY, Liliane, 145, 236
 MAYEUR, Jean-Marie, 166
 MAZUREL, Hervé, 26
 MEISSAS, Gaston, 198-199, 208
 MEISTER, Joseph, 129
 MELINE, Jules, 281
 MELMOUX-MONTAUBIN, Marie-Françoise,
 383
 MEIRIEU, Philippe, 291, 309
 MICHEL, Youenn, 68, 71, 73
 MICHELET, Jules, 169, 183, 253, 314, 354,
 361, 396-397, 400
 MILLET, Jean-François, 374-375
 MIRONNEAU, A., 172, 182-183, 190, 373,
 376
 MISTRAL, Frédéric, 182
 MOLLIER, Jean-Yves, 185
 MONIER Frédéric, 116, 238, 368
 MONOD, Gabriel, 373-374
 MONTAIGNE, Michel de, 313, 327

- MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, 97, 139
- MONTESSORI, Maria, 289, 340
- MOREL, Gaud, 269-270
- MORHARDT, P.E., 240
- MORTREUX, O., 43, 287
- MÜLLER, Bertrand, 69, 71
- MUSSET, Alfred de, 378, 395
- NAPOLEON III, 13
- NICOLET, Claude, 116, 410
- NIETZSCHE, Friedrich, 152, 297
- NOEL, Jean-Luc, 24
- NOVALIS, (Friedrich Léopold, baron von Hardenberg), 314
- NORA, Pierre, 28, 30, 34, 1787
- NOUVEL, Georges, 2045
- OGER, Félix, 88
- OGNIER, Pierre, 157
- OSMONT, Emile, 322
- OTTAVI, Dominique, 17, 53, 233, 321
- OZOUF, Jacques, 22, 96-97, 136, 171, 210, 271, 280, 308
- OZOUF, Mona, 22, 28, 36, 52, 67, 72, 96-97, 134, 136, 155, 159, 166, 171-172, 209-210, 257, 271, 280, 286, 308
- PAGNOL, Marcel, 75, 366
- PAINLEVE, Paul, 388
- PANOT, Paulette, 228
- PAPAUX, Alain, 19, 53
- PARE, Ambroise, 129
- PAPE CARPANTIER, Marie, 14, 292, 297-298, 303
- PASSY, Frédéric, 405
- PASTEUR, Louis, 36, 97, 129, 264, 347-349
- PECAUT, Elie, 104, 113, 119, 242, 308, 345-346
- PECAUT, Félix, 233, 273, 280, 378-380
- PECHOUTRE, Ferdinand, 74, 109, 112, 114,
- PEGUY, Charles, 117, 228
- PEIGNE, Louis, 218
- PEILLON, Vincent, 148
- PELLETIER, Philippe, 400, 425
- PELLISSON, Maurice, 258
- PEPIN, Isidore, 83
- PERRAULT, Charles, 368
- PERRIER, Edmond, 31, 34, 63, 78-79, 106, 125-126, 237, 291, 388, 402, 404, 408, 422
- PESTALOZZI, Johann Heinrich, 63, 82, 94, 233, 247, 288, 290-291, 313, 314
- PETIT, Emile, 19
- PEYRONIE, Henri, 36, 67, 284, 309, 421
- PIAGET, Jean, 321, 414
- PIGNOT, Manon, 223, 226
- PLATON, 152
- PLATRIER, Antoine, 87, 303, 306
- PLOUX, François, 68, 122, 130, 134, 255
- POINCARÉ, Henri, 138, 388, 413
- POINCARÉ, Raymond, 346
- PONGE, Francis, 31
- PONTON, Rémy, 169, 186
- POIRIER, Justin, 404
- PORCHER, E., 257
- POUCHET, Félix, 36, 80-81, 129
- POURRAT, Henri, 185
- PRILLIEUX, Ernest, 270
- PROCHASSON, Christophe, 116, 238, 368
- PROST, Antoine, 47, 340

- PROUST, Marcel, 236
 PUGET, Jean, 427
 PY, Gilbert, 309
 QUATREFAGES, Armand de, 32
 QUINET, Edgar, 11-12, 157, 400
 RABELAIS, François, 63, 83, 246-247
 RAICHVARG, Daniel, 382
 RAJ, Kapil, 348
 RAQUET, H., 362
 RASMUSSEN, Anne, 116-117
 RAUCH, André, 261, 263
 RAUMOLIN, Jussi, 404
 RAVAISSON, Félix, 91, 376
 RECLUS, Elisée, 34, 46, 50, 70, 94-95, 189, 319, 383, 386, 392, 400-403, 416, 424-425
 RECLUS, Onésime, 351
 REMOND, René, 126, 130
 RENAN, Ernest, 97, 117
 RENARD, Jules, 73
 RENDU, Eugène, 68, 372
 RENONCIAT, Annie, 132
 RENOUVIER, Charles, 117, 363
 REGNAULT, Marguerite, 45
 RICHEPIN, Jean, 216
 RICHET, Charles, 347
 RIOTOR, Léon, 46
 RIOUX, Jean-Pierre, 133, 169, 179-1809
 RITTER, Carl, 95
 RIVIERE, Charles-Hyppolite, 147
 RIVIERE, Henri, 46
 ROBIN, Paul, 307, 317, 319-21
 ROBINE, Nicole, 133
 ROBIQUET, Paul, 146, 160, 251, 2809, 288
 ROGE, Monique, 339
 ROGER, Alain, 374
 ROLLIER, (Dr), 329
 ROLLIN, Charles, 63
 ROULLET, Michèle, 37
 ROUMEGOUS, Micheline, 71
 ROUSSEAU, Jean-Jacques, 15, 94, 233, 236, 247, 255, 261, 291, 309-313, 321, 330, 378
 ROUSSEAU, Théodore, 376
 ROUX, Claude, 91-62
 RUCHAT, Martine, 325, 328, 330
 RUTHON, Victor, 72
 SAFFRAY, Charles (Dr), 129, 407
 SAGNIER, Henry, 90, 268-269, 406-407
 SAINT-AUGUSTIN, 126, 133
 SAINT-FUSCIEN, Emmanuel, 334
 SAINT-MARTIN, Jean-Philippe, 329
 SAINT-PIERRE, Bernardin de, 174, 378, 381
 SALMERON, Michel, 273, 281
 SALOMON-BAYET, Claire, 348
 SAND, George, 16, 132, 169, 185
 SARTHOU, Marcel, 72
 SAVOYE, Antoine, 324, 326
 SCHEIBLING, Jacques, 393
 SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph, 314
 SCHILLER, Friedrich von, 378
 SCHMITT, Jean-Claude, 127, 131
 SCHRADER, Franz, 34-35, 50, 69-70, 72, 92-95, 188, 386, 392, 401-403, 415
 SEMIDEI, Manuela, 206
 SERINA-KARSKI, Fabienne, 245
 SEVIGNE, Madame de, 181-182
 SIBUM, H. Otto, 348

- SIGAULT, Olivier, 355
- SIMON, Jules, 154, 266
- SIRINELLI, Jean-François, 187
- SIROST, Olivier, 236-237
- SOETARD, Michel, 332-333
- SORRE, Maximilien, 392, 393
- SPENCER, Herbert, 63, 238
- STAHL, Jules, 383
- STEEG, Jules, 11, 147
- STENDHAL, (Pseudonyme d'Henri Beyle), 235
- STEVENSON, Robert Louis, 387
- STRABON, 181
- SWIFT, Jonathan, 378
- TALBERT, Emile, 257
- TAINÉ, Hyppolite, 97, 373-374
- TARNIER, Maurice et Marcelle, 276
- TERMOLLE, Michel, 311
- TESTANIERE, Jacques 423
- THABAULT, Roger, 29, 140, 172, 256, 270-273, 286, 305
- THEURIET, André, 252
- THIBAUDEAU, Norbert, 397
- THIESSE, Anne-Marie, 51, 68, 173-174, 188, 419
- TOEPFFER, Rodolphe, 256-257
- TOUTEY, Emile, 27, 95, 151, 173-174, 183, 185, 189, 207, 351-353, 370-373, 397
- TRAUTNER, 97
- TREMBLAY, Stéphanie, 153
- TREVISAN, Carine, 227
- TRIMMER, Sarah, 15, 133
- TURNER, William, 374
- ULMANN, Jacques, 12
- VALLES, Jules, 65
- VAN GOGH, Vincent, 374
- VARAGNAC, André, 126
- VERCIER, Joseph, 267
- VERCINGETORIX, 188
- VERGELY, Bertrand, 164
- VERGER, Jacques-Gérard, 374, 387
- VERGNIOUX, Alain, 24, 36, 67, 284, 309
- VERNANT, Jean-Pierre, 203
- VERNE, Jules, 15, 27, 382-385, 387
- VICAIRE, Gabriel, 170
- VIDAL de la BLACHE, Paul, 50, 71, 179, 181, 187, 386, 391-392, 404
- VIGNY, Alfred de, 166, 219, 378
- VILLARET, Sylvain, 329
- VOISIN, André-Roger, 216
- VOLTAIRE (dit), François-Marie Arouet, 92, 133, 264
- VULLIEMIN, Louis, 247
- WALLON, Henri, 332, 333
- WEBER, Eugen, 124-126, 130-132, 244, 349, 351
- WELLS, Herbert George, 385
- WILDE, Oscar, 76-77,
- WYROUBOFF, Grégoire, 123, 136, 141
- ZANCARINI-FOURNEL, Martine, 194
- ZAREAN, Naïme, 166
- ZAY, Jean, 420
- ZOLA, Emile, 183, 378

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Quelques gravures de paysages « naturels » dans *le tour de la France par deux enfants*.

Annexe 2 – Extrait de cahiers

Annexe 3 – Le sentiment de la nature

Annexe 4 – La nature transformée

Annexe 5 – La place de l’homme dans la nature

Annexe 6 - Devoirs envers les animaux

Annexe 7 – Interroger la nature – exercice scolaires

Annexe 8 – Exemples de planches didactiques

Annexe 9 – L’école dans la nature

Annexe 10 – La nature et l’éducation

Annexe 11 – L’histoire naturelle selon Edmond Perrier

Annexe 12 – L’article promenade du *Dictionnaire de pédagogie*

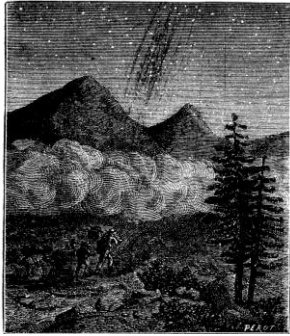
Annexe 13 – La perception de la nature dans un village du Tarn et-Garonne raconté par un instituteur

Annexe 14 - Les réserves de Freinet face aux progrès

Annexe 15 – Une promenade pour étudier la nature

Annexe 16 - Sur le chemin de l’école

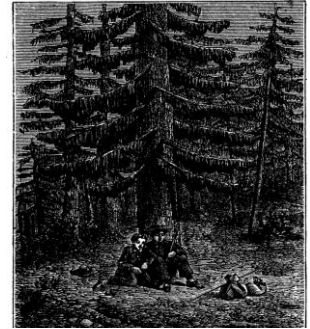
ANNEXE 1 – Quelques gravures de paysages « naturels » dans *Le Tour de la France par deux enfants*.



Le nuage sur la montagne



Les dunes de Dunkerque



Le sapin des Vosges



Col des Vosges



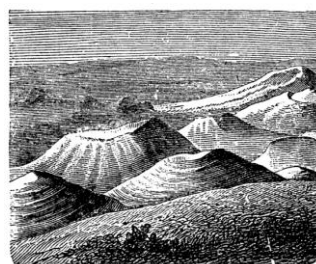
La maison de Jeanne-d'Arc



Nuages annonçant la pluie et le beau temps



Vue de Besançon



Puy d'Auvergne



Bois d'orangers vers Nice

Gravures extraites de G. BRUNO, *Le Tour de la France par deux enfants : devoir et patrie* : livre de lecture courante avec 200 gravures instructives pour leçons de choses, Paris : E. Belin, 1877, (réédit.1977), 335 p.

ANNEXE 2 – Extrait de cahiers

Les auxiliaires

La destruction des insectes ne peut être très bien conduite par l'homme mais dans la nature il existe un grand nombre d'auxiliaires qui se chargent de cette destruction qui constitue pour eux un des moyens de pouvoir à leur nourriture.

Mammifères Chauve-souris . Souris . Milieu d'insectes qu'ils capturent au vol.

Hirondin . Corbeau . Sont en un temps dévastateurs.

Bisciaux Hirondelle . Martinet . Gobe-mouche détruisent insectes ailes en fort nombre.

Possidon . Fauvette . Pouge-Pouge Troglodyte détruisent larves et pucerons.

Alouette . Ortolan . détruisent le cochenille.

Concor . Pic détruisent les insectes qui s'attachent au bois.

Mésange . Puisson . Puceron.

ANNEXE 3 – Le sentiment de la nature

Il se manifeste depuis quelque temps une véritable ferveur dans les sentiments d'amour qui rattachent les hommes d'art et de science à la nature (...)

Certainement il faut que l'homme s'empare de la surface de la terre et sache en utiliser les forces ; cependant on ne peut s'empêcher de regretter la brutalité avec laquelle s'accomplit cette prise de possession. Aussi, quand le géologue Marcou nous apprend que la chute américaine du Niagara a sensiblement déchu en abondance et perdu de sa beauté depuis que l'on l'a saignée pour mettre en mouvement les usines de ses bords, nous pensons avec tristesse à l'époque, encore bien rapprochée de nous, où le "tonnerre des eaux", inconnu de l'homme civilisé, s'éroulait librement du haut de ses falaises, entre deux parois de rochers toutes chargées de grands arbres. De même on se demande si les vastes prairies et les libres forêts où par les yeux de l'imagination nous voyons encore les nobles figures de Chingashook et de Bas-de-Cuir n'auraient pu être remplacées autrement que par des champs, tous d'égale contenance, tous orientés vers les quatre points cardinaux, conformément au cadastre, tous entourés régulièrement de barrières de la même hauteur. La nature sauvage est si belle : est-il donc nécessaire que l'homme, en s'en emparant, procède géométriquement à l'exploitation de chaque nouveau domaine conquis et marque sa prise de possession par des constructions vulgaires et des limites de propriétés tirées au cordeau ? S'il en était ainsi, les harmonieux contrastes qui sont une des beautés de la terre feraient bientôt place à une désolante uniformité, car la société, qui s'accroît chaque année d'au moins une dizaine de millions d'hommes, et qui dispose par la science et l'industrie d'une force croissant dans de prodigieuses proportions, marche rapidement à la conquête de toute la surface planétaire ; le jour est proche où il ne restera plus une seule région des continents qui n'ait été visitée par le pionnier civilisé, et tôt ou tard le travail humain se sera exercé sur tous les points du globe. Heureusement le beau et l'utile peuvent s'allier de la manière la plus complète, et c'est précisément dans les pays où l'industrie agricole est la plus avancée, en Angleterre, en Lombardie, dans certaines parties de la Suisse, que les exploiters du sol savent lui faire rendre les plus larges produits tout en respectant le charme des paysages, ou même en ajoutant avec art à leur beauté. Les marais et les bouées des Flandres transformés par le drainage en campagnes d'une exubérante fertilité, la Crau pierreuse se changeant, grâce aux canaux d'irrigation en une prairie magnifique, les flancs rocheux des Apennins et des Alpes maritimes se cachant du sommet à la base sous le feuillage des oliviers, les tourbières rougeâtres de l'Irlande remplacées par des forêts de mélèzes, de cèdres, de sapins argentés, ne sont-ce pas là d'admirables exemples de ce pouvoir qu'a l'agriculteur d'exploiter la terre à son profit tout en la rendant plus belle ?

La question de savoir ce qui dans l'œuvre de l'homme sert à embellir ou bien contribue à dégrader la nature extérieure peut sembler futile à des esprits soi-disant positifs : elle n'en a pas moins une importance de premier ordre. Les développements de l'humanité se lient de la manière la plus intime avec la nature environnante. Une harmonie secrète s'établit entre la terre et les peuples qu'elle nourrit, et quand les sociétés imprudentes se permettent de porter la main sur ce qui fait la beauté de leur domaine, elles finissent toujours par s'en repentir. Là où le sol s'est enlaidi, là où toute poésie a disparu du paysage, les imaginations s'éteignent, les esprits s'appauvrissent, la routine et la servilité s'emparent des âmes et les disposent à la torpeur et à la mort. Parmi les causes qui dans l'histoire de l'humanité ont déjà fait disparaître tant de civilisations successives, il faudrait compter en première ligne la brutale violence avec laquelle la plupart des nations traitaient la terre nourricière. Ils abattaient les forêts, laissaient tarir les sources et déborder les fleuves, détérioraient les climats, entouraient les cités de zones marécageuses et pestilentielles ; puis, quand la nature, profanée par eux, leur était devenue hostile, ils la prenaient en haine, et, ne pouvant se retremper comme le sauvage dans la vie des forêts, ils se laissaient de plus en plus abrutir par le despotisme des prêtres et des rois (...) Les petits oiseaux se sont vengés (...)

C'est donc avec joie qu'il nous faut saluer maintenant cette passion généreuse qui porte tant d'hommes, et, dirons-nous, les meilleurs, à parcourir les forêts vierges, les plages marines, les gorges des montagnes, à visiter la nature dans toutes les régions du globe où elle a gardé sa beauté première. On sent que, sous peine d'amoindrissement intellectuel et moral, il faut contrebalancer à tout prix par la vue des grandes scènes de la terre la vulgarité de tant de choses laides et médiocres où les esprits étroits voient le témoignage de la civilisation moderne. Il faut que l'étude directe de la nature et la contemplation de ses phénomènes deviennent pour tout homme complet un des éléments primordiaux de l'éducation.

Article publié dans la *Revue des deux mondes*, numéro 63, 15 mai 1866, pp.352-381. Texte de 1866, extrait de la revue *Écologie politique*, n° 5, hiver 1993, et réédité par les "Cahiers Libertaires" de la CNT de Pau.

ANNEXE 4 – La nature transformée

Toutefois, il faut le dire, les peuples qui sont aujourd'hui à l'avant-garde de l'humanité se préoccupent en général fort peu de l'embellissement de la nature. Beaucoup plus industriels qu'artistes, ils préfèrent la force à la beauté. Ce que l'homme veut aujourd'hui, c'est d'adapter la terre à ses besoins et d'en prendre possession complète pour en exploiter les richesses immenses. Il la couvre d'un réseau de routes, de chemins de fer et de fils télégraphiques; il tente de fertiliser les déserts et de prévenir les inondations des fleuves; il propose de triturer les collines pour les étendre en alluvions sur les plaines, perce les Alpes et les Andes, unit la Mer- Rouge à la Méditerranée, s'apprête à mêler les eaux du Pacifique avec celles de la Mer des Antilles. On comprend que les peuples, acteurs et témoins de toutes ces grandes entreprises, se laissent emporter par l'enivrement du travail et ne songent plus qu'à pétrir la terre à leur image. Et si l'industrie accomplit déjà de telles merveilles, que ne pourra-t-elle faire lorsque la science lui fournira d'autres moyens d'action sur la nature! C'est là ce que fait remarquer M. Marsh en quelques paroles éloquentes. « Plusieurs physiciens, dit-il, ont suggéré l'idée qu'il serait possible de recueillir et d'emmagasiner pour l'usage de l'homme quelques-unes de ces grandes forces naturelles que les éléments déploient avec une étonnante énergie. Si nous pouvions saisir et lier, pour la faire travailler à notre service, la puissance que le souffle continu d'un ouragan des Antilles exerce dans un espace restreint, si nous pouvions nous emparer de la force d'impulsion développée par les vagues qui se brisent pendant un hiver orageux sur la digue de Cherbourg, ou bien encore des flots de marée qui recouvrent chaque mois les plages de la baie de Fundy, si nous savions utiliser la pression d'un mille carré d'eau de mer à la profondeur de cinq mille brasses, les secousses des tremblements de terre et les mouvements volcaniques, quelles œuvres colossales ne tenterait pas notre siècle de travail et d'audace, auquel la seule vertu de la foi ne suffit plus pour transporter les montagnes et les jeter dans la mer ? »

Elisée RECLUS, « De l'action humaine sur la géographie physique », *Revue des deux Mondes*, XXXIV^e année, tome cinquante-quatrième, 15 décembre 1864, p. 762-771.

ANNEXE 5 – La place de l'homme dans la nature

Coup d'œil sur l'activité universelle dans les règnes inférieurs de la nature. — L'activité humaine est celle qui nous intéresse exclusivement, mais, pour la bien connaître, nous devons commencer par jeter un coup d'œil sur les degrés inférieurs de l'activité dans l'univers.

L'homme est ce qu'il y a de plus élevé dans la nature; mais il est quelque chose de la nature, il a dans l'univers des attaches de tout genre. Il est en commerce continu avec les forces inférieures, que son activité libre gouverne; il s'élève bien au-dessus de ces forces naturelles, mais il y plonge par ses racines. Pour bien le connaître, il faut donc le placer à son rang dans l'univers, voir ses points d'attache avec le reste de la création, dont il est le suprême effort et la plus parfaite production. N'oublions jamais que l'homme n'est point un hôte étranger dans la nature.

HENRI MARION, *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, Armand Colin, 1882, p. 60-61.

ANNEXE 6 - Devoirs envers les animaux

Absurdité de toute destruction inutile; laideur morale de toute cruauté. — Il est vrai pourtant que notre nature nous condamne à détruire. Cet instinct, ce besoin de destruction ne s'arrête pas aux plantes; il nous conduit à l'immolation des animaux. Nous sommes contre eux en état de guerre continuelle. Sans parler de ceux qui vivent à l'état sauvage et que nous pourchassons de mille manières, nous sommes pour les plus doux de cruels tyrans. Nous les réduisons en esclavage, nous les dépouillons de leur toison, nous leur prenons leurs petits, nous les forçons à travailler pour nous et les mettons à mort pour nous nourrir de leur chair. Ainsi le veulent nos besoins, et nous sommes bien forcés de nous soumettre à cette nécessité; mais notre droit en cela a pour limite la nécessité même, et au moins faut-il nous interdire de répandre inutilement la douleur.

On peut, à la rigueur, dire que les animaux n'ont point de droits, puisque le droit n'est que l'inviolabilité de la personne libre; mais cela ne nous empêche pas d'avoir des devoirs envers eux. Simple devoir de dignité et de perfectionnement personnel, si l'on veut. Toujours est-il que dans la mesure du possible, nous sommes tenus d'être bons envers les bêtes. Peut-être même vaudrait-il mieux dire que les animaux, surtout les animaux supérieurs, ceux qui vivent avec nous comme nos compagnons et nos serviteurs, ont vraiment des droits. Ne sont-ils pas, en effet, doués de sensibilité et d'intelligence, susceptibles d'attachement et quelques uns même de dévouement, n'ont-ils pas enfin leur destinée, qu'il ne nous appartient pas de troubler à plaisir? L'animal a reçu comme nous une étincelle de la vie universelle, un rayon de la raison divine: voilà ce que nous devons respecter en lui.

Rôle de l'instituteur à cet égard. — Il est facile à

l'instituteur de faire prédominer chez les enfants des habitudes de douceur et de bonté envers les animaux. Sans doute, l'enfant est naturellement porté à la destruction et volontiers cruel : « Cet âge est sans pitié ». Mais il a aussi « des sensibilités » qui le rendent tout à fait capable de s'intéresser aux mœurs des animaux, à la couvée des oiseaux, même à la germination et à la floraison des plantes. On peut sans trop de peine discréditer parmi les enfants le sot plaisir de détruire les nids, en les intéressant à la nichée, en leur apprenant à veiller au contraire à sa conservation, à éloigner d'elle les dangers qui la menacent¹.

Il est bon aussi, il est même nécessaire d'apprendre à l'enfant qu'un grand nombre d'animaux, sottement méprisés et pourchassés, sont nos collaborateurs ; que certaines espèces, réputées nuisibles, et détruites comme telles par les ignorants, nous rendent au contraire de très grands services, qu'une loi spéciale enfin, la loi Grammont, frappe de peines sévères ceux qui, chez nous, maltraitent les animaux domestiques. Mais ces raisons d'intérêt, auxquelles il faut savoir donner toute leur valeur, ne devraient être ni les seules, ni les premières invoquées par nous auprès des enfants. Ce qui importe surtout, c'est de les amener à comprendre la nature et à l'aimer. Pour cela, l'instituteur dispose de bien des moyens : l'étude bien conduite de l'histoire naturelle, la lecture de poésies heureusement choisies, des promenades dans la campagne, des récits habiles et intéressants seront pour lui autant d'occasions de faire comprendre et sentir à l'enfant que nous ne sommes pas isolés dans la nature, que des liens étroits nous unissent à tous les êtres, que des analogies profondes nous rattachent à tout ce qui vit. Au reste, l'enseignement à cet égard ne vaudra, qu'autant

1. Dans certains départements l'administration a pris l'heureuse initiative de former de petites associations scolaires pour la protection des animaux, à l'image de la grande *Société protectrice des animaux*, qui a rendu de si grands services et qui fait honneur à notre pays.

que le maître lui-même donnera l'exemple, et parlera avec l'accent d'un homme chez qui l'amour de la nature est un sentiment vif et vrai.

ANNEXE 7 – Interroger la nature – exercice scolaires

V - *Sciences*. — **Comment interroger la nature.**

PLAN. — 1. La nature vous parle. — 2. Il faut l'observer. — 3. Il faut comparer. — 4. Il faut raisonner.

DÉVELOPPEMENT. — 1. Chacune des choses qui est autour de nous peut nous parler, nous dire d'où elle vient, de quoi elle est formée, ses qualités, son utilité. Mais il faut savoir l'interroger.

2. D'abord, on peut observer— Observer, c'est voir, c'est toucher, c'est sentir, c'est écouter, c'est goûter. C'est avec les sens que l'on observe.

3. Puis on peut calculer, comparer. C'est ainsi qu'on cherche les poids des corps, leur résistance au choc, leur dureté !

4. On peut enfin faire appel à la réflexion. C'est en réfléchissant aux qualités d'un corps ; en raisonnant qu'on verra à quoi il est utile. On ne peut juger en toute raison que si l'observation a été bien faite, le calcul exact, le raisonnement bien conduit.

VI. — *Agriculture*. — **Pourquoi on laboure.**

Plan. — 1. Pour émietter le sol. —

2. Pour permettre à l'eau et à l'air d'y pénétrer. —

3. Pour enfouir les grains et les engrais. —

4. Pour que les tiges sortent facilement de terre. —

5. Pour détruire les mauvaises herbes.

DÉVELOPPEMENT. — 1. Labourer c'est faire passer la charrue dans le sol afin de l'émietter, de l'ameublir.

2. Quand on a labouré, l'air et l'eau pénètrent plus facilement dans le sol. —

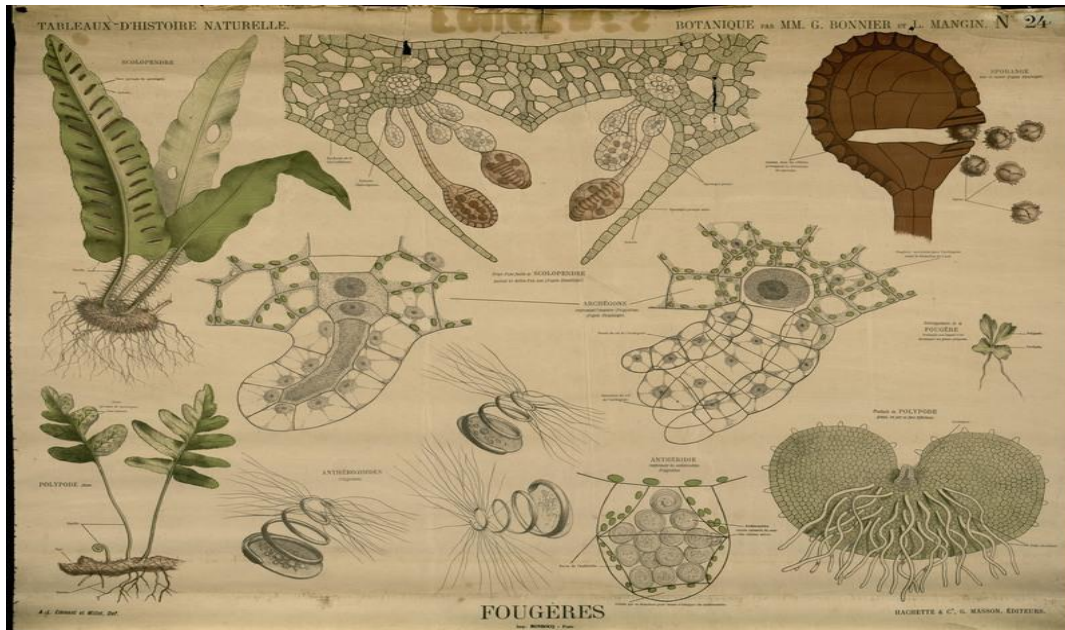
3. En labourant on enfouit les grains et les engrais.

4. Si on semait les grains sans labourer, les jeunes tiges ne sortiraient pas facilement de terre.

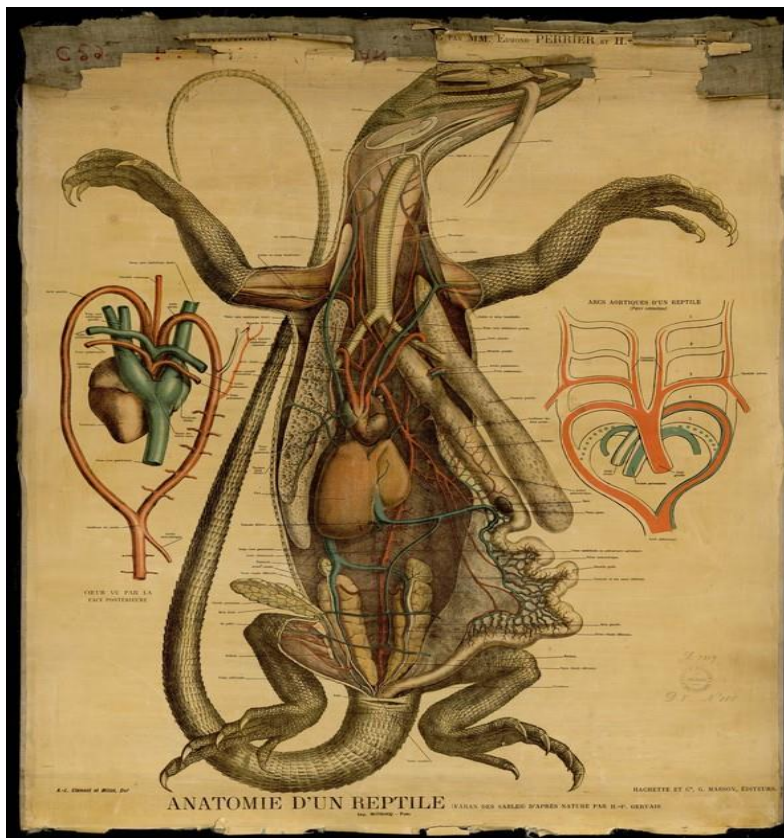
5. En labourant on détruit aussi beaucoup de mauvaises herbes.

Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, n°1, 2 octobre 1910, p. 9.

ANNEXE 8 – Exemples de planches didactiques

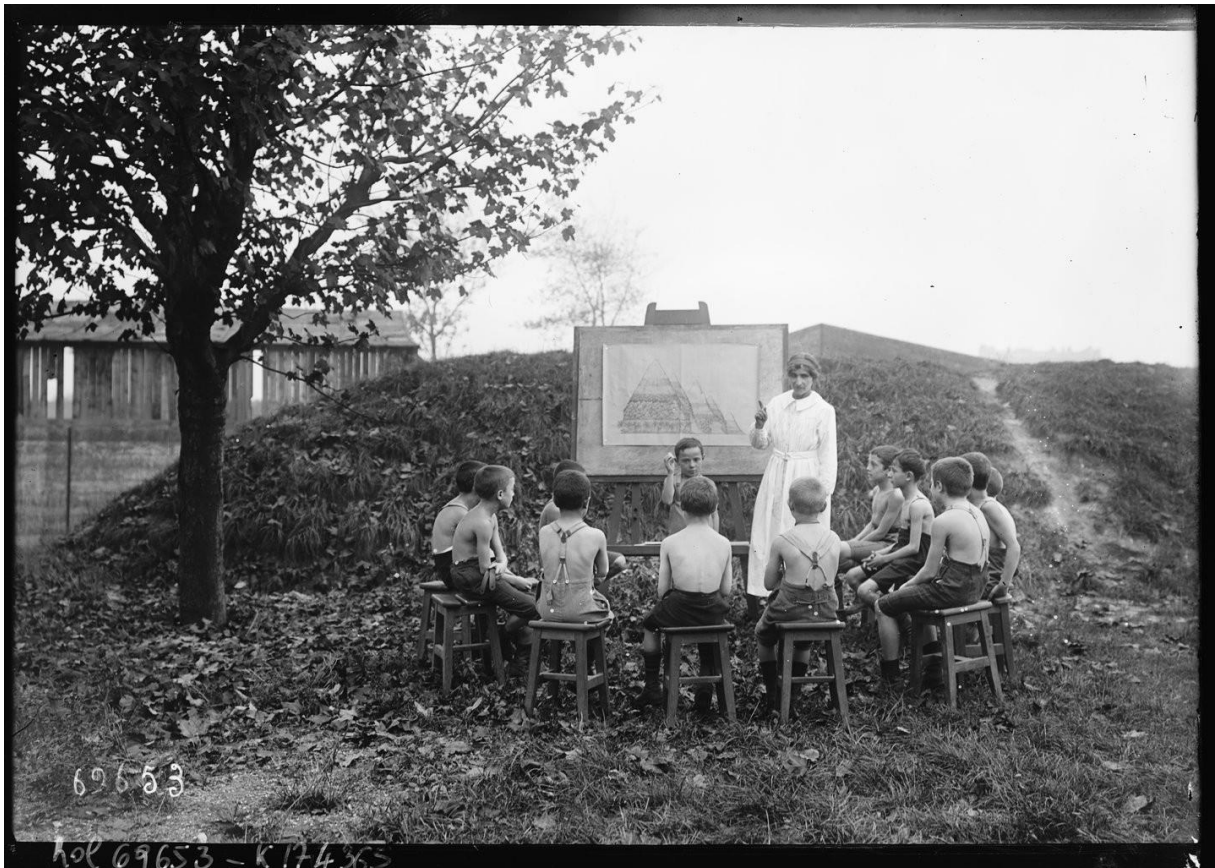


Bonnier, G., MANGIN, L., « Fougères », *Planches scolaires des anciennes écoles normales*, Hachette, Bibliothèque Numérique de l'Université d'Artois, 2018, <http://bibnum-bu.univ-artois.fr/items/show/183>.



Edmond PERRIER et H. P. GERVAIS, « Anatomie d'un reptile (varan des sables) d'après nature », *Planche de l'école normale d'Arras*, Hachette., [s.d.]
[Bibliothèque Numérique de l'Université d'Artois, 2018]

ANNEXE 9 – L'école dans la nature



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

« Un cours en plein air » - Ecole du boulevard Bessières [17^e arrondissement, école en plein air lors de son inauguration le 21 octobre 1921, photographie de presse - Agence Rol]

ANNEXE 10 – La nature et l'éducation

PÉDAGOGIE

LA NATURE ET L'EDUCATION

D'APRÈS LE COURS DE M. H. MARION.

Professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de Paris. (*Suite.*)

Que signifie, en effet, ce mot *nature*? Deux sens sont seuls possibles :

1° Ou bien l'on met en cause l'univers avec ses lois, le cours des choses, l'ensemble de tout ce qui est, vit et se meurt sous le soleil ;

2° Ou bien, il est question de la nature individuelle, des dispositions propres à chaque être, des penchants qu'il possède, des instincts qu'il apporte, des besoins qu'il manifeste, irrésistiblement, en dehors de toute volonté. Ces dispositions lui sont communes avec le groupe d'êtres dont il fait partie; elles forment comme une trame générale qui se modifie au gré des variations individuelles.

Y a-t-il donc un abîme entre ces deux acceptions ? Non. La nature de l'homme est la coexistence constante de certaines qualités, la loi de composition qui régit la totalité des hommes. Quand on arrive à l'individu proprement dit, les lois naturelles se combinent, un principe d'individuation apparaît. Comment ce principe agit-il ? Comment détermine-t-il l'individu? Nul n'en sait rien ; c'est un secret encore ignoré que la question de savoir de quelle manière la nature, avec les mêmes éléments, peut produire tant d'individualités distinctes. On a quelquefois prétendu que c'était de l'entrecroisement des lois, et à leur point d'intersection, que naissait l'individu. Mais quelle valeur accorder à cette hypothèse? Les lois ne sont rien avant l'existence des individus. Puis on n'explique pas d'une part l'identité des éléments chimiques produits mis en œuvre, d'autre part l'innombrable multiplicité des résultats produits. Un cristal, une plante, un homme sont constitués des mêmes atomes. Pourquoi le cristal a-t-il une façon de s'arranger à lui, qui n'est ni celle de la plante, ni celle de l'homme ? Avec les seules forces physicochimiques, vous expliquez le cristal ; mais l'organisme de la plante, l'organisme, encore plus complexe, de l'homme, comment les expliquez-vous? Claude Bernard faisait intervenir une *idée directrice* : c'est à la fois la constatation d'un fait, car il y a une idée pour chaque espèce, et un aveu d'ignorance, car, quelle est cette idée? Nous ne le savons. Au fond, c'est la question même de l'âme. L'individualité d'un chacun demeure quelque chose d'inconnu, de mystérieux et de sacré. Quoi qu'il en soit, dans quelque acception que l'on prenne le mot nature, la maxime de Rousseau reste juste. Dans l'un et l'autre sens, il faut suivre la nature. Dans le premier cas, la chose est de toute évidence. Vouloir s'insurger contre les lois de la nature serait absurde. Sans elles, on ne fait rien. Il faut donc les respecter, et le meilleur moyen de les respecter, c'est

d'abord de les connaître. Que sont-elles? Sont-elles bonnes? Sont-elles mauvaises ? Elles ne sont ni bonnes ni mauvaises, elles sont impassibles, elles sont uniquement l'expression de ce qui est. Néanmoins les philosophes ont parfois interprété leur action à certains points de vue qui méritent qu'on les signale, Huxley compare la nature et l'homme à deux joueurs attablés devant un jeu d'échecs. La nature a presque toutes les chances, «lais elle est belle joueuse, elle aime la force et l'habileté; elle ne fait son partenaire échec et mat, que lorsqu'il s'abandonne lui-même et ne résiste pas ; en revanche, lorsqu'il sait lui tenir tête, lorsqu'il s'efforce de réussir, elle lui donne volontiers partie gagnée, récompensant ainsi ses efforts. L'impassibilité des lois naturelles est donc souvent sympathique, elle va rarement jusqu'à l'hostilité. Nous ne les avons pas contre nous ; nous pouvons, au contraire, les faire servir à nos desseins ; tout ce que nous leur confions de trouvailles heureuses, elles se chargent de l'amplifier. Darwin nous représente de même la nature travaillant pour le bien; elle élimine le mal dans la grande lutte pour l'existence; la sélection choisit et fait prospérer ce qui est digne de vivre, elle assure l'avenir des fortes intelligences, le triomphe des nobles âmes; une sorte d'émulation pour la victoire du meilleur se révèle au sein des choses. Conçue sous cet aspect, la nature devient une magnifique ouvrière du progrès, elle s'érige en collaboration de Dieu. Au fond du mécanisme universel agit et respire un moralisme supérieur. Mais au travail de la nature, il faut le concours des libertés humaines. Aussi Spencer se trompe-t-il quand il veut qu'on laisse tout faire à la nature, à l'homme, rien. « Voulez-vous, dit-il, délivrer l'humanité des infirmités physiques et des maux de l'ordre moral, rasez les hôpitaux, les pénitenciers, les asiles de tout genre ouverts à la misère et à u vice; laissez les infirmes mourir et les pervers se perdre; la charité et la philanthropie sont une pure sottise. » Il oublie que l'homme est âme, en même temps qu'il est corps, que les plus belles âmes logent souvent dans les corps les plus débiles, que Pascal, malade de tempérament, est tout-puissant d'esprit. Un infirme n'est pas nécessairement inutile. La nature fait parfois l'homme misérable, la volonté de l'homme parfois le fait grand. Il en est de si énergiques que, toujours sur le point de mourir, ils font sans cesse reculer la mort. L'homme, libre, est donc capable de dompter les lois nécessaires. C'est là l'encouragement suprême et la suprême consolation : par-là, l'intervention de l'éducateur dans le cours des choses est efficace : à la nature, la sélection dans l'ordre physique, à l'éducateur, la sélection dans l'ordre moral. A eux deux, quelles générations ils pourraient préparer ! M. Marion le dit excellemment ailleurs : « Tout dépend, en fin de compte, de la volonté. Si l'on est assez nombreux et assez ardents à vouloir le bien, le bien triomphera; car, encore une fois, la bonté et la justice sont, elles aussi, des forces, et des forces invincibles; mais si, au contraire, nous ne veillons pas, le danger de rechute est permanent ».

(A suivre).

A. LEBRAS.

Manuel général de l'instruction primaire, 52^e Année, Tome XXI, N°33, 13 août 1885, p. 388-389. (Partie générale)

ANNEXE 11 – L'histoire naturelle selon E. Perrier

Appliquons ces considérations générales à un plan d'enseignement de l'histoire naturelle dans une école primaire. Cette histoire comprend l'étude des animaux, celle des végétaux, celle des minéraux ? Par laquelle commencer ? Evidemment par celle qui sollicite l'intérêt comme d'elle-même, à laquelle les enfants s'intéressent déjà sans qu'on les y ait conviés, dont ils font spontanément, pour ainsi dire, leur amusement, par l'histoire des animaux. L'animal, par ses mouvements, sa spontanéité, ses facultés diverses de marcher, de voir, de manger, d'attaquer et de se défendre, présente un tel attrait pour l'enfant que les jouets les plus appréciés par lui sont ceux qui se rapprochent le plus de l'animal, ceux qui remuent. Un tout petit enfant regarde déjà avec étonnement et curiosité une chenille qui rampe, un papillon qui vole. Vers cinq ou six ans, il est déjà possible de diriger son attention sur les diverses parties du corps de l'animal ; on peut l'intéresser à la façon dont il les emploie pour marcher, voler ou manger, et trouver dans les animaux domestiques, dans les plus communs des animaux indigènes : la souris, le serin, le lézard, la grenouille, le poisson rouge, le hanneton, l'écrevisse, matière aux leçons de choses des plus intéressantes. Plus tard les plantes les plus vulgaires, les minéraux les plus répandus pourront servir à de semblables leçons. Mais comment doit être faite une telle leçon sur les animaux ? Il y a là deux écueils à éviter : l'un est de décrire trop longuement ce que tout le monde voit sans avoir besoin d'y prêter aucune attention ; l'autre est de dépasser la mesure de l'intelligence de l'enfant en essayant de lui faire saisir les rapports au-dessus de sa portée. Bien entendu, dans ces leçons, les élèves doivent tous avoir sous les yeux les objets dont il est question ; le maître doit moins parler qu'interroger habilement, de manière à conduire l'enfant à trouver comme de lui-même ce qu'on désire lui montrer. L'esprit d'observation, l'habitude de voir juste et rapidement se développent ainsi d'une façon méthodique et sans aucune fatigue pour l'enfant. Le rôle du maître aura dû être surtout d'exciter l'attention de ses jeunes auditeurs en choisissant pour sujet l'étude soit des êtres présentant quelque particularité étonnante qu'il aura fait connaître d'avance de façon à frapper l'esprit, soit des êtres bien connus dont il aura rappelé la manière de vivre ou les rapports avec l'homme. Parmi les mammifères, la chauve-souris et le chien sont deux types qui se prêtent admirablement à être examinés sous ces deux points de vue. Plus tard, les insectes fourniront une mine inépuisable à un maître ingénieux, et il en sera de même des plantes, dont la germination, la croissance, la floraison, le mode de nutrition, pourront déjà être bien saisis par des enfants de dix à douze ans. Les leçons de botanique

Par cela seul que l'homme ne peut s'isoler du monde, que l'histoire naturelle a pour objet d'étudier, cette science se mêle intimement à tout ce qui touche l'homme lui-même. De là la possibilité de l'enseigner en même temps qu'une foule d'autres notions qu'elle éclaire et qu'elle complète. En résumé, dans les premières années d'école, des leçons de choses, le soin de faire porter quelques lectures sur les caractères ou les mœurs des animaux, l'utilité des plantes et des minéraux, l'exposition de tableaux et de collections ; plus tard, l'histoire naturelle mêlée à la géographie, les animaux dépeints sans trop s'inquiéter des rapports qu'ils présentent entre eux, mais en insistant sur leurs mœurs, l'assistance qu'ils prêtent à l'homme ou les embarras qu'ils lui créent ; enfin la lecture de livres élémentaires d'histoire naturelle, des notions sur les principales formes d'animaux et de végétaux et leurs rapports, la démonstration méthodique de la collection scolaire, l'indication des principaux animaux indigènes et des espèces étrangères qui s'en rapprochent, l'excitation à former les petites collections, des promenades et des visites aux musées. Voilà pour l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles primaires ; à l'école normale cet enseignement doit être, bien entendu, régularisé en vue de former des maîtres capables, et donné par des hommes ayant des notions étendues sur ces sciences ; mais ici nous retombons dans les méthodes connues de l'enseignement secondaire ou supérieur. [Edmond Perrier.]

Edmond PERRIER, « Histoire naturelle », in Ferdinand BUISSON (ss la dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Première partie, Tome premier, 1887, p. 1274-1278.

Dans nos campagnes, l'enseignement primaire est destiné à constituer longtemps encore tout le fonds d'instruction de nos paysans. Ceux-ci, par leur séjour, par leurs occupations journalières, sont constamment en rapport avec les choses de la nature. Or, qui pourra nous dire l'innombrable quantité de préjugés touchant la terre ou les êtres vivants qui encombrant l'esprit de nos cultivateurs ! Combien croient encore que les mauvaises herbes sont produites par les « vapeurs de la terre », les pucerons par le brouillard, et le typhus ou la cachexie aqueuse par les maléfices des sorciers ! Combien sont encore incapables de distinguer parmi les animaux les plus communs ceux qui leur sont utiles et ceux qui sont nuis-

bles à leurs récoltes ! Où pourra-t-on redresser toutes ces erreurs, combler toutes ces lacunes, si ce n'est à l'école primaire, la seule que fréquente d'ordinaire l'homme des champs ? Par un choix habile de lectures, par des explications appropriées, il serait bien facile d'apprendre à l'enfant que tout animal, toute plante naissent d'un œuf, d'une graine, produits par un animal ou une plante semblable, et que si plus tard les mauvaises herbes et les parasites envahissent ses champs, il n'aura à s'en prendre qu'à son incurie. Que de désastres on aurait évités si on avait pu faire comprendre aux vigneron et même à certains propriétaires soi-disant instruits quelle était la marche fatale de l'invasion phylloxérique et combien il était important de s'unir pour lutter énergiquement et simultanément contre elle ! Que de ruines ou de malheurs pourraient prévenir quelques notions précises sur le mode de communication des maladies dans les épizooties ou les épidémies, et sur les procédés à suivre pour éviter les contagions et empêcher les virus d'étendre au loin leur action délétère ! L'histoire, si bien connue maintenant, des migrations des helminthes pourrait être faite en peu de mots, et trouverait dans la pratique journalière de l'élevage des troupeaux d'importantes applications.

ANNEXE 12 – L'article « Promenades » du *Dictionnaire de pédagogie*

PROMENADES. — On a toujours fait des promenades dans les internats. Ces promenades avaient lieu les dimanches et les jeudis, lorsque le temps le permettait. Mais c'étaient des promenades purement hygiéniques, dirigées par un surveillant dont tout le souci était de prévenir les écarts et de ramener tout son monde à l'établissement, à l'heure indiquée, sans accident et même sans incident.

Ces promenades n'étaient pas gaies, surtout lorsque le surveillant était sévère et qu'il fallait

garder le rang la majeure partie du temps. Mais on se dégourdisait les jambes, on voyait de la verdure, on respirait à pleins poumons ; c'était encore quelque chose, et l'annonce d'une promenade était toujours bien accueillie.

Le développement des sciences d'observation, des études expérimentales, a donné lieu, dans les établissements d'enseignement supérieur, à des excursions scientifiques. Ces excursions ont fait naître l'idée des promenades d'étude pour l'enseignement secondaire et même pour l'enseignement primaire.

Les internats primaires sont rares ; on n'a pas à garder les enfants les dimanches et les jeudis dans les écoles ordinaires. L'instituteur profite des jours de congé pour s'occuper de ses intérêts personnels et des services accessoires dont il peut être chargé. Les familles ne laissent pas les enfants inoccupés ces jours-là, surtout à la campagne ; d'ailleurs elles n'ont que les jeudis et les dimanches pour leur faire donner l'instruction religieuse.

Il est difficile d'établir des promenades dans les écoles primaires ; mais cela n'est pas impossible, puisqu'on rencontre souvent des écoles en excursion, principalement en Suisse. Les instituteurs donnent, quand ils le peuvent, leur jeudi ou leur dimanche à leurs élèves, ou plutôt ils le passent avec eux. C'est leur meilleure société ; elle ne leur laisse jamais les froissements, les amertumes, les regrets que d'autres fréquentations pourraient leur occasionner.

C'est assurément un beau spectacle que celui d'une jeune âme qui s'éveille, qui s'épanouit en contemplant les merveilles de la nature. Ce spectacle est la récompense morale de l'instituteur qui met ses soins à préparer les enfants à goûter et à aimer ce qui est beau.

Jean CHAUMEIL, article « Promenades » in Ferdinand BUISSON (Ss la dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Première partie, Tome second, 1888, p. 2457-2458.

n'est rien moins qu'agréable pour les uns et pour les autres ; le travail du retour, le compte rendu ne dédommagent personne. On a vu trop de choses et trop vite pour en avoir conservé une vive impression ; les notes sont confuses et incomplètes ; la rédaction est nécessairement embarrassée, sans mouvement et même sans vérité. On ne fait de bonnes leçons qu'à l'école, pense le maître, et il ne voit dans les promenades d'instruction qu'une mode qui passera, qu'une illusion dont l'expérience vient de le débarrasser.

L'expérience n'a pas été bien faite ; le maître a voulu penser et observer pour l'élève, au lieu de le diriger seulement ; il a oublié que ce qu'il faut surtout apprendre à l'enfant, c'est à se servir de son intelligence.

Que l'instituteur apprenne aux enfants à observer, qu'il excite leur esprit et se contente ensuite de répondre à leurs questions, il verra alors que la moisson d'idées faite dans une promenade est considérable. Les rédactions n'auront pas, dans ce cas, l'uniformité du développement d'un même thème ; elles porteront l'empreinte de chaque esprit, et leur grande variété donnera un vif intérêt à la séance de correction. Le plaisir de la promenade se renouvellera à l'école ; un sérieux profit accompagne toujours un plaisir intellectuel.

Une promenade d'étude doit comporter quelques jeux purement hygiéniques ; ils préviennent la fatigue de l'esprit et donnent de la vigueur au corps.

Les promenades scolaires peuvent avoir un objet défini, par exemple : visite d'un monument, d'une usine, d'une exploitation agricole ; exercices pratiques d'arpentage, de levé des plans ; herborisations ; recherche d'échantillons pour le musée scolaire, etc.

Avant de faire ces promenades, il faut donner

Les enfants ne tireraient aucun profit intellectuel et moral d'une promenade ou d'une excursion si le maître se montrait froid et indifférent. L'esprit ne s'illumine, le cœur ne s'échauffe qu'au contact d'un esprit lumineux et d'un cœur chaud. La nature offre des aliments à la pensée; mais elle ne fait pas jaillir la pensée. Les peuples sauvages restent sauvages dans les contrées les plus favorisées de la nature. Les habitants des montagnes n'ont aucun enthousiasme pour les scènes grandioses qui sont constamment sous leurs yeux; les habitants des côtes sont indifférents au spectacle de la mer. L'admiration est le fruit de la culture intellectuelle et morale.

Les promenades scolaires bien dirigées sont une précieuse ressource pour l'éducateur, et le mouvement qui s'est produit à cet égard doit être favorisé.

Les catéchismes finissent dès le commencement des beaux jours; par conséquent les jeudis deviennent libres pour les promenades scolaires.

D'un autre côté, y aurait-il un grand inconvénient à faire faire une promenade aux élèves, un jour de classe, tous les quinze jours, par exemple? Nous ne le pensons pas. Une leçon en plein air peut être plus profitable qu'une leçon entre quatre murs. Jamais les murs d'une classe, si bien garnis qu'ils soient de bons tableaux, ne parleront aux yeux des enfants comme la nature, comme la réalité.

Mais il y a de grandes précautions à prendre pour qu'une promenade devienne une leçon fructueuse. Souvent, pour vouloir trop bien faire, on fait mal. On donne à profusion des explications sur tout ce que l'on voit; on fait prendre force notes aux élèves; au retour, on exige d'eux une rédaction dans laquelle rien ne doit être oublié.

Il y a grande fatigue pour le maître à discourir continuellement, grande préoccupation pour les élèves à tout saisir et tout noter. La promenade

aux élèves toutes les indications capables de diriger leur examen ou leur travail, d'exciter leur intérêt et leur émulation. Les enfants sont toujours ardents pour les vérifications expérimentales de l'enseignement qu'ils reçoivent. Ils sont heureux d'en prendre l'initiative et ils la prendront sur les lieux propices, à condition d'y être préparés à l'école.

Les promenades d'étude doivent être considérées comme des récompenses, et réservées aux meilleurs élèves des premières divisions. Mais de temps à autre, on peut faire des promenades hygiéniques pour toute l'école, lorsque la situation le permet. [Chaumell].

Jean CHAUMEIL, article « Promenades » in Ferdinand BUISSON (Ss la dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Première partie, Tome second, 1888, p. 2457-2458.

ANNEXE 13 – La perception de la nature dans un village du Tarn-et-Garonne raconté par un instituteur

Les ruraux, avec des variantes correspondant aux variations de leur vie, mais avec un fonds religieux indéniable, sont païens paysans – on prononce encore pagans dans quelques cantons du Sud – eux ont gardé des traces du paganisme antique. Ils ne comprennent pas les forces de la nature auxquelles ils doivent se plier à toute heure, et ils éprouvent pour elles un respect mystique. Et nos modestes explications scolaires ne les expliquent pas toutes à leurs enfants et ne peuvent les leur expliquer toutes à eux-mêmes, ayons la sincérité d'en convenir.

L'avalanche, la montagne, le torrent, la tempête, la mer, le fleuve, la pluie, le gel, le soleil, la foudre qui dispensent la vie et la mort, l'abondance et la misère chez les hommes, les animaux et les plantes, faits géographiques, phénomènes atmosphériques pour nous peut-être, sont aussi choses vivantes et puissances mystérieuses pour ceux qui vivent des travaux des champs. Ce sont ces puissances auxquelles ils pensent quand ils célèbrent les Rogations sur leurs terres, les pèlerinages à leurs estivages et à leurs pardons.

Mettons-nous à la place d'un de ces paysans qui rentre chez lui après une journée de travail solidaire et silencieux, mais non pas de sommeil de l'esprit. Il aperçoit de loin deux grands édifices qui dominent généralement les autres maisons de son village : l'église qui se signale la première, l'école, qui rivalise parfois de prestige extérieur. Il pense à leurs hôtes. Il pense au prêtre qui répond, sans hésitations, aux questions qui dépassent sa propre raison, sa propre expérience mais obsèdent néanmoins souvent son esprit, et tous les prêtres des églises de France ont, toutes prêtes, les mêmes définitives réponses. Et il pense au maître qui dispense à ses propres enfants des connaissances que le paysan a peut-être acquises autrefois, à l'école, mais qui sont restées bien incomplètes, bien insuffisantes, quand elles ne sont pas obscurcies. Deux personnes qui sont allées longtemps « aux écoles », l'une et l'autre. Deux personnes qui, parfois, leur ministère accompli, se livrent à des occupations semblables qui lui échappent un peu, mais lui inspirent un certain respect, deux personnes qui lisent de gros livres autres que des almanachs, qui recherchent de vieilles pierres, cueillent les plantes qui guérissent ou celles qui tuent et que personne ne cultive, qui soignent amoureusement les fleurs et les légumes et les espaliers de leur jardin, surveillent un rucher, collectionnent de vieux objets et de vieux papiers...

Cité par Jacques OZOUF ET Mona OZOUF, *La République des instituteurs*, Le Seuil, « coll. Points histoire », 1992, p. 261-262.

ANNEXE 14 – Les réserves de Freinet face aux progrès

DANGERS DE DÉGÉNÉRESCENCE

Et voici des exemples qui prouvent que, par suite d'une erreur d'aiguillage, la science médicale, agricole ou alimentaire, nous conduit à la dégénérescence.

— Ce que je vous ai dit, continue Mathieu, au sujet du traitement médical des hommes — et du traitement pédagogique qui lui est si directement apparenté — vous semble peut-être partial et exagéré. Vous me comprendrez mieux si je vous fais la démonstration pour ce qui concerne le traitement moderne des arbres fruitiers.

— Ils sont, eux, observe finement M^{me} Long, plus patients que les malades, plus dociles que nos enfants, et ils peuvent moins encore qu'eux se plaindre et réclamer.

— C'est peut-être une erreur. En tout cas, nous assisterons là, pour ainsi dire, à l'accélération du processus dont nous avons seulement décelé le ralenti chez les humains de notre époque.

Autrefois, les arbres étaient généralement forts et sains, sans doute parce qu'on ne s'obstinait pas à contrarier la nature en les cultivant là où ils ne pouvaient ni pousser ni produire normalement. Et ils produisaient sans taille savante, sans traitement d'aucune sorte, naturellement, parce que c'est la fonction des arbres de produire des fruits. Et ils en produisaient, je vous assure, et toutes les années. C'était par charge qu'on portait à nos deux moulins d'huile — aujourd'hui morts — les belles noix saines et grasses. Et il ne se passait pas d'années sans que nos réserves fussent garnies de jolies pommes fraîches comme des joues d'enfants... Et c'est par charges aussi que nous les descendions de pommiers aussi amples que vos platanes inutiles... Et les pêches! Et les vignes qui montaient jusqu'au sommet de la montagne où quelques plants s'obstinent à ne pas mourir... Vous n'avez pas vu, au fond de nos granges les cuves immenses aujourd'hui abandonnées?...

La civilisation a cru qu'elle pouvait impunément, et à son gré, domestiquer la nature; qu'il suffisait à l'homme de dire, parce qu'il en escomptait un bénéfice notable: « Dans ce champ, je vais planter tant d'arbres fruitiers... Chaque arbre produira en moyenne tant... ce qui me fera une récolte autorisant une mise de fonds de tant... »

Mais le terrain, ou le climat, ou l'exposition, n'étaient pas favorables... La conséquence en était une production déficitaire et parfois nulle.

Les hommes de science se sont appliqués au problème. Ils avaient une si absolue confiance en leurs connaissances et en leurs techniques que l'idée ne les a même pas effleurés qu'il serait bon, malgré tout, d'écouter quelque peu la nature, de tenir compte de ses exigences, de ses réactions et de ses enseignements. Leurs maîtres ne leur en

ANNEXE 14 – Les réserves de Freinet face aux progrès (suite)

laisaient d'ailleurs pas le loisir : il fallait faire produire là où la cupidité humaine exigeait qu'on produise, et cela changeait en effet les données, n'est-ce pas ?

La science a répondu aveuglément aux souhaits des marchands et des spéculateurs : avec des engrais de diverses compositions, elle a réglé le cours de la végétation pour éviter les intempéries désastreuses. L'humidité anormale favorisait la prolifération des champignons, des microbes et des insectes nuisibles à la fructification... Qu'à cela ne tienne ! On a recherché, expérimenté, employé des insecticides puissants qui ont effectivement détruit microbes et champignons, tout comme les sérums et piqûres tuent chez l'homme les microbes que la science a identifiés. C'est un fait.

Mais il faudra bien qu'on tienne compte un jour des conséquences redoutables — même si elles ne sont pas immédiates — de telles pratiques : les produits arsenicaux, cuivreux, sulfureux, employés pour le traitement chimique des arbres passent nécessairement dans la sève et de là dans le fruit. L'arbre en pâtit et s'use anormalement vite. Nos pêcheurs dureraient autrefois plusieurs générations d'hommes ; ils sont finis en quelques années dans les plantations nouvelles.

Les fleurs portent en elles le poison qui doit tuer les parasites. Mais ce poison atteint aussi, et tue, plus ou moins vite, le peuple des oiseaux qui, au soleil levant, viennent boire en elles des gouttes de rosée qui ne sont plus ni claires ni pures. Et l'on se plaint ensuite que les régions plus spécialement livrées à la drogue n'aient plus d'oiseaux ! Plus d'oiseaux pour détruire, comme autrefois, insectes et vers qui peuvent, dès lors, proliférer de façon catastrophique. Et il faudra doubler les doses, multiplier encore et intensifier les procédés chimiques pour sauver arbitrairement une production qui était autrefois normale et naturelle mais dont on a déséquilibré les lois.

Les fruits, eux aussi, seront touchés par le poison ; et, lorsque enfants ou adultes les consommeront ils en souffriront mystérieusement, jusqu'à en mourir, comme les oiseaux.

Vous croyez que j'exagère?... Je voudrais bien que cela soit ! Vous dites que les doses employées sont infinitésimales, et donc inoffensives. D'abord, nul ne sait si elles sont vraiment infinitésimales, car il n'y a aucun contrôle qui soit aussi superficiel et théorique que celui des insecticides et de leur application. Vous pouvez employer pour vos arbres les poisons que vous voulez, aux époques qui vous conviennent, sans que personne vienne jamais vous demander des comptes au nom de la collectivité qui consommera vos produits. On considère comme critère suffisant le succès incontestable que représente une belle poire appétissante, lourde et parfumée, sans aucune trace de ver, et qui se conserve extraordinairement, même après des transports difficiles. Un joli fruit marchand, quoi !

Quant à savoir si des maux de tête, si des diarrhées, si des congestions du foie, des insomnies tenaces et épuisantes, si les modernes maladies mystérieuses qui déroutent la science elle-même, ne sont pas parfois, tout simplement, la conséquence de l'ingestion à haute dose de ces toxiques, on n'y a point encore pensé. La Faculté continue à traiter les maladies dont elle constate les symptômes, mais sans en rechercher les causes profondes dont la suppression seule serait la vraie et définitive conquête.

Il y a là, incontestablement, des négligences ou des erreurs mortelles pour une race et pour une civilisation, les éléments d'un lent suicide que la masse accepte, hélas ! pourvu qu'il réserve présentement aux uns des bénéfices accrus, aux autres la satisfaction malade de désirs désaxés et de besoins hypertrophiés.

26

— Et pourtant, n'est-ce pas, malgré tout, un progrès à l'actif de notre civilisation que ces arbres chargés de fruits dans une vallée naguère inouïe, ces poires et ces pêches d'une beauté, d'une grosseur et d'une franchise sans égales ?

— Pris en eux-mêmes certes, ces résultats sont dignes d'admiration, tout comme le merveilleux essor de l'aviation de guerre, la précision mathématique des canons et des torpilles, la mobilité des tanks...

— Les choses ne sont pourtant pas comparables, et vous n'allez pas assimiler les œuvres essentielles d'alimentation et de vie aux forces diaboliques de destruction aujourd'hui déchainées ?

— Il n'y a malheureusement qu'une différence de degré dans les dangers et la nocivité de ces fils communs d'une même science ; nous sommes en présence des mêmes forces d'aveugle décadence...

Des preuves encore?...

J'ai un ami arboriculteur qui me disait : « Si vous saviez comment nous les produisons, vous n'achèteriez jamais nos grosses pêches!... » Quand le fruit est sur le point de mûrir et que son teint va se colorer, on creuse autour de l'arbre une tranchée circulaire dans laquelle on enfouit un certain produit chimique qui, abondamment arrosé d'eau, procure à la plante comme une soif malade. L'eau immédiatement absorbée, monte dans le fruit qui double de volume en quelques jours. Et quand vous mangez la belle pêche, vous ingurgitez naturellement l'eau chimique incontestablement nocive.

Voilà ce que la science fait des plantes et des fruits... Savez-vous comment elle traite les animaux ?

Les vaches de nos montagnes peuvent vivre longtemps sans maladie puisqu'elles choisissent elles-mêmes, dans les prés, l'herbe la plus savoureuse. Mais elles ne produisent pas toujours de grands seaux de lait comme les vaches soi-disant nourries rationnellement. Et, au dire des chimistes, leur lait n'est pas toujours suffisamment riche en matières grasses.

Selon leurs théories, le bon lait se fabrique — le mot n'est pas exagéré — dans les écuries modernes des environs des villes. Là, les vaches sont parquées dans des demeures propres et claires comme des pavillons d'hôpital. Et on les traite mécaniquement pour que le lait ne soit souillé par aucun contact.

Mais on nourrit les bêtes chimiquement ; on double, on assaisonne, on complète le foin par des tourteaux et des produits divers qui ont la vertu de faire produire du lait, et du lait gras ! Et, effectivement ces vaches sont d'un rapport parfois double des nôtres ; avec un lait qui fait prime. Seulement, voilà : les vaches soumises à ce régime d'exploitation intense meurent tuberculeuses au bout de deux ou trois ans !

Qui oserait prétendre que le lait de ces vaches, ce lait qui n'est plus leur fruit naturel mais une sécrétion monstrueuse due au désordre suscité par la chimie moderne, que ce lait est bon, qu'il aide vraiment l'enfant à croître normalement ; à se former harmonieusement, même si on produit des analyses attestant sa pureté et sa haute teneur en matières grasses ? Comme si le lait n'était que matières grasses!...

Et les poules des élevages modernes, qu'on pousse, avec des produits chimiques encore, à pondre sans arrêt, à un rythme accéléré, des œufs au jaune pâle, mais qui se vendent bien. Ces poules, tout comme les vaches des laïteries modernes, meurent

27

ANNEXE 15 – Une promenade pour étudier la nature

Une institutrice a fait faire à ses élèves une promenade
 instructive elle écrit à son amie institutrice comme
 elle et lui décrit cette promenade elle lui explique
 en outre le but qu'elle s'est proposée et le
 parti qu'elle a tiré de cette excursion pour l'insuc-
 rion ^{des} enfants qui l'accompagnaient

Développement

Chère Albertine

Depuis notre dernière j'ai été avec quelques-unes de
 mes élèves faire une petite promenade au pont
 de la Roque. De sur le pont nous avons vu les
 rivières de la Siagne et de la Soule qui se réunis-
 sent à cet endroit puis une écluse qui permet aux
 navires de traverser la rivière. Tout près de
 cet endroit se trouvait un moulin qui par son
 bruit et son eau tombant d'une certaine h-
 hauteur ressemblait à une cascade.
 Nous sommes allés au camp de César camp
 sorte de petite montagne sur laquelle nous
 sommes montés et d'où l'on découvre un
 magnifique point de vue.
 Je me propose avec les élèves en retour de

ANNEXE 15 – Une promenade pour étudier la nature (suite)

une leçon de science car cela leur donnerait
une idée de ce qu'est une chute une rivière
une cascade

Je termine en t'embrassant
ton amie pour la vie

L. Lemoine

L. Lemoine

L. 9 Mars 1884.

Dictée.

La France foyer de la civilisation européenne.
Il ne faut flatter personne, pas même son pays; cependant
je crois qu'on peut dire sans flatterie que la France
a été le centre, le foyer de la civilisation de l'Europe.
Il serait excessif de prétendre qu'elle ait marché toujours
dans toutes les directions, à la tête des nations. Elle a
été devancée à diverses époques dans les arts par l'Italie
sous le point de vue des institutions politiques par
l'Angleterre.
Peut-être, sous d'autres points de vue, à certains
moments, trouverait-on d'autres pays de l'Europe
qui lui ont été supérieurs mais il est impossible
de méconnaître que toutes les fois que la France
s'est vue devancée dans la carrière de la civilisation,
elle a repris une nouvelle vigueur, s'est élancée
et s'est retrouvée bientôt au niveau ou en

ANNEXE 16 – *Sur le chemin de l'école*



Gravure de Louis Emile MINET et Marguerite JACOB réalisée vers 1910.

MUNAÉ

N° d'inventaire : 1979.02672

Sujet : Penser et représenter la nature à l'école primaire entre 1870 et les années 1920

Résumé :

Penser, représenter et étudier la nature a constitué un axe majeur du projet éducatif de l'école de la Troisième République. Pour comprendre les enjeux autour des façons de penser et d'éduquer à la nature, il est nécessaire de garder à l'esprit que la géographie, les sciences, l'histoire, l'agronomie et la littérature ont déversé une foule de savoirs et soulevé autant de questions, aux réponses parfois indisciplinées. L'essentiel pourtant n'est pas dans la recherche des contradictions que le discours a inmanquablement générées. Non, il est à trouver dans le cap que les fondateurs ont tracé : éduquer et instruire. A notre sens, l'un des leviers pour atteindre ce double objectif a consisté à rendre l'enseignement le plus attractif possible. On s'en doute, les pédagogues n'ont pas été à court d'idées mais l'étude de la nature a plus que d'autres, servi à enchanter l'école républicaine. Pas toujours, pas partout évidemment : le succès et l'essor de l'Education nouvelle ne peuvent se comprendre si l'on oublie que beaucoup d'écoles dirigées par des maîtres consciencieux rechignèrent à rompre avec les méthodes et les contenus pédagogiques classiques. Cet arrachement à la tradition, l'Education nouvelle l'incarne parfaitement. Porté par le souffle de la rénovation pédagogique, ce mouvement progressiste a emboîté le pas des réformateurs de l'école traditionnelle pour faire de la nature le pivot de son enseignement... Au milieu des finalités de l'éducation à la nature à l'école, la dimension enchanteuse de la nature fut absolument centrale. Toute la littérature scolaire a participé à cette entreprise de fabrication d'une nature capable de dire la grandeur de la nation, apte à concurrencer les interprétations théologiques du monde et susceptible de faire oublier les malheurs du temps. Acharnée à former des petits républicains volontaires, l'école a également promu, avec la nature, des méthodes actives. Jardins, promenades, voyages, leçons sur le vif, géographie de terrain dessinent une école moderne, davantage en phase avec les besoins des enfants. C'est autour de ce double mouvement de construction de représentations : l'enchantement de l'école d'un côté, et une nature enchantée de l'autre, que nous avons articulé l'essentiel de notre réflexion. En gardant à l'esprit qu'il y a eu là un processus *de fabrication d'une nature* dont l'image – et non sa matérialité – se reflète encore dans la mémoire collective.

Mots-clés : Ecole républicaine, Education à la nature, Education nouvelle, Histoire de la nature, Histoire environnementale, Idées pédagogiques, Troisième République.

Subject: Thinking and representing nature in primary school between 1870 and the 1920s

Summary:

Thinking, representing and studying nature has been a major component of the educational project of Third Republic Schools. To understand the issues surrounding ways of thinking and educating people about nature, it is necessary to keep in mind that geography, science, history, agronomy and literature have brought out a wealth of knowledge and raised as many questions, sometimes with unruly answers. However, the essential thing is not in the search for the contradictions that the discourse has inevitably generated. No, it is to be found in the course that the founders have set: to educate and instruct. In our opinion, one of the levers to achieve this dual objective has been to make education as attractive as possible. As we can imagine, pedagogues were not short of ideas, but the study of nature has more than others served to enchant the republican school. Not always, not everywhere, of course: the success and development of new education cannot be understood if we forget that many schools run by conscientious teachers were reluctant to break with traditional teaching methods and content. This tearing away from tradition is perfectly embodied in the new Education. Carried by the wind of pedagogical renovation, this progressive movement followed in the footsteps of the reformers of the traditional school to make nature the pivot of its teaching... In the midst of the aims of nature education at school, the enchanting dimension of nature was absolutely central. All school literature has participated in this process of manufacturing a nature capable of expressing the greatness of the nation, capable of competing with the theological interpretations of the world and capable of making people forget the misfortunes of time. Hard at work training young volunteer Republicans, the school has also promoted, with nature, active methods. Gardens, walks, trips, lessons, geography of the field draw a modern school, more in tune with the needs of children. It is around this double movement of building representations: the enchantment of the school on the one hand, and an enchanted nature on the other, that we have organized the essential of our reflection. Bearing in mind that there has been a manufacturing process of a nature whose image – and not its materiality – is still reflected in the collective memory.

Keywords: school of the Republic, Nature education, New education, History of nature, Environmental history, Educational ideas.