

**LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION A LYON : ENTRE INITIATIVE D'ÉTAT ET
HISTOIRE PÉDAGOGIQUE LOCALE, LA GREFFE D'UNE POSITIVITE
SCIENTIFIQUE SUR UNE TRADITION SPIRITUALISTE (1884-1945)**

Frédéric Mole*, André Robert, Jacqueline Gautherin****

* Université Jean Monnet de Saint-Étienne
Faculté des Sciences humaines et sociales - Département Sciences de l'éducation
34, rue Francis Baulier, 42023 St-Étienne Cedex 2
fr.mole@orange.fr

** Université de Lyon 2
Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF),
86, rue Pasteur 69365 Lyon Cedex 07
Andre.Robert@univ-lyon2.fr
jacqueline.gautherin@univ-lyon2.fr

Mots-clés : institution, pédagogie, psychologie expérimentale, science de l'éducation

Résumé. La communication vise à articuler le cadre politique et administratif présidant à l'installation universitaire de la science de l'éducation dans la cité lyonnaise et l'action des principaux acteurs intellectuels participant à son édification : Thamin, Chabot, Bourjade. Elle analyse les conditions de la persistance d'un enseignement de science de l'éducation à Lyon après les années 1920, alors même que cet enseignement disparaît de la plupart des universités françaises. Pourquoi la science de l'éducation, à Lyon, n'a-t-elle pas été affectée par le désenchantement du projet politique qui, aux temps de la réforme Ferry, avait présidé à son institutionnalisation ? Les trajectoires de ces trois professeurs, leur ancrage dans un spiritualisme revendiqué, leur intérêt pour la psychologie de l'enfant, la dépolitisation de leurs conceptions les ont conduit à développer des stratégies intellectuelles et institutionnelles favorables à l'essor d'une culture pédagogique répondant à la fois aux exigences théoriques universitaire et au souci d'un ancrage dans les terrains professionnels.

Introduction

Aux lendemains des lois instaurant la gratuité de l'école primaire, sa laïcisation et l'obligation de l'instruction primaire (lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882), le ministère français de l'Instruction publique ouvrit un enseignement de Science de l'éducation (au singulier) dans les facultés des Lettres, en 1883 à la Sorbonne, puis en 1884 à Lyon, Bordeaux, Nancy et Montpellier. C'était une nouveauté : alors que la pédagogie était depuis longtemps enseignée dans les Universités étrangères (en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en Italie, en Angleterre, aux États-Unis...), elle ne l'avait été qu'à deux reprises dans les universités françaises – en 1874 à Toulouse par Gabriel Compayré dans le cadre de son enseignement de la philosophie, puis en 1882 à Bordeaux par le sociologue Alfred Espinas qui s'était vu confier le cours ouvert par la municipalité. Par vagues successives, le ministère ouvrit ensuite plusieurs cours complémentaires ou conférences. L'enseignement de la Science de l'éducation à Lyon s'inscrivit ainsi dans un ensemble de cours dont furent dotées 15 des 17 universités entre 1883 et 1914 ; mais il présente aussi quelques particularités. Les ministres de l'Instruction publique (Jules Ferry et René Goblet), le directeur de l'Enseignement primaire (Ferdinand Buisson), le directeur de l'Enseignement secondaire (Edgar Zévort) et les directeurs de l'Enseignement supérieur (Albert Dumont puis Louis Liard) furent à l'origine de ce nouvel enseignement. D'anciens élèves de l'École normale supérieure, agrégés de philosophie, professeurs de lycée ou de faculté et républicains, des hommes reconnus par l'Université, socialement et politiquement incontestables, furent chargés de

cet enseignement¹. À Lyon, il fut confié en 1884 à Raymond Thamin, jeune maître de conférences que ses rapports d'inspection décrivent comme un moraliste à la « conviction spiritualiste et religieuse », comme un « esprit élégant, distingué, un peu froid mais très ouvert » et « libéral », parfois plus littéraire que philosophe ; puis, en 1894, à Charles Chabot, professeur au Lycée, qui fut ensuite nommé professeur de Science de l'éducation en 1900, loué pour sa « grande valeur morale », sa prudence (« aucun écart de doctrine n'est à craindre avec lui »), son dévouement et les « grands services » rendus à la Faculté « au point de vue de l'enseignement pédagogique² ».

Après la Première Guerre mondiale, la plupart des enseignements de science de l'éducation sont abandonnés. À Paris, après la suppression de la chaire de Durkheim, Henri Delacroix crée un Institut de pédagogie en 1919 et Thamin enseigne la science de l'éducation à la Sorbonne de 1924 à 1932³. À Lyon, la continuité de la science de l'éducation est assurée jusqu'à nos jours. En 1989, Guy Avanzini concluait son étude sur « La recherche sur l'éducation à Lyon » par ces mots : « De Thamin et de Chabot à nos jours, la même volonté s'est maintenue d'un lien entre sciences et philosophie : une volonté humaniste et anti-scientiste y demeure fermement affirmée⁴. » Afin de comprendre les fondements d'une telle continuité, nous avons essayé de reconstituer les modes de développement de la science de l'éducation à Lyon, dans la période allant de 1900 à la Seconde Guerre mondiale. Au sein de l'université de Lyon elle-même, d'abord. Mais aussi à travers les réseaux universitaires et extra-universitaires, régionaux et internationaux où ses acteurs se sont impliqués. Et enfin, en examinant les types de savoirs éducatifs et pédagogiques qu'elle a développés.

Nous formons l'hypothèse générale (supposant d'être affinée) de la greffe d'une positivité scientifique sur une tradition spiritualiste fortement ancrée, tout en étant liée à des préoccupations formatives. Nous explorons certaines pistes à travers les archives municipales, départementales et nationales que nous avons pu consulter.

1. Une stratégie de développement universitaire et institutionnel

L'examen des procès-verbaux des conseils de la faculté des Lettres et des livrets de l'étudiant, en particulier à partir de 1900 – moment où le cours complémentaire de Science de l'éducation est transformé en chaire magistrale attribuée à Charles Chabot – et jusqu'à la Première Guerre mondiale, fait apparaître une constante volonté d'inventer des dispositifs institutionnels qui permettraient d'établir et de développer la spécificité des enseignements en éducation au sein de la faculté des Lettres. Le premier souci de Chabot est de mettre en œuvre des formations aboutissant à l'obtention de diplômes préparant à des concours et comportant une dimension professionnalisante.

Dès 1901, le conseil de la faculté des Lettres adopte un projet de création d'un « diplôme d'études pédagogiques supérieures ». Ce diplôme est créé dès la rentrée 1901 afin de donner une « nouvelle sanction » aux enseignements de pédagogie. Comme le précise une longue note explicative figurant dans le livret de l'étudiant, « ce diplôme peut être recherché par des maîtres de l'enseignement primaire qui sont déjà étudiants en pédagogie à la Faculté des Lettres et qui obtiendront ainsi une consécration de leurs études ; soit par des licenciés ou jeunes maîtres de l'enseignement secondaire (répétiteurs en particulier), que cette preuve de compétence professionnelle désignera sans doute à l'attention spéciale de l'administration, en attendant que ce titre ou un titre semblable soit réclamé à l'entrée de la carrière ou à la fin d'un stage professionnel ; soit enfin par des étudiants étrangers⁵. »

¹ Cf. Jacqueline Gautherin, *Une discipline pour la République, La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang, 2002. Voir aussi, A.-D. Robert, F. Mole (éds), *Les sciences de l'éducation à Lyon, L'ISPEF, 60 ans d'histoire et plus ...*, brochure, Lyon, ISPEF, 2006, 32 p.

² Dossier administratif de Charles Chabot, Archives nationales (AN F17-26720).

³ Georges Dumas, *Notice sur la vie et les travaux de M. Raymond Thamin (1857-1933)*, Paris, Institut de France, 1935, p. 21-22.

⁴ Guy Avanzini « La recherche sur l'éducation à Lyon », in Guy Avanzini (dir.), *Éducation et pédagogie à Lyon, de l'Antiquité à nos jours*, Lyon, CLERSE, 1989, p. 375-384.

⁵ *Annuaire de l'Université de Lyon - Livret de l'étudiant (1901-1902)*, p. 136-137.

Il faut examiner le statut particulier de ce diplôme alors unique en France. En 1903, dans son livre sur *La Pédagogie au lycée*, Chabot fait observer que ce diplôme « inutile » [sic] [...] a déjà plusieurs candidats⁶ ». En effet, à la différence du classique diplôme d'études supérieures qui concerne les autres disciplines, celui-ci ne nécessite pas une licence (inexistante en science de l'éducation) et ne donne pas accès à la thèse ; son intérêt ne se définit pas par la seule logique universitaire. Il est conçu à la fois comme une réponse :

- Aux besoins des maîtres de l'enseignement primaire (élèves-maîtres ou titulaires) qui doivent y trouver un enrichissement universitaire, théorique, de la culture pédagogique plutôt pratique qu'ils reçoivent ou ont reçue dans les écoles normales d'instituteurs,
- Aux besoins des maîtres de l'enseignement secondaire qui doivent y trouver les éléments d'une formation professionnelle, pédagogique et pratique, qu'ils n'ont pas reçue dans le cadre de leur formation disciplinaire à l'université.

L'une des singularités lyonnaises réside, comme nous allons le voir, dans la manière de prendre en compte les besoins professionnels des publics suivant les enseignements de science de l'éducation.

Chabot⁷ conçoit une formation qui, d'une part, conjugue dans un même programme des cours théoriques et des visites de classes primaires ou de lycée (comme le faisait Marion dès 1883 à Paris) et qui, d'autre part, réunit des maîtres appartenant aux ordres primaire et secondaire habituellement séparés. Il y a là la volonté d'affirmer l'existence d'une culture pédagogique à la fois universitaire et empirique partageable par tous les enseignants, lointaine préfiguration de l'une des intentions fondatrices des IUFM en France⁸. L'une des caractéristiques de la science de l'éducation lyonnaise tient à la recherche d'une pédagogie qui dépasse le clivage des ordres d'enseignements. Déjà en 1895, Thamin expliquait favoriser le rapprochement des maîtres des trois ordres dans le cadre de sa conférence de pédagogie : « J'invitais les maîtres des différents ordres [...] à mettre en commun les plus marquantes de leurs expériences personnelles pour qu'il ressortît de ces confidences échangées un véritable enseignement mutuel et un enrichissement pour chacun de sa pratique individuelle⁹. » Chabot trouve confirmation de l'intérêt pédagogique de ces rapprochements en Allemagne. Il salue le « parti-pris [...] excellent [...] de faire connaître et pratiquer l'école primaire aux futurs professeurs de gymnase, et de rapprocher ainsi à l'Université, par la pédagogie, les trois degrés ou ordres d'enseignement. Il y a là une pénétration réciproque dont l'intérêt pédagogique, sans parler d'autres avantages, est incontestable¹⁰ ». En 1927 encore, à l'occasion de la Semaine pédagogique de la faculté des Lettres, qui est devenue un rendez-vous régulier depuis 1913, Jean Bourjade rappellera que l'Institut de pédagogie (voir plus loin) a pour « fonction essentielle » de maintenir le contact entre « tous les membres des ordres d'enseignement » et de favoriser leur « collaboration cordiale et féconde¹¹ ».

Pour Chabot l'université doit contribuer à la formation professionnelle des maîtres par une culture pédagogique théorique et pratique. Indiquons aussi que la faculté des lettres assure également une préparation aux concours supérieurs de l'enseignement primaire : le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et le professorat des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices ; cette formation, qui comporte des cours de pédagogie, de psychologie appliquée à l'éducation et de législation scolaire, n'est pas une spécificité lyonnaise.

⁶ Charles Chabot, *La pédagogie au lycée : notes de voyages sur les séminaires de gymnase en Allemagne*, Paris, A. Colin, 1903, p. 114.

⁷ Voir aussi dossier administratif de Charles Chabot, Archives nationales AN F 17-26720.

⁸ Cf. A. Robert, H. Terral, *Les IUFM et la formation des maîtres aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000.

⁹ Raymond Thamin, « L'éducation dans l'Université, par Henri Marion », *Revue de métaphysique et de morale*, 1895, p. 708-722.

¹⁰ Charles Chabot, *La pédagogie au lycée : notes de voyages sur les séminaires de gymnase en Allemagne*, Paris, A. Colin, 1903, p. 61.

¹¹ Jean Bourjade, « Une semaine pédagogique à la Faculté des Lettres de l'Université de Lyon », *Bulletin de la Société Alfred Binet*, août 1927, p. 1.

Tous ces enseignements ont pour particularité commune de concerner notamment des enseignants déjà en poste, ce qui incite Chabot à faire évoluer et à moduler les règles de la scolarité. En instaurant un statut d'étudiant « correspondant » – étudiant à distance –, en mettant en place un système de correction des devoirs par correspondance, et en assouplissant les règles d'évaluation et de validation. L'inscription pour la préparation du diplôme d'études pédagogiques supérieures ne supposant pas la licence, des dispenses de grades et des abréviations de scolarité sont autorisées. Les cours concernant les instituteurs sont placés les mercredi soir et surtout le jeudi, jour où ils n'ont pas leurs classes. Des dispenses d'assiduité, de scolarité, sont régulièrement accordées à la demande de Chabot par le conseil de la faculté. En 1912, Chabot propose de nouvelles simplifications du diplôme d'études pédagogiques supérieures, en ramenant en particulier la durée des études à deux ans et même à un an pour des candidats ayant déjà enseigné pendant cinq ans. La proposition est adoptée mais elle suscite un débat au sein du conseil sur les risques de dévalorisation du diplôme que pourraient comporter ces nouvelles dispositions. Le compte rendu du conseil le résume ainsi : « Une discussion s'engage à propos du diplôme d'études supérieures. Celui-ci peut être obtenu par des candidats qui ne justifient d'aucun titre. Si on n'y prenait garde le niveau de l'examen, qui est élevé, puisqu'il constitue le grade immédiatement antérieur à l'agrégation, se trouverait rabaissé. On est d'accord pour affirmer la responsabilité, et en même temps la liberté du professeur en cette matière : à lui de refuser un sujet de diplôme, si la culture du candidat ne lui paraît pas suffisante ; à lui aussi de diriger la préparation. Il n'en reste pas moins que l'institution elle-même manque de netteté, puisqu'elle prétend répondre à des besoins divers, et qu'elle veut être à la fois une épreuve pour des étudiants déjà licenciés, et un examen généralement ouvert à tout le monde¹². » Parce qu'ils brouillent les frontières disciplinaires et parce qu'ils concernent une pluralité de publics universitaires possibles, les enseignements de science de l'éducation mettent à l'épreuve le cadre institutionnel dans lequel ils s'inscrivent. Il faut aller chercher les étudiants potentiels là où ils sont. Tous ces dispositifs participent d'une double stratégie complexe et multiforme d'universitarisation des divers enseignements relevant de la science de l'éducation mais aussi d'aménagement de ce cadre universitaire en fonction de la pluralité des acteurs concernés. La manière avec laquelle Chabot a conçu ce compromis a probablement eu une grande et durable incidence sur le développement et la pérennisation, à Lyon, de la science de l'éducation, qui s'est développée en s'insérant dans un monde universitaire dont elle a contribué à remanier la normativité.

La question de savoir comment est conçu son rôle dans le champ disciplinaire philosophique est à cet égard emblématique. Si on est attentif à la place donnée, dans les programmes et les cursus, aux enseignements relevant de la science de l'éducation, notamment vis-à-vis de la philosophie elle-même, on voit deux logiques à l'œuvre. D'une part, la science de l'éducation apparaît comme une partie de la philosophie. Chabot assure ainsi un cours intitulé « Science de l'éducation et morale » qui s'inscrit dans la préparation aux grades et aux concours de l'enseignement secondaire, et un cours intitulé « Science de l'éducation » qui fait partie des cours publics appartenant à la rubrique « Philosophie ». Mais d'autre part, quand on examine les programmes détaillés du diplôme d'études pédagogiques supérieures, on voit que la « philosophie de l'éducation » est présentée comme une des parties de la rubrique « Théorie de l'éducation » – dite encore « pédologie ou pédagogie » – au même titre que l'hygiène, la psychologie et les méthodes d'enseignement. La hiérarchie traditionnelle se trouve alors renversée : la philosophie est regardée comme une discipline contributive dans le champ général de la pédagogie, comme une puissance de problématisation et d'élucidation conceptuelle au service du questionnement pédagogique. La liste des « auteurs pédagogiques » au programme du diplôme comporte cependant principalement des philosophes classiques, par exemple en 1905-1907 : Montaigne, Rousseau, Kant, Condorcet et Spencer, auxquels s'ajoutent Rollin et Fouillée. On observe ensuite des évolutions ; Binet, par exemple, est mis au programme en 1918, Durkheim et Dewey y figurent à partir de 1926. Ces positionnements respectifs de la philosophie et de la pédagogie ne semblent pas, à Lyon, être source de conflit.

¹² Conseil de la faculté des Lettres de l'université de Lyon, séance du 29 juin 1912.

Autre façon pour Chabot d'institutionnaliser les questions éducatives : se saisir de toutes les occasions d'inscrire la question pédagogique dans les débats relatifs aux concours et à la formation des maîtres. En 1903, par exemple, le débat sur la réforme de l'agrégation offre une opportunité. Le ministère invite les universités à faire des propositions. La faculté des Lettres de Lyon soumet un projet de réforme qui reflète les préoccupations pédagogiques de Chabot : « Constatant que l'Université de Lyon est une de celles dont le Ministre veut bien dire qu'elles ont devancé Paris dans la voie des applications pédagogiques ; [...] Rappelant en outre qu'elle réclame depuis longtemps l'organisation sérieuse, au lycée, d'un stage pédagogique réparti sur plusieurs mois ; Se déclare prête à développer la préparation scientifique, professionnelle et pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire. » Ces propositions s'accompagnent d'une critique du rôle prééminent que jouent les écoles normales supérieures parisiennes dans la formation des professeurs et sur l'effet de polarisation qu'elles exercent sur la Capitale. Le projet affirme en effet que « les facultés de province qui préparent ou prépareront complètement à une ou plusieurs agrégations seront, dans la partie professionnelle et pédagogique de leur enseignement, de véritables écoles normales supérieures ». La science de l'éducation devrait, selon Chabot, jouer le rôle central dans la professionnalisation des maîtres du secondaire. Il s'agirait en réalité d'inscrire tout le programme du diplôme d'études pédagogiques supérieures lyonnaises dans le cursus de l'agrégation : « Un enseignement (une conférence par semaine) simple et familier de pédagogie générale (philosophie de l'éducation, psychologie de l'enfance, méthodes générales, histoire et géographie de la pédagogie, suivant le programme de notre Diplôme d'études pédagogiques supérieures). En outre pour chaque spécialité l'un des professeurs pourrait étudier ce que cet enseignement a été chez nous, ce qu'il est à l'étranger. On y devrait joindre des conférences d'hygiène scolaire, d'autres sur les droits et les obligations des fonctionnaires de l'enseignement secondaire [...] ». Le projet a pour clé de voûte l'organisation d'un stage pédagogique pour tous les professeurs : « Le stage pédagogique comporte normalement une année de travail théorique et pratique où la théorie et la pratique seraient parallèles et vérifiées l'un par l'autre. Le bénéfice devrait en être assuré à tous les futurs professeurs ou professeur-adjoints des lycées et des collèges. Il aurait sa place naturelle dans l'année qui précède l'entrée en fonctions¹³. » Il est précisé que serait accordée « une équivalence ou même une préférence à un stage pédagogique à l'étranger suivi d'un rapport ».

Les principaux dispositifs de cette réforme préconisée par Chabot ainsi que ceux qu'il met effectivement en place à Lyon sont très nettement inspirés de l'Allemagne. À propos des jeunes professeurs allemands dont il a observé les conditions de stage, Chabot remarque : « Vont-ils être, comme chez nous, aussitôt nommés à des postes de début qui seront en même temps pour eux, aux risques et périls des élèves, des postes d'apprentissage ? Non, ils ne seront d'abord que stagiaires, sous la surveillance et direction d'un chef d'établissement, avec l'obligation de passer, au bout de l'année un examen pédagogique qui seul leur ouvre vraiment la carrière¹⁴. » Ses deux voyages d'étude en Allemagne, où il visite de nombreux gymnasiums, déterminent sa conception de la formation des maîtres : « Au moment où s'affirme chez nous l'intention d'organiser, sous une forme qui reste à trouver, la préparation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire, il importe évidemment de savoir comment on l'a comprise à l'étranger, en Allemagne surtout, où cette institution est depuis longtemps établie¹⁵ ». Ce projet de réforme pédagogique de l'agrégation n'est pas retenu.

Pour assurer la visibilité et la cohérence institutionnelle de tous les enseignements relatifs à l'enfance et l'éducation au sein de l'université de Lyon, Chabot souhaite les regrouper au sein d'un Institut de pédagogie – nommé aussi parfois Institut pédagogique – directement inspiré de l'exemple de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève récemment créé¹⁶. La proposition est soumise au conseil de la faculté en mai 1912, ce qui donne une idée de la réactivité de Chabot :

¹³ Conseil de la faculté des Lettres de l'université de Lyon, séance du 9 décembre 1903.

¹⁴ Charles Chabot, *La pédagogie au lycée : notes de voyages sur les séminaires de gymnase en Allemagne*, Paris, A. Colin, 1903, p. 6.

¹⁵ *Ibid.*, p. 1.

¹⁶ Cf. R. Hofstetter, *L'avènement des sciences de l'éducation. Le vivier genevois (fin du 19^e siècle - milieu du 20^e siècle)*, HDR, Paris-Sorbonne, 2008.

« Depuis quelques années des instituts pédagogiques ont été fondés en différents pays. Le plus récent est celui de Genève. En France, un institut officiel est projeté à Lille. Il paraît juste et opportun [à M. Chabot] que les divers enseignements relatifs aux questions d'éducation soient groupés à Lyon sous le nom d'Institut de pédagogie¹⁷. » En 1913, Chabot propose d'adopter pour l'Institut le principe des conférences libres qui, moins contraignant au plan organisationnel et administratif (on n'est pas tenu de demander des autorisations plusieurs mois à l'avance), offre la possibilité de tenir compte plus aisément des circonstances. Il faut préciser ici que le titulaire de la chaire n'est pas seul parmi les philosophes universitaires lyonnais à soutenir l'essor de la science de l'éducation. Ses deux principaux collègues philosophes, Edmond Goblot et Alexis Bertrand¹⁸, conduisent tous deux des recherches dans le domaine scolaire et soutiennent les projets de Chabot. Tous ces exemples montrent que Chabot est conscient du fait qu'une chaire de Science de l'éducation ne peut tenir sa légitimité ni sa pérennité de la seule volonté de l'État. La concurrence avec Paris, Lille, Bordeaux ou même Genève l'incite à mettre en place divers dispositifs qui jouent certainement par la suite un rôle important dans le maintien de la chaire et, au-delà de la chaire, dans le rayonnement de la science de l'éducation lyonnaise.

La succession de Chabot, après sa mort en 1924 alors qu'il est doyen de la faculté des Lettres depuis 1922, soulève une question intéressante. Aucun des deux candidats – déjà chargés de cours à la faculté – n'est docteur. Bourjade ayant été prisonnier de guerre pendant cinq ans ne s'est pas trouvé en mesure d'achever sa thèse. On le préfère cependant à l'historien de la philosophie Pierre Lachièze-Rey, bien que ce dernier soit sensiblement plus avancé dans sa thèse. Les arguments en faveur de ce choix éclairent le statut donné par la faculté des Lettres à la science de l'éducation. Au plan de la spéculation philosophique, les deux candidats sont jugés de valeur équivalente. Si Bourjade apparaît mieux qualifié pour le poste, c'est au regard de sa capacité à prendre en compte ses futurs publics. Le doyen Erhard, résumant les délibérations du Conseil pour le directeur de l'enseignement supérieur, rappelle qu'il s'agit non d'un cours de philosophie générale mais d'un cours de pédagogie et de morale qui s'adresse autant à des étudiants d'enseignement supérieur candidats à la licence ou à l'agrégation qu'à des fonctionnaires de l'enseignement primaire ; or, « de hautes raisons veulent que cette seconde catégorie continue à trouver une direction à la faculté », insiste le doyen. Et sur ce plan, Bourjade paraît plus apte pour le poste dans la mesure où « il sait mieux se mettre à la portée des intelligences qui n'ont pas l'habitude de l'abstraction ». Mais le doyen s'empresse de prévenir les objections qui pourraient être opposées à cet argument relatif aux qualités pédagogiques de Bourjade : celui-ci ne doit pas être préféré uniquement par qu'« il rendrait de meilleurs services dans une sphère modeste située un peu aux confins de l'enseignement supérieur » (le public des instituteurs), mais parce qu'il est aussi capable de professer la science de l'éducation que d'aborder les hauts problèmes de philosophie « avec l'ampleur, l'élévation de vues et de la méthode qui sont à exiger d'un maître admis à enseigner dans une Faculté¹⁹ ». Les qualités savantes sont donc une condition nécessaire mais non suffisante de l'excellence universitaire ; celle-ci suppose aussi des qualités pédagogiques, qui s'avèrent en l'occurrence décisives. Remarquons que ce souci s'exprime tout particulièrement à l'occasion d'un recrutement dans le champ de la science de l'éducation.

La chaire de Chabot est maintenue alors que Bourjade n'en assure les enseignements qu'au titre de chargé de cours. Jusque dans les dernières années de sa carrière, celui-ci est « chargé du service de la chaire de sciences de l'éducation » et reçoit, prélevé sur le traitement de chaire, le traitement d'un maître de conférences²⁰. Le maintien, pendant plus de vingt ans, d'une chaire non occupée apparaît comme une curiosité administrative liée à un contexte particulier qui inséra la science de l'éducation dans un tissu institutionnel et relationnel complexe où la figure même de Chabot aura joué un rôle considérable.

¹⁷ Conseil de la faculté des Lettres de l'université de Lyon, séance du 17 mai 1912.

¹⁸ Cf. Edmond Goblot, *La Barrière et le niveau, Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, Alcan, 1925 ; Alexis Bertrand, *L'enseignement intégral*, Paris, Alcan, 1898, et *Les études dans la démocratie*, Paris, Alcan, 1900.

¹⁹ Doyen Ehrhard, Lettre au directeur de l'enseignement supérieur, 13 janvier 1925, dossier administratif de Jean Bourjade, Archives nationales (AN F17-25104).

²⁰ Dossier administratif de Jean Bourjade, Archives nationales (AN F17-25104).

2. Des réseaux régionaux, nationaux et internationaux très diversifiés

2.1. Des ramifications extra-universitaires locales

En dehors du champ strictement universitaire, Chabot, membre depuis 1903 de la *Société pour l'étude psychologique de l'enfant* (SLEPE) fondée en 1900 par Binet et présidée par Buisson, crée en 1909 avec Goblot une filiale lyonnaise de la SLEPE. Comme Georges Lefèvre à Lille, Chabot mène des enquêtes avec des instituteurs (notamment sur la fatigue intellectuelle). Il comprend que la science de l'éducation universitaire doit se nourrir des recherches et des expériences initiées par Binet. Très rapidement, la filiale lyonnaise compte 120 adhérents « de tous les ordres d'enseignement » : professeurs de facultés (Lettres, Sciences, Médecine), proviseurs, directeurs d'école, professeurs de lycée, instituteurs, étudiants, élèves-maîtres... Dans les années 20, la SLEPE compte cinq filiales²¹, dont trois dans la polarité de la Filiale lyonnaise (160 adhérents en 1923) : la Filiale grenobloise (29 adhérents), la Filiale stéphanoise (110 adhérents) et surtout la Filiale de l'Ain (195 adhérents en 1923, 320 en 1927). La filiale de l'Ain, créée avec le soutien de Chabot, est animée principalement par des instituteurs, notamment syndicalistes (parmi eux, Marius Tortillet, alias M.-T. Laurin, intellectuel et syndicaliste qui joue un rôle important au plan national, a étudié sous la direction de Chabot à l'université)²². En dehors des réunions des groupes de travail, cette filiale convie tous ses adhérents à une assemblée générale annuelle un jour de classe dans la salle des fêtes de la Préfecture sous la présidence de l'inspecteur d'académie. La lecture des bulletins de la SLEPE montre que la Filiale lyonnaise et surtout la Filiale de l'Ain sont les plus importantes et les plus productives au niveau national jusqu'à la 2^e Guerre mondiale, ce qui explique en partie le fait que toute la Société Binet-Simon s'implante à Lyon dans les années 1950.

Au sein de l'université elle-même, Chabot favorise la création de cours assurés par des non-universitaires. Outre des médecins assurant des cours d'hygiène, et des inspecteurs des cours de législation, y intervient une des figures emblématiques de la vie intellectuelle et scientifique lyonnaise. Edmond Locard, médecin, élève de Lacassagne, fondateur à Lyon du premier laboratoire de police scientifique en 1910 et inventeur de la criminalistique, est aussi président de la Société de psychologie expérimentale. Il assure à partir de 1913, dans le cadre de la préparation aux grades de l'enseignement primaire, un cours libre intitulé « psychologie expérimentale appliquée à la pédagogie » puis « Psychologie expérimentale de l'écolier ». Dans le même temps, Locard donne un cours de « technique policière » à la faculté de droit. Cet acteur éclectique et aux multiples centres d'intérêt joue un rôle très important dans la vie lyonnaise, et notamment au sein de la filiale lyonnaise de la SLEPE dans les années 1920. Il s'attache alors notamment à promouvoir une détection des aptitudes dans la perspective d'une conception rationnelle de l'orientation professionnelle. Il resterait à préciser comment s'articulent, chez lui, psychologie des écoliers, orientation professionnelle et prévention de la criminalité. Notons que Chabot lui-même avait envisagé, dès 1918, la création, au sein de l'Institut de pédagogie, d'un cabinet d'orientation professionnelle qu'aurait dirigé Julien Fontègne²³, qui venait de contribuer à en créer un à Genève, mais le projet ne voit pas le jour. Chabot participe ensuite à la création de l'Office d'orientation professionnelle de Lyon dans le cadre des projets de l'Office régional du travail.

Dans le contexte de la création de l'Institut de pédagogie, Chabot organise, en mars 1913, la première « Semaine pédagogique », destinée à donner une visibilité publique à la science de l'éducation lyonnaise : « Convier une fois par an ceux que préoccupent les questions d'éducation, particulièrement ceux qui enseignent, à reprendre contact avec les études théoriques et à se retrouver pour un moment étudiants à l'Université, c'est une idée qui s'offrait comme intéressante et utile et qui n'avait pas encore été réalisée, du moins en France. » Il s'agissait aussi de

²¹ Anonyme, « Liste et bureaux des Filiales de la Société A. Binet », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, février-mars 1924, p. 80-83.

²² Cf. F. Mole, *L'école laïque pour une République sociale ? Crises et controverses dans la politique scolaire française (1900-1914)*, dir. Jacqueline Gautherin, Lyon2, 2008.

²³ Charles Chabot, « Filiale lyonnaise. Compte rendu sommaire des travaux de 1918-1919 », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, janvier 1920, p. 34-37.

« permettre aux instituteurs de la campagne de profiter de deux ou trois jours de voyage et de vacances à Lyon pour s'intéresser à nos travaux et en connaître les résultats²⁴ ». La première manifestation de cette « nouvelle forme d'enseignement »²⁵ est un grand succès : quatre cents inscriptions aux huit conférences, publiées ensuite à la demande des auditeurs. Le recteur remarque dans son rapport que la Semaine pédagogique « a obtenu près des membres de l'enseignement primaire le succès le plus vif et le plus mérité²⁶ ». Un élan suspendu par la guerre. Les liens étroits entre l'enseignement de science de l'éducation à l'université et les activités de la SLEPE sont maintenus après la mort de Chabot. Locard, qui en est alors le président, propose à Bourjade – déjà en charge des enseignements de Chabot durant la période où celui-ci, malade, n'est plus en mesure de les assurer – de se présenter à l'élection comme vice-président, « pour assurer davantage, explique-t-il, la liaison entre l'Institut de pédagogie et la Société Binet²⁷ ». La Semaine pédagogique reprend au milieu des années 1920 sous l'impulsion de Bourjade et de Locard, lequel tient une chronique universitaire dans *Lyon républicain* et contribue à la diffusion des activités lyonnaises relatives à l'éducation. En 1931, le recteur salue « le succès de la semaine pédagogique organisée annuellement par M. Bourjade²⁸ ».

2.2. Liens et entrelacements internationaux

Chabot développe aussi des liens internationaux. En particulier avec l'Allemagne et la Suisse. L'ouverture internationale est chez lui une préoccupation constante. Dès 1901, l'enseignement destinés aux étudiants étrangers qui prépare le « certificat d'études françaises » comporte, outre des cours de langue, de littérature et d'histoire, une conférence de Chabot sur le « système scolaire français » (remarquons le syntagme « système scolaire », probablement encore assez rare à l'époque). Cette conférence est suivie de visites dans les écoles et les lycées de Lyon. On cherche à accueillir des étudiants étrangers. Inversement, des stages pédagogiques à l'étranger peuvent être pris en compte dans la scolarité d'un étudiant. Si Chabot veut faire connaître le système français, il est encore plus désireux d'aller chercher à l'étranger les modèles pédagogiques qui font défaut en France. Comme nous l'avons vu concernant la formation des maîtres, la référence au modèle allemand est particulièrement présente chez lui. Il est également invité à donner des conférences au Brésil en juillet 1914, lorsque la guerre éclate.

Autre exemple de l'ouverture lyonnaise, la création par Binet du Comité international de psychologie pédagogique en 1909. Seuls trois acteurs de la science de l'éducation universitaire française sont impliqués dans sa fondation : Compayré, qui fut professeur à Toulouse, mais aussi recteur à Lyon et à ce titre chargé du cours de législation scolaire, Thamin, désormais recteur de Bordeaux, et Chabot. Ces deux derniers en sont élus vice-présidents à l'issue d'une réunion préparatoire à laquelle participaient notamment Ovide Decroly, Édouard Claparède, Joséfa Joteyko, James Baldwin et Henri Piéron. Ce Comité se donne pour but de « juger l'opportunité » des recherches psychologiques et pédagogiques « au point de vue de leur application pratique immédiate²⁹ ».

Divers exemples d'échanges internationaux illustrent ce souci d'ouverture. En 1918, Joséfa Joteyko, directrice de l'Institut psychologique de Bruxelles, est invitée à donner, après Paris, une série de conférences sur la psychologie expérimentale à Lyon. Dans un tout autre registre, la même

²⁴ « Assemblée générale annuelle - Allocution de M. Chabot », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, décembre 1913, p. 54-55.

²⁵ Charles Chabot, « Avant-propos », in Institut pédagogique de l'Université de Lyon, *Conférences de la Semaine pédagogique, mars 1913*, Lyon, A. Rey, 1913, p. 3-4.

²⁶ Rapport du recteur de l'Académie de Lyon, 27 mai 1913, dossier administratif de Charles Chabot Archives nationales (AN F17-26720).

²⁷ Lettre d'Edmond Locard « à M. B. », le 4 mai 1925, Correspondance d'Edmond Locard, Archives municipales, Lyon.

²⁸ Note du recteur de l'Académie de Lyon, 17 juillet 1931, dossier administratif de Jean Bourjade, Archives nationales (AN F17-25104).

²⁹ Anonyme, « Le Comité international de psychologie pédagogique », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, janvier 1910, p. 49-58.

année, deux instituteurs français se trouvant réformés de guerre à Genève et y poursuivant des études de pédagogie en tant qu'auditeurs à la faculté des Lettres, souhaitent être candidats au diplôme d'études pédagogiques supérieures de l'Université de Lyon. Après que Pierre Bovet eut sollicité le doyen de la faculté des Lettres, Chabot se rend à Genève pour y faire organiser un oral. Deux diplômes lyonnais reçoivent ainsi les signatures d'Édouard Claparède et d'Albert Malche avec lesquels Chabot avait constitué un jury pour la circonstance³⁰. L'année suivante, Claparède, Bovet et Malche donnent des conférences à Lyon sur l'enseignement en Suisse et visitent la classe de Marie-Louise Charvat, appliquant avec réussite la méthode Montessori dans une école « populaire³¹ ». Exemples anecdotiques, certes, mais révélateurs de l'empressement avec lequel les acteurs tissent des liens internationaux, pour les ressources mais peut-être aussi les effets de légitimité qu'ils apportent. Un axe Lyon/Bourg/Genève existe. Claparède était venu donner une conférence en 1913 devant l'assemblée générale de l'Amicale primaire Ain. Invité en 1928 à Bourg par la Filiale de l'Ain de la SLEPE à donner une conférence sur l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Pierre Bovet déclare : « nous sommes, vous et nous, attelés à la même tâche, inspirés par les mêmes ambitions » ; il dit aussi « l'impression profonde où un peu d'envie se mêle à l'admiration » que lui inspire « cette grande assemblée de quelque six cents maîtres réunis par le désir de connaître l'enfant³² ».

2.3. Un réseau chrétien, et plus précisément catholique

On ne saurait enfin passer sous silence l'appartenance marquée au catholicisme des deux personnalités ayant exercé un leadership dans le développement, le maintien et l'affirmation originale de la science de l'éducation à Lyon au cours de la première moitié du XX^e siècle – catholicisme dont l'influence dans cette ville a été montrée³³. Alors que peu d'universitaires bénéficiaient d'une vraie notoriété « en ville », il semble que Charles Chabot ait quant à lui joui d'une reconnaissance réelle dans la cité, notamment à travers le réseau catholique³⁴, auquel s'articula « naturellement » le réseau pédagogique montessorien. Jean Bourjade a lui-même profité du prestige de son prédécesseur ; il s'inscrit également dans la mouvance du spiritualisme catholique, de laquelle participe la philosophie montessorienne. Il accueille dans l'École pratique de psychologie et de pédagogie qu'il fonde en 1943 Madame Lebel, elle-même disciple de Maria Montessori, pour y dispenser des enseignements liés à la formation de ce que nous appellerions aujourd'hui des travailleurs sociaux. La montessorienne Madame Lebel jouera un rôle important dans cette École pratique, jusqu'à sa mort dans les années 1960, tout en étant impliquée – ainsi que Bourjade, appartenant pendant la deuxième guerre mondiale au groupe résistant « Amitié Chrétienne »³⁵ – dans le mouvement de renouveau catéchétique, très sensible à Lyon³⁶. Tant chez Chabot que chez Bourjade, le spiritualisme catholique dont ils se réclament se veut toujours en prise sur une perspective pratique formative, lui évitant d'être purement abstrait, et en cherchant l'appui de la science positive (mais sans jamais laisser à celle-ci la possibilité de prendre la place principale).

³⁰ Conseil de la faculté des Lettres de l'université de Lyon, séance du 16 janvier 1918.

³¹ Charles Chabot, « Filiale lyonnaise. Compte rendu sommaire des travaux de 1918-1919 », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, janvier 1920, p. 34-37.

³² Pierre Bovet, « L'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, août-septembre 1928, p. 249-254.

³³ Voir notamment André Latreille (avec R. Gascon *et al.*), *Histoire de Lyon et du Lyonnais*, Toulouse, Privat, 1975.

³⁴ La fille de Charles Chabot, Madeleine, appartient à la congrégation (dite congrégation « non explicite ») de Jésus réparateur, branche féminine des jésuites sans costume, active dans l'animation des écoles Chevreul.

³⁵ Arrêté par les Allemands, il est relâché sur intervention du recteur (voir AN F 17-25 104) et recevra la médaille de la Résistance, le local abritant l'École pratique ayant été dévasté par l'occupant.

³⁶ Plusieurs éléments de ce passage sont fondés sur un entretien avec Guy Avanzini (Lyon, le 15 avril 2010).

3. Le souci d'une science de l'éducation non scientifique, orientée vers l'élaboration d'une culture pédagogique pragmatique et humaniste

Toute l'histoire de la science de l'éducation à Lyon semble ainsi marquée par le spiritualisme antipositiviste trouvant son origine chez Thamin, qui approuve prudemment les recherches psychologiques expérimentales et veut en situer clairement les limites. Dans le discours d'ouverture qu'il prononce à l'assemblée générale de 1904 de la SLEPE, Thamin, alors recteur à Bordeaux, s'adresse aux instituteurs et aux institutrices : « Vous travaillez à une science dont vous savez maintenant qu'elle se fait lentement, et dont, plus tard encore, sortiront les applications pédagogiques. Mais tout en faisant, quand il y a lieu, les observations précises dont vos commissions fixent la technique, il ne vous est pas défendu, il vous est même recommandé d'autres fois d'employer des procédés moins savants et de continuer à observer chaque petit être qui vous est confié, à l'observer dans sa complexité vivante et avec toutes les indécisions de sa nature, observation qui appelle toutes les ressources de votre intelligence et aussi cet esprit de finesse qui est souvent un esprit de sympathie, observation, enfin, qui est suivie de votre part d'intervention et d'action³⁷. » Après Thamin, Chabot poursuit cette recherche d'une éducation à la fois scientifique et pragmatique, empirique et humaniste, où l'esprit de géométrie – l'impératif de la mesure – ne se substituerait pas à l'esprit de finesse de maîtres dont la professionnalité serait fondée sur une faculté de juger à la fois théorique et pratique. En 1909, au moment de la fondation de la filiale lyonnaise de la SLEPE, Chabot et ses fondateurs insistent sur le fait que l'application de la méthode expérimentale à la psychologie répond à une préoccupation des instituteurs, le Congrès de Nancy des amicales ayant demandé la création de « cours de psychologie expérimentale » dans les écoles normales et d'un « laboratoire de pédologie » dans chaque école annexe³⁸. Mais Chabot sait que l'intérêt des instituteurs pour la psychologie expérimentale n'est pas sans réserve³⁹. Il se montre à leur écoute et formule quelques mises en garde, l'année suivante, à l'égard de cette méthode. Dans son article « L'école sur mesure⁴⁰ », il met en question l'ambition de la psychologie expérimentale de déterminer les conditions d'une éducation adaptée à chaque enfant, *sur mesure*. Une « science exacte de l'enfant » supposerait d'admettre que « les faits psychologiques sont des quantités mesurables » et donc de supposer résolue « la formidable complexité des causes, contingentes ou non, de perturbation ». Prétention illusoire, selon Chabot, qui rejoint ici les interrogations des instituteurs au sujet d'une psychologie expérimentale déconnectée des pratiques d'enseignement : toute connaissance de l'élève suppose la prise en compte du cadre vivant de la classe et relève, en dernière instance, de la faculté de juger des enseignants. On doit ici rappeler que Binet jugeait contestable la légitimité scientifique des travaux de Chabot précisément quant aux conditions dans lesquelles l'expérimentation y est déléguée aux instituteurs dans les classes⁴¹. Buisson, quant à lui, a bien vu le souci pragmatique de Chabot. À l'occasion de l'assemblée générale de 1913 de la SLEPE, il loue l'« autorité savamment documentée » d'un maître « qui nous montre que rien n'est trop petit, ni trop humble, microscopique même pour le véritable éducateur⁴² ».

De même qu'il soumet la science à la prudence philosophique, Chabot examine avec attention les orientations pédagogiques de son temps. À l'occasion de la première Semaine pédagogique de 1913, il donne une conférence intitulée « L'enseignement par l'action » au cours de laquelle il étudie l'éducation nouvelle qu'il qualifie de « pédagogie pragmatiste ». Se référant tout à tour à

³⁷ Raymond Thamin, « Discours d'ouverture à l'assemblée générale de 2 octobre 1904 », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, décembre 1904, p. 531-537.

³⁸ Ernest Cathala, « Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant - Filiale lyonnaise », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, octobre-novembre 1909, p. 2-4.

³⁹ Sur Chabot, les instituteurs syndicalistes et la psychologie expérimentale, voir F. Mole, *L'école laïque pour une république sociale. Controverses pédagogiques et politiques*, Rennes, PUR (à paraître, octobre 2010), p. 205-210.

⁴⁰ Charles Chabot, « L'école sur mesure », *Revue pédagogique*, 15 juillet 1910, p. 1-22.

⁴¹ Voir J. Gautherin, *op. cit.*, p. 176-183.

⁴² « Assemblée générale annuelle - Allocution de M. Buisson », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, décembre 1913, p. 50-54.

Frœbel, Montessori, Dewey, Claparède, Daniel-Vincent ou Laisant, mais aussi à Proudhon, James et Bergson, il développe une analyse nuancée. Il accrédite d'une part l'idée que « l'intelligence de l'homme trouve dans l'action pratique son fonction naturelle » et montre tout l'intérêt d'une critique des « routiniers de l'enseignement verbal » : « Pas d'impression sur l'élève sans expression, sans réaction de sa part. Pour l'esprit que l'on veut former, recevoir n'est rien ; il faut qu'il produise⁴³ ». Mais après avoir salué cette « heureuse réaction, et si nécessaire, contre l'intellectualisme radical », Chabot explique, d'autre part, en quoi elle risque de dépasser la mesure, le pragmatisme ne pouvant constituer selon lui, en pédagogie, la doctrine unique et définitive. Car s'il reconnaît nécessaire d'accorder à l'action des élèves une place « beaucoup plus large » dans tout l'enseignement primaire, Chabot veut aussi y « ménager une initiation élémentaire aux idées générales, au travail intérieur de la pensée ». Cette posture critique de Chabot semble avoir été caractéristique de son enseignement. Comme l'explique Locard : « À mesure que la pédagogie évoluait, et cela avec une vitesse croissante et une hardiesse parfois révolutionnaire, M. Chabot s'intéressa à toutes les innovations et à toutes les audaces. Non pas avec cet esprit de critique systématique qui s'attache aux choses pour les dessécher et les détruire, mais avec la sympathie la plus ouverte et la plus franche, qui n'exclut d'ailleurs pas le plus judicieux contrôle⁴⁴. »

Bourjade, par ses travaux, prolonge cette voie. Son approche de la psychologie est d'abord marquée par Maine de Biran, Ravaisson ou Bergson. Son analyse des faits psychiques ne se dégage pas d'un ancrage spiritualiste revendiqué comme fondateur. Selon lui, la psychologie de l'enfant a commencé à bénéficier, dans le premier tiers du XX^e siècle, de la confluence de toutes les psychologies « spéciales ». Son cours de psychologie⁴⁵ publié en 1945 témoigne de cette pluralité d'influences. Il montre que la psychologie doit éclairer les questions pédagogiques les plus concrètes : la curiosité de l'enfant, le rôle de l'intérêt à l'école, les qualités d'esprit, la motivation morale, etc.

Là où d'autres verraient des points de vue inconciliables, Bourjade considère qu'il y a convergence des apports qui sont venus scientifier la psychologie de l'enfant dont il observe ensuite quelques unes des avancées en train de se faire : tentative « magistrale » de Baldwin pour dégager le principe bio-psycho-sociologique du développement ; réflexion sur Piaget et sa nouvelle conception d'ensemble du développement de l'enfant « qui jouit actuellement du plus grand crédit » ; psychologie des intérêts inspirant la pédagogie contemporaine ; lois « d'importance capitale » mises au jour par Claparède et Stern ; travaux de Binet, qui témoignent du perfectionnement de la science par la précision des techniques de mesure ; apports de la psychanalyse, et principalement d'Adler, « le plus remarquable des disciples de Freud ». À l'issue de cette démarche syncrétique visant à saisir la convergence improbable de courants ayant dans le passé constitué la psychologie de l'enfant et à préciser les contours des recherches en cours (fin des années trente), Bourjade parle de « l'effort multiforme pour constituer une typologie pédologique » et conclut : « si l'enfance est ainsi le point nodal de la morphologie et de la physiologie de l'esprit, la psychologie de l'enfant ne mérite-t-elle pas d'être élevée à la dignité de méthode d'interprétation de la psychologie générale comparée⁴⁶ ? » Il resterait à se demander si un tel éclectisme est tenable. De fait, par delà des publications en psychologie et certaines positions originales, Bourjade n'atteindra jamais la notoriété de Piaget, avec qui il dialogue et qu'il critique ; la raison en est sans doute que ses positions – tout en étant tournées vers une approche des faits psychiques qui se veut scientifique – restent *in fine* prioritairement spiritualistes.

⁴³ Charles Chabot, « L'enseignement par l'action », in Institut pédagogique de l'Université de Lyon, *Conférences de la Semaine pédagogique, mars 1913*, Lyon, A. Rey, 1913, p. 36-55.

⁴⁴ Edmond Locard, « Ch. Chabot », *Bulletin de la Société Alfred Binet (Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale)*, décembre 1924-janvier 1925, p. 35-37.

⁴⁵ Jean Bourjade, *Annales 1945-1946, n°1 - Psychologie*, Université de Lyon - École pratique de psychologie et de pédagogie, (sd, ronéoté).

⁴⁶ Cf. Jean Bourjade, « Les grands courants et l'état actuel de la psychologie de l'enfant » in *Études de psychologie de l'enfant*, Paris, Les Belles Lettres, bibliothèque de la Faculté des Lettres de Lyon, fascicule VII, 1962, pp. 213-232.

En recherchant une connaissance de l'enfant préservée de l'hégémonie du laboratoire, la science de l'éducation lyonnaise a voulu préserver la psychologie et la pédagogie de tout scientisme. Elle a en même temps assuré les enseignants qu'ils étaient toujours, en dernière instance, les acteurs de la mise en œuvre rigoureuse de cette science et les garants de sa légitimité éthique. Cette posture a très probablement contribué à l'ancrage, à l'audience et à la popularité de la science de l'éducation à Lyon.

4. Conclusion

On observe à Lyon, sur plus d'une cinquantaine d'années, la greffe d'une démarche scientifique positive – ou à tout le moins la volonté de procéder à cette greffe – sur un spiritualisme dominant. On peut considérer qu'à la différence du modèle parisien, par exemple⁴⁷, où le thème du solidarisme (comme en témoigne la thèse de Marion, et ensuite la leçon inaugurale de Buisson en 1896), puis la problématique sociologique (Durkheim) fondaient la science de l'éducation sur une forme de théorie de la socialisation politique, l'originalité du modèle lyonnais – si l'on peut parler d'un modèle lyonnais – a paradoxalement procédé d'une certaine forme de dépolitisation de la science de l'éducation. On peut aussi considérer que l'enjeu républicain et social de la science de l'éducation s'est, dans un contexte marqué par le catholicisme, résorbé dans un humanisme pédagogique éloigné de l'analyse sociologique. Le défi aura consisté à prendre en compte – et en charge – les avancées de la psychologie expérimentale, en intégrant ces avancées dans le cadre d'un humanisme qui, accordant toute sa place aux acteurs, soumet l'approche scientifique de l'éducation à l'épreuve de la critique, voire du scepticisme. La science de l'éducation lyonnaise a donc cherché la synthèse entre science et spiritualisme dans une forme de pragmatisme où les savoirs en éducation doivent constituer des réponses aux questions que les enseignants se posent dans l'exercice de leur métier.

5. Références et bibliographie

- Avanzini Guy (1989). La recherche sur l'éducation à Lyon. In Avanzini Guy (dir.), *Éducation et pédagogie à Lyon, de l'Antiquité à nos jours*, Lyon, CLERSE, , p. 375-384.
- Gautherin J. (2002). *Une discipline pour la République, La science de l'éducation en France (1882-1914)*, Berne, Peter Lang.
- Mole F. (à paraître, octobre 2010). *L'école laïque pour une république sociale. Controverses pédagogiques et politiques*, Rennes, PUR.
- Robert A.-D. & Mole F. (éds) (2006). *Les sciences de l'éducation à Lyon, L'ISPEF, 60 ans d'histoire et plus...*, brochure, Lyon, ISPEF, 32 p.

⁴⁷ Il en est de même à Bordeaux (Espinasson-Durkheim-Richard).