

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 783-798.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

MARC-ANTOINE JULLIEN DE PARIS

(1775-1848)

Jacqueline Gautherin

Désenchantement politique : enchantement pédagogique ?

S'il est un homme dont la biographie éclaire l'œuvre pédagogique, c'est bien M-A. Jullien (1775-1848)¹. Sa vie fascine par le sentiment de familiarité que donne une abondante correspondance, par ses enthousiasmes, ses épreuves, ses doutes, ses compromis, voire ses compromissions. En elle s'incarne une destinée collective qui la dépasse et lui donne sens. Marc-Antoine Jullien (dit « de Paris ») naquit en 1775 dans une famille de la moyenne bourgeoisie éclairée. Il fut d'abord éduqué à la campagne par sa mère selon « les principes d'un rousseauisme exigeant », puis à Paris par son père, Marc-Antoine Jullien (dit « de la Drôme »), qui était lié notamment à Mably, Turgot, Condorcet, et qui devint député de la Drôme sous la Convention. Elève du Collège de Navarre, il forma alors sa conception du monde dans un creuset où se mêlaient les divers courants intellectuels des Lumières : les philosophies assurées de la perfectibilité humaine, de la voix intérieure de la conscience et des exigences de la raison ; l'encyclopédisme convaincu du progrès continu et des vertus des sciences et des Lumières ; une philosophie politique nourrie des idées nouvelles de Rousseau, de Mably, de Condorcet, et de la lecture des Anciens. Ainsi alliées à ces conceptions nouvelles, les connaissances classiques enseignées au Collège lui fournirent très tôt des modèles d'interprétation de ses expériences sociales et des modèles d'action : « L'éducation publique faisait germer toutes les idées républicaines au sein de la monarchie. Elle offrait, dans nos collèges, autant de petits Etats où le rang ni la fortune n'obtenait aucune supériorité, où l'indépendance et l'égalité étaient les souverains biens, où les élèves, sans cesse transportés vers une patrie imaginaire, n'habitaient jamais la leur, apprenaient l'éloquence de Démosthène et de Cicéron, l'amour de la liberté de Thrasybule et de Brutus... »². En ces années qui précédaient la Révolution, Jullien acquit, avec le sens de l'intérêt général et d'une justice méritocratique, une aversion profonde pour l'absolutisme monarchique. Le soir du 14 juillet 1789, il distribuait aux passants des feuilles de papier sur lesquelles il avait écrit : « C'est peu d'avoir renversé la Bastille, il faut renverser le Trône ! » — il avait 14 ans. L'été 1791, il prononçait le serment des jacobins : « Vivre libre ou mourir » — il avait 16 ans. L'année suivante, il prenait publiquement le parti de Robespierre : « L'intérêt, le salut du peuple, voilà la première, l'unique base sur laquelle doivent reposer les déterminations des représentants du peuple »³. En 1793, commissaire aux armées dans les Pyrénées, officiellement délégué du Comité de salut public, il était doté par Robespierre d'un pouvoir quasi-discrétionnaire dans diverses villes de France. En 1794, il fut nommé secrétaire du Comité d'Instruction publique (chargé de l'élaboration des plans d'« Instruction publique » ou d'« Éducation nationale ») ; mais, envoyé à Bordeaux par Robespierre, il ne prit pas part à ces travaux dont il eut certainement connaissance.

Arrêté après le 9 Thermidor, M-A. Jullien fut emprisonné quinze mois. Cette période fut celle des révisions politiques. Non pas qu'il cessât alors de dénoncer la division de la société en

« classes de citoyens » — cela explique l'attention sympathique qu'il porta par la suite à l'Institut de Pestalozzi qui accueillait les enfants des pauvres comme ceux des riches. Mais il devenait urgent, à ses yeux, de sauver la République en unissant tous les républicains, en mettant un terme à la révolution, « lutte continuelle, guerre à mort entre les patriciens et les plébéiens, les riches et les pauvres » ; il fallait faire ce que les révolutionnaires n'avaient su faire, s'allier le peuple et « améliorer le sort des pauvres mais par des moyens sages et possibles »⁴. La nature des moyens permettant de changer la société et l'ampleur même de ces changements devaient être révisés. En publiant le plan d'éducation de Saint-Just dans *L'Orateur plébéien*, M-A. Jullien manifestait la conversion de ses intérêts : l'éducation de l'homme nouveau devenait la clef des transformations sociales.

Accusé de toutes parts, désespérant autant de son avenir politique que de celui de la Révolution, Jullien obtint de Bonaparte, en 1796, un poste dans l'Armée d'Italie. Mais, de disgrâces en réhabilitations précaires, il fut bientôt cantonné dans les services de l'Intendance pour avoir notamment protesté contre la proscription des survivants du jacobinisme et du babouvisme. Durant la période qui couvre les années 1801 à 1819, il consacra toute son énergie aux questions d'éducation. Il conçut, en 1801, un plan d'éducation pour des écoles militaires, puis, en 1808, son *Essai général d'éducation*⁵. Il obtint, en 1810, un congé pour étudier l'Institut de Pestalozzi. Ce fut comme une révélation : il s'installa trois mois à Yverdon avec femme et enfants, où il séjourna ensuite à plusieurs reprises en 1811 et en 1812, il prit des notes abondantes et entretenit une correspondance suivie avec Pestalozzi à qui il confia l'éducation de ses enfants. C'est alors qu'il conçut la « science de l'éducation ». Après deux années de prison et un nouveau séjour à l'Institut, il s'employa à diffuser en France les théories de Pestalozzi et de Fellenberg et publia dans le *Journal d'éducation*, qu'il avait contribué à fonder, des « Lettres sur la Méthode d'éducation de M. Pestalozzi » et surtout l'ouvrage d'éducation comparée qui le rendit célèbre⁶. Mais entre 1817 et 1818, lassé des dissensions internes de l'Institut, impuissant face à une faillite économique qu'il avait tenté en vain d'enrayer en organisant un Conseil d'Administration financière, Jullien rompit avec Pestalozzi qui le soupçonnait, d'ailleurs, de trahison. Ses publications pédagogiques se réduisirent alors à quelques articles dans la *Revue Encyclopédique* qu'il fonda en 1819. Et il s'intéressa dorénavant au développement des sciences.

Ces pas de côté, ces déplacements d'intérêts, donnent à son œuvre une curieuse allure. Que, passé l'enthousiasme des années révolutionnaires, M-A. Jullien eût tenté de s'abriter de la politique, cela se conçoit. Mais pourquoi avoir mis tant d'énergie dans un projet de « science de l'éducation », et tout particulièrement dans l'étude et la diffusion de la pédagogie de Pestalozzi ? Cela se comprend si l'on interroge l'évolution de sa conception politique et de ses engagements personnels. L'intérêt général fut constamment le principe fondateur de sa philosophie politique et la dénonciation des intérêts particuliers des riches et des patriciens, le fil directeur de son activité révolutionnaire. Cette référence à un principe politique exige, comme dit Rousseau, « de consulter sa raison avant d'écouter ses penchants » ; M-A. Jullien, consultant ses penchants avant d'écouter sa raison, la traduisit en une sorte de mystique du peuple en marche, en une conception enchantée de la Révolution. Jacobin, il mit toute sa confiance dans la volonté générale et dans les forces mythifiées qui étaient censées l'exprimer : le peuple, la nation, l'Incorruptible. Mais il s'aperçut vite que la figure du peuple risquait d'être offusquée par une « idole », Robespierre⁷, et que la volonté du peuple n'était ni aussi claire ni aussi ferme qu'il l'avait cru. Dans ses écrits, la catégorie de l'intérêt général se vide alors peu à peu de ses contenus psychologiques et de tout engagement personnel, pour devenir une forme abstraite ; elle perd sa valeur de dénonciation des injustices et sert à légitimer les « bienfaits de l'ordre social », de l'ordre napoléonien y compris. A l'horizon de ce monde politique désenchanté, ne subsistent que l'égalité de droit et les libertés formelles. Jullien s'oriente, dès lors, vers une conception pragmatique des changements sociaux, recherchant dans la rationalisation de l'éducation la plus grande efficacité possible et le moyen de perfectionner l'homme donc la société : « L'éducation peut seule exercer à la longue une influence décisive et

radicale sur la régénération de l'homme, sur l'amélioration des sociétés, sur la vraie civilisation et la prospérité des états. Chaque génération, si elle était confiée à des instituteurs dignes de leur mission, devrait être la continuation perfectionnée de la génération qu'elle remplace. Ainsi, l'espèce humaine s'avancerait d'un pas ferme et assuré dans la voie large des progrès où l'organisation sociale, sagement et fortement constituée, ne serait plus en butte aux funestes bouleversements, aux crises périodiques et aux épouvantables catastrophes qui la rejettent trop souvent dans les voies rétrogrades »⁸. Ainsi est consommé le « désenchantement » de son monde politique et l'enchantement, provisoire, de son monde pédagogique.

La « science de l'éducation », entre empirisme et formalisme

M-A. Jullien fut le premier, en France, à avoir tenté de constituer une « science de l'éducation » sur le mode des sciences positives. L'emploi de ce syntagme (emprunté à Destut de Tracy⁹) marque, dès 1812, un changement dans sa conception de la pédagogie. Ses textes antérieurs parlaient déjà de la « science qui a pour objet de développer et de perfectionner les « facultés physiques, morales et intellectuelles de l'homme », ou encore de la « science du bonheur et de la vertu ». Le terme de « science » était alors pris dans son acception étymologique. Au reste, l'idée que l'éducation pût être l'objet de savoirs rationnels, c'est-à-dire principalement philosophiques, était bien établie depuis les Lumières. *L'Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle* de 1808 s'inscrit entièrement dans cette perspective : il se présente comme une théorie de la nature humaine appliquée au champ indéfini des pratiques d'éducation, d'où est déduit un plan d'éducation physique, intellectuelle et morale. En revanche, *L'Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (1812) esquisse explicitement le projet d'une « science de l'éducation », entendue au sens d'une « science positive ». De la rencontre avec Pestalozzi, du contact avec des pratiques éducatives nouvelles, naît ainsi un essai de rationalisation des faits éducatifs, prolongé, cinq ans plus tard, par *l'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817). Ces deux ouvrages constituent, à ma connaissance, la première tentative de découpage d'un champ empirique d'observation, d'élaboration de techniques d'investigation et d'utilisation de modèles d'analyse formels. Dans leur volonté de rendre raison du fonctionnement des établissements d'enseignement, il y a quelque chose d'assez original pour que l'on s'y arrête un instant.

A YVERDON

L'Institut d'Yverdon fait partie de ces écoles d'exception pour lesquelles intérêt des pédagogues ne s'est jamais démenti, en raison même de leur statut équivoque. C'était indissolublement, en effet, une réalité empirique et l'incarnation d'un idéal : c'était, tout à la fois, un Institut d'enseignement pour les garçons et les filles, et un « Institut normal » qui formait des maîtres, indiquait et réalisait la norme de l'éducation. Une Thélème échappant à l'utopie puisqu'elle était d'un lieu et qu'elle était d'un temps. Dans l'École de Pestalozzi, M-A. Jullien crut voir réalisées ses espérances : une éducation respectant le libre développement des personnes, une promesse de « régénération » des êtres humains. Mais au lieu de se satisfaire de cette vue rapide qui suffit longtemps aux professions de foi de tant de pédagogues (l'école idéale existe puisqu'ils l'ont rencontrée), il choisit de prendre au sérieux cette « Méthode » dont la renommée était grande, et il prit le parti d'y regarder de près : en « espion accompli » comme disait Niederer, il accumula trente trois cahiers de notes, d'informations, d'observations et d'entretiens dictés par Pestalozzi, Niederer et d'autres professeurs¹⁰. *L'Esprit de la Méthode* a généralement été lu par les commentateurs comme un exposé, plus ou moins déformé par Niederer et Jullien lui-même, des idées et des réalisations pédagogiques de Pestalozzi. Mais l'écart entre ce que l'on sait du fonctionnement de l'Institut et la traduction opérée dans cet ouvrage est, bien plutôt, révélateur de l'esprit de la méthode de Jullien. Pour fonder des écoles en France et y importer les méthodes d'instruction et d'éducation nouvelles,

Jullien ne devait pas seulement décrire avec précision en quoi consistait « la Méthode », il devait aussi travailler à montrer son exemplarité, détacher les expériences particulières de la personne singulière du maître d'Yverdon, intégrer ces pratiques dans des formes rationnelles pour présenter des arguments convaincants à leurs détracteurs et pour les universaliser¹¹.

En préliminaire à son étude, M-A. Jullien s'autorisait de l'« intime analogie » entre l'art militaire et l'art d'éduquer. « La science de l'administration » pouvait, selon lui, fournir des modèles, des « principes généraux » utiles à la « science de l'éducation », car « les idées positives et pratiques de Méthodes et d'analyse rentrent essentiellement dans les connaissances nécessaires au bon administrateur ». Corrélativement, les deux « sphères » de l'administration et de l'éducation présentent des similitudes puisqu'elles concernent « des réunions d'hommes, considérés tour à tour individuellement et en masse » pour l'une et, pour l'autre, un certain nombre d'enfants réunis, appelés à former une famille et une petite société ». Mais comment décrire et analyser cette petite société ?

Jullien la décrit en premier lieu, comme Pestalozzi le faisait lui-même, sur le modèle de la communauté domestique : il met l'accent sur les relations proches, affectueuses et confiantes entre les membres de cette « grande famille », sur leur intégration dans leur milieu, sur l'étude de la nature environnante, sur le bonheur d'être ensemble. « La Méthode en elle-même [...], écrit-il, veut que toutes les relations de l'instituteur avec ses élèves soient tendres et affectueuses, comme celles de la mère de famille avec ses enfants. [...] Ce n'est qu'après un mûr examen, après avoir longtemps observé cet Institut avec une attention scrupuleuse, que j'ose le proposer comme présentant l'ébauche la moins imparfaite qui ait encore été mise en exécution d'un plan d'éducation pratique, propre à combiner et à produire, dans son organisation, par la direction de la vie intérieure des élèves, les affections aimantes, les vertus douces, les jouissances pures de l'existence domestique et privées, ainsi que les vertus mâles, fortes, énergiques de l'existence publique.»¹² Ce faisant, il atténue considérablement la particularité de cette communauté : l'attachement au Père unique et irremplaçable, Pestalozzi ; il passe sous silence ce par quoi ce Père tentait d'unir ses « enfants » : plus que l'amour paternel, plus même que la religion, l'amour fusionnel, la vérité révélée, la foi en la nature et en la divinité incarnée dans le cœur de l'homme. Cependant, il décrit encore la « maison » d'une autre façon : comme une organisation qui isole et combine systématiquement des éléments tels que les élèves, les maîtres, les « branches des connaissances », les objets et les moyens de l'éducation ; il s'emploie alors à montrer par le détail comment, dans chaque « sphère » de l'éducation, les actions des maîtres s'ajustent à chacune des « facultés » des enfants. *L'Esprit de la Méthode* implique ainsi une pensée duelle du lien social : c'est d'un côté une pensée des interactions de personne à personne sur le mode familial, c'est-à-dire une interprétation du monde vécu, encore proche de son sens endogène ; et c'est, d'un autre côté, une pensée des mécanismes et de l'action par contact sur le modèle physico-technique. Ce double rabattement de la communauté fusionnelle originare sur la communauté domestique et sur l'organisation permettait ainsi de décrire rationnellement la vie quotidienne et d'esquisser un modèle transférable en d'autres lieux et sous l'autorité d'autres maîtres.

Pour rendre ainsi raison des pratiques pestalozziennes, Jullien découpa systématiquement des « sujets réels d'observations »¹³. Il commença par « dresser la série des objets sur lesquels (il) désirait (s') entretenir avec les diverses personnes attachées à l'établissement, pour bien pénétrer toutes ses parties » ; il en déduisit un ordre des entretiens, mais ne commença son enquête, dit-il, qu'« après avoir vécu en quelque sorte au sein de la famille de l'institut, comme un de ses membres »¹⁴. La mise en forme quelque peu foisonnante de l'ouvrage suit manifestement deux procédures inverses. La première part de l'empirie pour s'élever jusqu'à des formes plus générales : « la vie active » fournit « des sujets réels d'observation et de méditations utiles » et l'Institut est pris comme un donné de l'expérience spontanée, comme une entité qui a l'opacité, la complexité et l'évidence du réel : on y vit, on y agit, on s'y promène, on y apprend... M-A. Jullien observa minutieusement le foisonnement de sa quotidienneté, le décrivant parfois avec la plume d'un émule

de Rousseau — de l’auteur des *Rêveries* plutôt que de *l’Émile* : « Heureux âge ! Heureux sexe ! considérés dans cet asyle ! la vie est douce et pure ; l’esprit de famille réunit et confond tous les sentiments. On ne soupçonne ni on ne désire d’autres éléments du bonheur que les plaisirs simples et faciles, fournis par la nature même et l’organisation de l’établissement aux jeunes élèves qui se développent, se fortifient, se perfectionnent, s’instruisent et jouissent pleinement de tout ce que peut comporter leur existence. Tel est l’effet produit sur l’observateur par la vue de l’Institut des jeunes filles. »¹⁵ Ces observations sympathiques sont alors réparties selon « cinq points de vue généraux » qui reproduisent l’organisation de l’Institut : institut « d’éducation », « de jeunes filles », « normal », « expérimental » ou « spécial industriel ». Mais Jullien suit aussi une autre procédure de mise en forme, qui part de schèmes ou de conceptions a priori pour redescendre jusqu’aux éléments empiriques. Tantôt il inventorie ce qu’il estime être les grands principes de la méthode pestalozzienne : ainsi, parmi d’autres, le développement libre et harmonieux des facultés, des dispositions naturelles et de l’individualité de chaque élève ; le rôle fondamental accordé à l’intuition ; ou encore la gradation, l’enchaînement de toutes les parties de l’éducation. Tantôt, se fondant sur une « connaissance de la nature humaine », il considère l’éducation tour à tour du point de vue des facultés physiques, intellectuelles et morales. En ce sens, sa science de l’éducation est un anti-empirisme et, plus exactement, un formalisme analytique : principes et théorie générale de la nature humaine attirent l’attention sur des « objets » et les organisent en des « séries d’objets » ; un système formel découpe les modes d’instruction mis en œuvre dans l’Institut. On comprend que Pestalozzi ait reproché à Jullien de n’avoir pas vu la totalité organique de la Méthode, de n’en avoir pas saisi l’esprit : son expérience vive se trouvait encadrée dans des formes abstraites.

ÉDUCATION COMPAREE

L’Esquisse d’un ouvrage sur l’éducation comparée, publié en 1817, a toujours fasciné ses lecteurs par l’ampleur de l’enquête prévue et par son apparente modernité : son but était, en effet, de comparer les établissements d’éducation de toute l’Europe, de fonder une « Commission spéciale d’éducation » et un « Institut normal d’éducation », de créer un « Bulletin d’éducation ». Avec M-A. Jullien, la science de l’éducation devenait comparatiste. La démarche était, de nouveau, originale. A cette époque déjà, plusieurs missions d’étude furent envoyées dans les pays étrangers : ainsi, en 1815, Cuvier se rendit en Hollande, Jomard et J-B. Say en Angleterre dans l’école de Bell et Lancaster — tous trois étaient, comme Jullien et A-M. Ampère, membres de la *Société pour l’amélioration de l’enseignement* et du Conseil d’administration du *Journal d’éducation*, dont le but était de « faire connaître les meilleurs établissements d’éducation ». Menées de façon empirique, implicitement comparatistes, ces enquêtes visaient à mettre au jour ce qui, dans l’organisation de l’instruction, pouvait utilement être importé en France.

Réinvestissant dans le champ de l’éducation l’intérêt qu’il portait alors à la philosophie des sciences et à la méthode comparatiste (dont il découvrit probablement le rôle heuristique grâce à la fréquentation de Cuvier), M-A. Jullien proposa « pour perfectionner la science de l’éducation » de comparer les établissements scolaires grâce à la méthode qui avait réussi à l’anatomie comparée. Son ambition était « de former, pour cette science, comme on l’a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d’observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l’éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d’être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l’arbitraire de ceux qui la dirigent, et d’être détournée de la ligne directe qu’elle doit suivre, soit par les préjugés d’une routine aveugle, soit par l’esprit de système et d’innovation¹⁶. Au même titre que les sciences de la nature et sur leur modèle, la science de l’éducation devait établir les lois qui régissaient les faits éducatifs. Avec le comparatisme, M-A. Jullien pensait enfin tenir sa propre méthode : non des principes de raisonnement a priori ni des règles formelles, mais une procédure instrumentale d’analyse des faits

observés et une procédure d'invention. Encore fallait-il un outil pour dresser le « tableau comparé des principaux établissements d'éducation qui existent en Europe », de l'organisation de l'éducation et de l'instruction, « des objets qu'embrasse le cours complet des études », « des méthodes d'après lesquelles on forme et on instruit la jeunesse, des améliorations qu'on a tâché d'y introduire peu à peu, du plus ou moins de succès qu'on a obtenu »¹⁷. Cet outil, ce fut le long questionnaire normalisé de 266 questions, partiellement publié dans le *Journal de l'Éducation* en 1816 et 1817 ; il était précédé d'un avis mentionnant l'adresse où les réponses pouvaient être adressées. Par ce biais, Jullien espérait recueillir un grand nombre d'observations et les comparer grâce à « la mesure commune qui doit servir à les rapprocher » ; il espérait aussi multiplier les forces des enquêteurs et les coaliser dans une commission de travail chargée de centraliser et d'analyser les réponses : « Les méthodes et les tables analytiques, employées dans les sciences, ont une parfaite analogie avec les instruments employés dans les arts mécaniques. Elles ont pour objet d'aider la faiblesse humaine, de lui fournir des points d'appui, d'ajouter des forces auxiliaires à celles que nous tenons de la nature ; elles tendent à égaliser, pour ainsi dire, les intelligences, à élever une intelligence médiocre au niveau d'une intelligence supérieure, comme nos armes à feu égalisent en quelque sorte les forces physiques... »¹⁸. Le projet d'une science de l'éducation prenait ainsi une ampleur jusque là — et pour longtemps — inégalée. Mais M-A. Jullien en attendait, plus encore, un bénéfice pratique : on pourrait enfin juger « quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre »¹⁹ pour pallier les « vices essentiels des systèmes et des méthodes d'éducation et d'instruction ».

Avant d'étendre son enquête à l'Europe toute entière, M-A. Jullien suggérait de faire un essai en Suisse, microcosme qu'il voyait à l'image exacte du macrocosme européen : « une grande variété de climats, de langages, de religions, d'organisations politiques et de gouvernements, dans les vingt-deux cantons de la confédération helvétique, permet d'y rencontrer des établissements et des systèmes d'éducation variés à l'infini, qui reproduisent toutes les formes possibles connues de l'éducation... »²⁰. Une fois encore, il faisait preuve d'un sens certain des réalités singulières, aiguë par une attention nouvelle aux différences et aux variations. Il attendait de l'enquête des informations, quantitatives et qualitatives, relatives à tous les aspects des établissements scolaires ; la nature des questions posées en témoigne, il cherchait à connaître l'organisation administrative des établissements, les personnes, « régents » et élèves qui les fréquentaient, par exemple, leur nombre, leur âge, leur formation, les modalités de leur nomination, leur réputation, leur honorabilité, leurs relations à l'intérieur de l'école et avec l'extérieur... ; il cherchait aussi à savoir quels étaient les types de pratiques d'instruction, les modalités d'éducation et les relations entre éducation publique et éducation domestique...

Sans analyser en détail le contenu d'un questionnaire que Jullien présentait comme une ébauche destinée à être validée, on peut risquer quelques remarques concernant son élaboration. Elle résulte d'abord, M-A. Jullien le précisait, des « divisions et des subdivisions que peut comporter l'objet de nos recherches, et qui doivent nous servir de bases » — c'est-à-dire du découpage ordinaire qui engendre les catégories naturelles que sont les personnes et la nature des établissements — : « Éducation primaire et commune » (première série de 120 questions), « Éducation secondaire et classique » (seconde série de 146 questions), « Éducation supérieure et scientifique », « Éducation normale », « Éducation des femmes » et « Éducation dans ses rapports avec la législation et avec les institutions sociales » (séries non publiées). Mais, comme le schéma d'investigation sur l'Institut d'Yverdon, l'organisation du questionnaire résulte aussi de schèmes conçus a priori. M-A. Jullien considère, en effet, l'éducation « sous trois points de vue » : « 1° : son sujet, l'HOMME ; 2° : son but, le BONHEUR ; 3° : son instrument, le TEMPS »²¹. Chacun des deux premiers points de vue se subdivisent en « trois éléments » (le corps, le cœur, l'esprit ; la santé, la moralité, l'instruction) qui constituent la trame de l'enquête. Le troisième point de vue engendre « trois grandes séries de questions pour trois sortes d'écoles publiques » : mettre à profit le temps, c'était, pour M.A. Jullien, bien diriger les trois périodes de « l'enfance, de l'adolescence,

de la jeunesse, qui forment, pour ainsi dire, le domaine de l'éducation, considérée dans les trois degrés élémentaire et primaire, secondaire et classique, supérieur et scientifique, ou spécial et rapporté à une profession déterminée ». Cependant, ces dernières séries restent définies par des catégories naturelles, comme les deux séries suivantes (les types d'établissements existant à l'époque) : le recours à des « périodes », c'est à dire à des catégories temporelles apparaît comme leur justification rationnelle.

C'est dire qu'il serait erroné de surestimer la discontinuité entre le comparatisme armé de Jullien et le comparatisme pédagogique spontané de ses contemporains : son entreprise demeura, pour l'essentiel empirique, et sa visée, normative. Il serait tout aussi imprudent de surestimer sa continuité avec le comparatisme des naturalistes. Science des homologues et des dissemblances, l'anatomie comparée étudie les variations de forme, d'agencement, de fonctionnement des êtres vivants ; elle est, G. Cuvier y insistait, un « outil » qui permet de mettre en évidence une organisation secrète et des fonctions cachées : sous les variations de formes, les lois qui régissent l'organisation apparaissent dans la permanence des fonctions. Mais, avec Jullien, l'analogie anatomique était une analogie interrompue : institutions, établissements d'enseignement devaient être étudiés comme on étudiait les organismes, mais n'étaient pas pour autant considérés comme des organisations. M-A. Jullien ne construisit pas l'objet correspondant à sa méthode comparatiste. Du reste, la nature des entités à comparer restait floue : s'agissait-il d'établissements scolaires, de groupes d'établissements et à quelle échelle ? s'agissait-il d'entités géographiques, ethniques, politiques ou administratives ? En outre, malgré la référence au modèle de l'anatomie comparée, le comparatisme méthodologique de M-A. Jullien n'est pas un fonctionnalisme et substitue au point de vue de la fonction celui de la valeur. Sans doute toute pensée pédagogique a-t-elle une orientation axiologique ; mais ici, dans l'*Esquisse*, c'est le critère de valeur et non celui de la fonction qui sert à juger et à comparer les institutions, les différents modes d'enseignement et leurs effets. Encore le point de vue de valeur semble-t-il imprécis. S'agit-il de l'utilité sociale d'une éducation qui susciterait la création de liens entre les personnes et le sentiment de l'obligation ? de l'efficacité économique de l'enseignement (notamment de l'enseignement spécial) ? du bonheur rendu possible par quelque mode d'éducation ? ou de tout cela à la fois, comme semble l'indiquer le contenu du questionnaire ?

Cette tentative fit long feu — le questionnaire demeure inachevé et l'on ne sait combien de réponses furent reçues ni si elles furent traitées. La prolifération de données qu'un homme seul ne pouvait traiter, en l'absence de procédures adéquates et du dispositif scientifique et administratif qu'il souhaitait, explique largement cette limite ; sans doute une lecture épistémologique récurrente traquerait-elle aisément les faiblesses de la « science de l'éducation », l'immaturation des procédures d'enquête et les ambiguïtés de leurs objets. Mais, pour la richesse anthropologique qu'elles promettent, l'étude de l'Institut d'Yverdon et l'essai d'étude comparée forment une œuvre importante et injustement méconnue.

Les contradictions inhérentes à la science de l'éducation

Intuitions inabouties de dilettante, découragement face à l'échec de l'Institut de Pestalozzi, projets interrompus par les circonstances ? Peut-être ; mais dans l'état actuel de nos informations, mieux vaut chercher dans l'incertaine construction de la « science de l'éducation » les raisons de son inachèvement. Car la « science de l'éducation » de M-A. Jullien est une curieuse composition : elle entrecroise les voix de l'honnête homme confiant dans les progrès de la raison, celle de l'ancien révolutionnaire intéressé aux changements sociaux et politiques, celle de l'administrateur soucieux d'efficacité et de rationalisation, celle de l'amateur de sciences et celle du voyageur curieux des menus faits de la vie scolaire quotidienne. Cette « science d'utilité pratique », qui recourt aussi bien aux catégories de l'expérience ordinaire qu'à celles des systèmes les plus formels, n'est pas seulement écartelée entre souci des singularités et exigence d'universalité, entre réalités

anthropologiques et formes hautement générales, comme le montrent l'étude de l'Institut de Pestalozzi et l'essai d'éducation comparée. Elle hésite, en outre, entre des schèmes formels disparates. Elle est, enfin, partagée entre « savoir, vouloir et faire »²². Ces tensions, exacerbées à l'époque d'Yverdon, n'ont jamais été résolues.

Dans les travaux antérieurs, où la question d'une science positive des faits éducatifs n'est pas encore posée, on voit Jullien choisir et préciser l'un des schèmes formels qui lui serviront par la suite à organiser le découpage des phénomènes éducatifs et le recueil d'informations. Son plan de 1801, destiné à « faire établir dans différents départements des écoles militaires théoriques et pratiques » pour réformer l'Etat, s'organise autour de deux conceptions de l'éducation. La première s'inscrit encore dans la philosophie politique qui sous-tendait le plan d'éducation de Saint-Just : chaque école devait être une petite société fondée sur l'amour du travail, la responsabilité et « des principes d'équité » ; elle devait préparer ses membres à la vie en société et former des citoyens en enseignant aux élèves « les droits et les devoirs du citoyen ». La deuxième conception de l'éducation s'inscrit dans une logique de l'efficacité économique et militaire : chaque école devait « former des soldats robustes, des hommes adroits et industriels », chaque école devait être « basée sur une industrie productive » lui permettant de subsister. La construction imaginée articulait ainsi un modèle de philosophie politique civique et un modèle de rationalité technique. Jullien avait alors une perspective, politique et immédiatement pratique, d'organisation d'établissements nouveaux, qu'il dut bientôt l'abandonner.

Entre 1806 et 1808, il se rabat sur le mode de rationalisation scientifique et technique pour concevoir un « plan général d'éducation ». C'est dans cette perspective qu'il ordonne les enseignements dispensés dans les établissements : il dresse les plans d'études en suivant, année par année, l'ordre progressif de l'histoire des sciences (commençant par l'enseignement des mathématiques, de l'histoire naturelle, de la physique, pour finir par celui des sciences sociales), en hiérarchisant les connaissances, des plus élémentaires aux plus complexes, et en ajustant les enseignements à l'évolution des enfants²³. Cette attention portée à un ordonnancement rationnel des phénomènes éducatifs préside, on l'a vu, aux enquêtes ultérieures. Jullien en vient alors, entre 1812 et 1816, à amplifier et à durcir son projet sur le mode des sciences positives ; non content de définir la « science de l'éducation » par analogie avec l'anatomie comparée, il l'inscrit dans sa taxinomie des sciences, comme Bacon, Diderot, d'Alembert et Ampère avant lui — et, bien avant Cournot, il la localise, parmi les « sciences pratiques ou d'application ».

Mais il ne s'en tient pas à ce mode de rationalisation scientifique et technique ; car il continue de puiser çà et là, dans la philosophie, des schèmes susceptibles d'organiser formellement sa « science de l'éducation », de découper des objets d'observation et d'organiser ses plans d'enquête. Les pédagogues savants et universitaires ne firent pas autre chose au tournant du XIXe et du XXe siècle. Si, en dépit des projets de « science de l'éducation » qui ponctuent cette période en France, les philosophies de l'éducation sont restées si prégnantes, c'est qu'elles étaient encore reconnues comme le mode par excellence de la rationalité ; c'est aussi que le propre de la rationalité philosophique est d'élaborer de « longues chaînes de raisons », selon l'expression de Descartes, qui sont fortement ordonnatrices et généralisatrices : à la différence des chaînes de raisons scientifiques, elles ne sont pas attachées à des objets spécifiques et sont ainsi aisément transférables d'un domaine à un autre. La rationalisation philosophique conférait donc aux réflexions sur l'éducation, tout à la fois, force de conviction, cohérence, généralité et promesse d'universalisation.

Cependant, les systématisations de Jullien constituent un assemblage hasardeux de schèmes disparates. Cela est patent si l'on interroge sa conception de l'éducation et de l'enfant, syncrétisme conciliant des éléments hétéroclites. C'est, tout d'abord, une doctrine trilogique de la nature humaine et de ses facultés : l'homme est corps, esprit, et cœur (notons que ce schème a organisé formellement la quasi-totalité de la pensée de l'éducation, du XVIIe au début du XXe siècle). C'est aussi, héritage du deuxième *Discours* de Rousseau, une doctrine de la perfectibilité de la nature humaine — donc de son éducatibilité. Mais qu'entend Jullien par cette perfectibilité ? Selon qu'il

s'agit, comme il le dit, de « développer », de « fortifier » « les facultés physiques, morales et intellectuelles de l'homme » ou bien, comme il le dit aussi, de les « former », de les « modifier », de « construire », le sens de l'entreprise change. Dans le premier cas, le pédagogue fait croître, étaye et améliore le germe que tout homme contient en lui par nature ; et l'enfant est vu comme un homme en puissance. Dans le deuxième cas, le pédagogue transforme, modèle et vise même à une « seconde création de la nature humaine »²⁴ ; et l'enfant est considéré comme un être proprement amorphe ou difforme avant d'être éduqué. Même après ses séjours à Yverdon, dans l'*Esprit de la Méthode* et dans l'*Esquisse*, Jullien continua d'essayer de concilier la croyance rousseauiste dans le libre développement des facultés naturelles et une conception instrumentale de l'éducation. On conçoit les conséquences pédagogiques contradictoires de ces paradigmes qui impliquent tantôt des actions de modelage de l'enfant, tantôt la sollicitation de sa raison et de sa conscience, c'est-à-dire ce qu'on appelait alors une éducation négative. On conçoit aussi les difficultés qui en résultent pour la « science de l'éducation ». Pour concilier ces contraires, Jullien devait supposer une dualité de la personne : une part étant faite de dispositions innées susceptibles de se développer, une part résultant de l'action formatrice des éducateurs. C'est ainsi que, dans une des questions de son questionnaire, il demandait : « A-t-on égard, dans l'instruction, à ces deux données essentielles : 1°. Ce qui appartient au développement naturel et aux dispositions particulières de l'individu ; 2°. Ce qui tient aux modifications, qu'on peut déterminer en lui, par les influences extérieures auxquelles on le soumet ? »²⁵ Mais il ne suffisait pas de poser en grand principe que « Tout se tient », ni d'énoncer en corollaire l'impératif : « L'éducation doit être UNE », pour réunifier ce que les dogmes avaient séparé. C'est bien aussi cette philosophie de l'enfance et de la nature humaine que Pestalozzi reprochait aux théorisations de Jullien.

Cette tension entre modèles hétérogènes se double d'une autre tension. Car, M-A. Jullien avait une ambition plus haute qu'une « science de l'éducation » — fût-elle *scienza nuova* — pour la science : une « science de l'éducation » tendue vers la réalisation d'un *telos*, le perfectionnement indéfini de l'individu, de la société et de l'humanité. Il suffit, pour s'en convaincre, de revenir sur sa conception de la perfectibilité humaine, conception largement partagée au tournant du XVIIIe et du XIXe siècles, comme on le sait. Définition optimiste, s'il en est, de la nature humaine, qui signifie en dernier ressort que la nature de l'homme est de n'avoir pas de nature, que sa vraie nature est d'être ce qu'il devient : « l'individu, comme l'espèce, tend essentiellement à se perfectionner »²⁶ — la société aussi, puisque l'évolution des individus et l'histoire parcourent les mêmes stades de l'enfance, de l'adolescence et de la maturité. Cet avènement de la société nouvelle et de l'homme nouveau, tel était le but et la légitimation de l'instruction et de l'éducation, de la science et de la politique.

Voici donc la « science de l'éducation » investie d'une première mission, sociale et politique : planifier les activités par le biais de plans d'étude strictement organisés, instituer une instruction élémentaire utile pour « la vie pratique », former les hommes de demain ; contribuer à instaurer un « bon système d'éducation », c'est-à-dire un système qui ne doit pas seulement « réformer les mœurs » et « extirper les abus dans leur racine », mais aussi préparer les hommes aux exigences du progrès économique et les former à la « destinée » que leur trace leur naissance. Aussi Jullien ouvrait-il son *Essai d'éducation* en indiquant qu'il s'adressait aux « enfants des familles les plus influentes par la richesse, la considération et par le rang qu'elles occupent dans la société ». Parce que, ajoutait-il, « c'est par elles que la civilisation doit commencer ou se perfectionner, et que les lumières doivent arriver dans la nation, pour se répandre dans les autres classes »²⁷. Ainsi était réduite la contradiction entre idéal d'égalité et volonté de sélection des meilleurs.

Mais Jullien ne cherchait pas seulement à adapter chacun à sa destinée sociale ; il investit l'éducation et la « science » d'une autre mission : faire le bonheur des hommes. Même s'il n'adhérait qu'à un eudémonisme limité, même s'il ne concevait pas le bonheur comme la fin dernière de notre vie puisque, selon lui, notre âme tend vers « un but plus élevé », la vie éternelle, il se proposait de soulever des montagnes. En même temps, il fondait de façon ultime l'éducation. Il

retraduisait ainsi, en cette conception enchantée de la pédagogie, l'enchantement révolutionnaire de ses jeunes années. Mais dans une toute autre forme, idée de tout contenu révolutionnaire : les buts sociaux qu'il assignait à l'éducation, dès *l'Essai général*, n'avaient plus qu'un lointain rapport avec ses anciennes aspirations au nouvel homme et à une nouvelle société régénérés.

La « science de l'éducation » compose ainsi de façon inédite les exigences d'une rationalisation philosophique à prétention scientifique, les exigences d'une rationalisation des pratiques (régler les moyens pour améliorer l'éducation), et une visée finale très prégnante : il fallait, en somme, savoir et vouloir pour faire. Principalement normative, la science de l'éducation n'était que secondairement descriptive, déductive et explicative.

« Un pédagogue français bien oublié... »

L'œuvre de Marc Antoine Jullien fourmille de tant d'intuitions originales qu'il n'est pas étonnant qu'elle ait frappé ses rares lecteurs par le caractère prophétique de quelques morceaux choisis. Mais son auteur est un curieux avatar de la figure du « précurseur ».

Lorsqu'en 1883 un cours de Science de l'éducation fut institutionnalisé à la Sorbonne, personne, apparemment, ne se rappelait qu'il fut le premier, en France, à avoir tenté d'élaborer une « science de l'éducation ». Pourtant, au gré de circonstances proclamatoires ou célébratoires, certains pédagogues de la III^e République firent mention de son œuvre, par bribes. Ainsi, F. Buisson, lors de l'inauguration de l'Institut Normal Pédagogique à Paris, en 1878 ; ou encore dans la leçon d'ouverture de son cours de Science de l'éducation, à la Sorbonne en 1896 : il cita alors « un pédagogue français bien oublié », pour n'en retenir que cette affirmation : « aimer les hommes est la première condition pour les former »²⁸. Ainsi, le directeur du Musée Pédagogique, dans un article publié à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, notait que « déjà en 1817, [Jullien] réclamait la création d'un Institut normal d'éducation »²⁹. Dans ces situations de grande visibilité, alors que la défaite de Sedan marquait toutes les mémoires, l'œuvre de M.A. Jullien prouvait le caractère originairement français de la « science de l'éducation » et des institutions pédagogiques. Cette exhumation fragmentaire, au gré des circonstances ou de travaux particuliers, est, du reste, une constante de la pédagogie française. Certains ont parlé du disciple hérétique de Pestalozzi, d'autres, du précurseur des méthodes des classes nouvelles ; d'autres encore, du « Père de l'éducation comparée » et du précurseur du B.I.E. — qui célébra en 1948 le centenaire de sa mort et réédita, en 1962, *l'Esquisse* d'un ouvrage sur l'éducation comparée ; d'autres enfin, de l'inventeur du syntagme « science de l'éducation »³⁰.

Pourvoyeurs de références fondatrices, les travaux de Jullien furent, cependant, très peu lus et commentés. Un article, paru dans le *Dictionnaire de Pédagogie* (dirigé par F. Buisson), retrace les grands traits d'une œuvre « passablement oubliée » et le projet d'une « science de l'éducation », et rappelle les éléments de cette œuvre qui « se retrouvent » dans le Musée pédagogique³¹. La nomination du petit-fils de M-A. Jullien, E. Lockroy, au Ministère de l'Instruction publique en 1888 et 1889 ne fut probablement pas étrangère à la redécouverte de l'œuvre oubliée. Mais personne n'eut alors l'idée d'examiner précisément ni de reprendre le chemin qu'il avait parcouru.

Cette figure du précurseur a été constamment traitée de singulière façon. Il y a habituellement, dans le recours ordinaire à celui que G. Canguilhem définissait comme « un penseur, un chercheur qui aurait fait jadis un bout de chemin achevé plus récemment par un autre », le projet de raconter une « histoire » de caractère légendaire. Mais, comme le disait encore G. Canguilhem dans une analyse célèbre : « Avant de mettre bout à bout deux parcours sur un chemin, il convient d'abord de s'assurer qu'il s'agit bien du même chemin »³². Les spécialistes d'éducation, tout occupés du présent de la pédagogie et de sa légitimation, ne prirent jamais cette précaution épistémologique. L'ouvrage de P. Rosselo, consacré aux *Précurseurs du B.I.E.*, fournit un exemple remarquable de cette démarche illégitime lorsqu'il s'ingénie à faire coïncider des

propositions et le questionnaire de l'*Esquisse* avec les réalisations de l'organisme international créé en 1925 : « Le lecteur se convaincra (...) de la fidélité avec laquelle le Bureau a exécuté, sans le connaître, le programme de recherches qui constitue le testament pédagogique du créateur de la pédagogie comparée »³³. L'idée d'un programme exécuté sans le connaître ne laisse pas d'étonner. Et le lecteur sera plutôt convaincu de la fidélité avec laquelle P. Rosselo a tenté de faire prophétiser par M-A.Jullien le programme du B.I.E. Encore conviendra-t-on que P. Rosselo avait lu M-A.Jullien.

Quant aux autres spécialistes de l'éducation, ils n'ont jamais lu qu'à coups de sonde des textes dans lesquels ils ont prétendu voir l'origine de leur « science ». Du « bout de chemin » jadis parcouru, ils n'ont mis au jour que de ténus segments, tout juste suffisants... pour accréditer une vague idée de paternité et de filiation. Car on admet que les questions du jour étaient déjà les questions d'hier d'autant plus aisément que l'on ne fait référence qu'à des fragments détachés de tout contexte historique. La conviction d'une *scientia perennis*, qu'implique l'exhumation d'un « précurseur », contredit la volonté de dire l'histoire d'une discipline et témoigne d'une vision récurrente du passé, toujours inattentive aux conditions dans lesquelles une pensée s'est formée. Mais elle contredit tout autant la prétention à la nouveauté. C'est pourquoi, alors même que la Science de l'éducation et les Sciences de l'éducation se sont si volontiers légitimées en se référant au temps mythique de leur « Père fondateur », elles n'ont paradoxalement cessé de cultiver l'idée d'un commencement. L'exhibition du « précurseur », c'est l'épiphanie, non de leur passé, mais de leur présent.

Pourtant, en dépit de son immaturité, la science de l'éducation de M-A. Jullien fait date par sa volonté d'ordonner les menus faits quotidiens, de réduire leur complexité, de dépasser leur singularité en appliquant, dans le domaine de l'éducation, des modèles d'interprétation. Par son intuition de la richesse, de l'infinie complexité du monde de l'« éducation ». Son principal intérêt réside dans ce sens du quotidien, qui fit si longtemps défaut à la Pédagogie française.

Notes

1. Sur la vie de M-A. Jullien, on peut consulter H. Gœtz : *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848)*, Paris, I.N.P. éd., 1962 ; V. Daline : « M-A. Jullien après le 9 Thermidor », *Annales historiques de la Révolution française*, avril-juin 1964, avril-juin 1965, juillet-septembre 1966 ; ainsi que la biographie romancée de P. Gascar : *A l'ombre de Robespierre*, Paris, Gallimard, 1979. Plusieurs auteurs étrangers ont étudié son œuvre. Outre h. Gœtz, C. Pancera : *La diffusione del pensiero educativo di Pestalozzi in Italia (l'opera di Marc-Antoine Jullien)*, Facoltà di Magistero dell'Universtà di Ferrara, 1977. Ainsi que P. Rosselo : *M-A. Jullien de Paris. Père de la pédagogie comparée et précurseur de BE*, Genève, Port-Noir éd., 1943 ; *La pédagogie comparée. Un précurseur : M-A. Jullien de Paris*, Paris, S.E.V.P.E.N., s.d.; *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*, Genève, B.I.E., 1943, ch. 2.
2. cité par P. Gascar, op. cit., p. 32.
3. M-A. Jullien : « Discours d'un jeune citoyen patriote sur les mesures à prendre dans les circonstances actuelles », 22 janvier 1792, an IV. in : « Pièces diverses annotées de sa main », Bibliothèque Historique de la Ville de Paris.
4. Lettre du 13 vendémiaire an IV (5 octobre 1795), Archives I.M.L., cité par V. Daline, op. cit. (1964), p. 164.
5. M-A. Jullien : *Appel aux véritables amis de la patrie, de la liberté et de la paix, ou Tableau des principaux résultats de l'Administration des Consuls et des ressources actuelles de la République française*, Paris, Léger, 1801.
 - *Analyse succincte d'un plan général d'éducation qui n'a pas encore été imprimé, contenant un Essai ou une Méthode particulière de régler le bon emploi de tous ses instants, premier et unique moyen d'être heureux*, s.l.n.d., 1806.
 - *Essai sur une méthode qui a pour objet de bien régler l'emploi du tems, premier moyen d'être heureux ; à l'usage des jeunes gens de l'âge de 16 à 15 ans ; extrait d'un travail plus général, plus étendu, sur l'éducation*, Paris, F. Didot, 1808.
 - *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle ; suivi d'un plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse ou Recherche sur les principes et les bases de l'éducation à donner aux enfans des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la Nation vers la civilisation et la*

- prospérité*, Paris, F. Didot, 1808.
- *Esprit de l'institut d'éducation d'Yverdon, en Suisse, organisé et dirigé par M. Pestalozzi*, Milan, Imprimerie royale, 1812.
 - *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi, suivie et pratiquée dans l'Institut d'Yverdon en Suisse*, Milan, Imprimerie royale, 2 tomes 1812 ; réédition, 1842.
6. M-A. Jullien : M-A. Jullien : « Lettres de M-A. Jullien sur la Méthode d'éducation de M. Pestalozzi », in : « *Journal d'éducation* », Paris, L. Colas, N° de juin 1816, octobre 1816, juillet 1817.
 - *Précis sur les Instituts d'éducation de M. de Fallenberg, établis à Hofwil, auprès de Berne*, Paris, L. Colas, 1817.
 - *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne ; susceptible d'être exécuté plus tard, d'après le même plan, pour tous les Etats d'Europe ; et Modèle de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*, Paris, L. Colas, 1817.
 7. « M-A. Jullien, Membre de la Commission exécutive de l'Instruction publique, A ses Frères et Amis de la Société populaire de La Rochelle », 15 Thermidor, an II, BHVP.
 8. Cité par Gøetz, op. cit., p. 159.
 9. Cf. Nanine Charbonnel : *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1988.
 10. De ces matériaux, nous n'avons, hélas, pu trouver aucune trace dans les archives et bibliothèques françaises et suisses.
 11. J. Gautherin : « Désingularisation d'une expérience éducative : une traduction (trahison ?) de l'expérience pestalozzienne » in D. Hameline : *L'Éducation nouvelle : au-delà de l'Histoire hagiographique ou polémique*, à paraître, 1993.
 12. M-A. Jullien : *L'Esprit...*, pp. 127, 131
 13. M-A. Jullien : *L'Esprit...*, p. XIII.
 14. M-A. Jullien : *L'Esprit...*, p. 10.
 15. M-A. Jullien : *L'Esprit...*, p. 324-325.
 16. M-A. Jullien : *Esquisse*, pp. 13 et 14.
 17. M-A. Jullien : *Esquisse*, op. cit., pp. 5 et 6
 18. *Esquisse*, pp. 13 et 14.
 19. M-A. Jullien : *Esquisse*, op. cit., p. 9.
 20. M-A. Jullien : *Esquisse*, op. cit., p. 15.
 21. M-A. Jullien : *Esquisse*, op. cit., pp. 20- 21.
 22. M-A. Jullien : *Esquisse*, p. 6.
 23. M-A. Jullien : *Analyse succincte...* op. cit. Ce texte préfigure *l'Essai sur l'emploi du temps et l'Essai général d'éducation* de 1808.
 24. M-A. Jullien : cité par H. Gøetz, op. cit., p. 160.
 25. M-A. Jullien : *Esquisse*, p. 51.
 26. M-A. Jullien : *Essai sur l'emploi du temps*, p. 158.
 27. M-A. Jullien : *Essai*, pp. 26 et 28.
 28. F. Buisson : « Leçon d'ouverture », in *Revue pédagogique* N°12, déc. 1896, p. 584.
 29. A. Beurrier : « Le Musée pédagogique et la bibliothèque centrale de l'enseignement primaire », in : Ministère de l'Instruction publique : *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889*, p. 8.
 30. Voir, notamment, P.P. Pompée : *Études sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi*, Paris, 1878. A. Daguet : *Le Père Girard et son temps*, Paris, 1896. A. Ferrière : *L'École active*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1947, pp. 88, 120; 206. F. Gaillard : « M-A. Jullien » in : *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 6^e année, N° 3, 1^o déc. 1950.
P. Juif, F. Dovero : *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, Paris, P.U.F. 1972. G. Avanzini : *Introduction aux Sciences de l'Éducation*, Paris, Privat, 1976.
 31. F. Buisson : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, tome I, pp. 918-920.
 32. G. Canguilhem : *Études d'Histoire et de Philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 3^o éd. 1975, p. 21.
 33. P. Rosselo : *Les précurseurs du B.I.E.*, op. cit., p. 43.