



HAL
open science

L'œuvre pédagogique et philosophique du Père Grégoire Girard (1765-1850). Une théologie éducative progressiste

Jean-Christophe Guers

► To cite this version:

Jean-Christophe Guers. L'œuvre pédagogique et philosophique du Père Grégoire Girard (1765-1850). Une théologie éducative progressiste. Education. 2012. dumas-00733546

HAL Id: dumas-00733546

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00733546>

Submitted on 18 Sep 2012

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

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

UNIVERSITE PIERRE MENDES FRANCE- Grenoble II
Master 1 de Sciences de l'Education



Jean-Christophe GUERS

L'œuvre pédagogique et philosophique du Père Grégoire Girard (1765-1850):
Une théologie éducative progressiste

Année universitaire 2011-2012

Sous la direction d'Arielle Compeyron et d'Alain Fernex

Sommaire

Sommaire.....	3
Remerciements.....	4
Introduction.....	6
Partie 1: L'œuvre de Grégoire Girard dans son contexte sociétal et biographique, regards extérieurs.....	12
<i>Chapitre 1 : L'ancrage historique et philosophique de l'œuvre, à la fois moteur et frein pour l'innovation pédagogique.....</i>	<i>13</i>
<i>Chapitre 2: Des éléments biographiques pour comprendre l'œuvre du Père Girard.....</i>	<i>23</i>
<i>Chapitre 3 : Synthèse des analyses sur les racines théologiques de l'œuvre théorique et pratique de Girard.....</i>	<i>36</i>
Partie 2: Pour une synthèse personnelle de l'analyse théologique issue de l'œuvre écrite de Girard.....	48
<i>Chapitre 1 : Les fondements théologiques revendiqués par la théorie pédagogique du PG: une éducation primaire au service de la « culture du cœur ».....</i>	<i>49</i>
<i>Chapitre 2: Analyse rétrospective de cette théologie éducative : une portée religieuse, éducative et politique, toujours d'actualité.....</i>	<i>63</i>
Conclusion: des attentes confirmées, mais une investigation à compléter.....	82
Bibliographie.....	87
Tables des matières.....	92

Remerciements

Je remercie vivement Arielle Compeyron, enseignante qui a conduit la majeure partie de la préparation de ce mémoire. Ses conseils avertis et savamment dosés ont permis d'orienter et d'organiser mes recherches au mieux tout au long de l'année universitaire 2011-2012. Elle m'a notamment assisté dans mes commandes bibliographiques complexes, étant donné l'ancienneté des sources utilisées pour présenter cet auteur du XIXe siècle.

Un remerciement tout particulier doit aussi se diriger vers Alain Fernex, enseignant ayant remplacé Arielle Compeyron, souffrante depuis avril 2012, pour prodiguer les derniers conseils qui ont permis l'achèvement et la mise en forme de ce mémoire. Il a assuré la transition avec intérêt et efficacité.

Merci beaucoup également à ma famille et mes proches ayant conservé envers moi une affection indéfectible pendant les dix mois au cours desquels j'ai travaillé de façon opiniâtre sur ce mémoire. Et cordiales salutations à tous ceux que j'ai oublié et qui m'ont aidé d'une quelconque façon.

« L'éducation est une préparation à la vie [donnée à l'enfant]...pour accomplir ici bas ses tâches temporelles si bien qu'il atteigne [en même temps]sa destinée éternelle »¹. Cette définition écrite par le pédagogue et ecclésiastique suisse Grégoire Girard, au XIX e siècle, résume toute la pensée de cet éducateur, inclassable. On repère ici deux pôles dans sa conception de la notion d'éducation, qui sont reliés. On note, d'une part, un aspect utilitaire, temporel et matériel: l'éducation est une *préparation à la vie*, stricto sensu, c'est à dire à l'existence terrestre. Mais, d'autre part, il y a aussi *un aspect religieux*, métaphysique au moins, dans cette définition : l'éducation n'est pas seulement une formation de l'individu pour réaliser ses besoins les plus pragmatiques; elle vise aussi à l'inscrire dans une vie spirituelle qui elle, selon Girard et ses collègues chrétiens, n'a pas de fin. Ainsi, le cadre est posé. Ce mémoire tout entier prétend décrire, synthétiser, et interpréter cette conception éducative double : nous voulons analyser en détail ce lien établi par le PG (Père Girard)² entre ces deux pôles, ces deux objectifs possibles, à l'activité éducative. C'est pour cela que nous parlerons, pour qualifier l'œuvre du PG, d'une *théologie éducative*. On parle de théologie, au sens catholique du terme, issue de la définition de Saint Anselme: « *la foi qui cherche l'intelligence* »³, reposant sur le mystère de la Trinité (Dieu à la fois Père, Fils et Saint-Esprit). C'est une vision large: la théologie, selon l'auteur et l'Église, est à la fois une analyse (explication) et une interprétation des textes sacrés, chrétiens. Nous allons l'étudier, de façon méthodique, dans son versant « éducatif » : nous énumérerons et mettrons en cohérence les diverses implications éducatives de cette référence religieuse, aussi bien en terme de théories pensées par le PG, que de pratiques choisies, en matière d'éducation. La justification que nous fournissons à cet effort, c'est qu'il est indispensable à la compréhension de l'ensemble de l'œuvre, pédagogique comme philosophique, du PG. Tout simplement parce que, selon l'auteur, il n'y a pas d'éducation, véritable, sans foi: les deux composantes de sa définition constituent des critères cumulatifs et non alternatifs. On ne peut, d'après lui, achever une éducation à la vie quotidienne que si on lui a donné sens par l'initiation religieuse; et on ne peut réussir une éducation spirituelle sans la concrétiser, sans l'actualiser au prisme des besoins concrets des autres et de soi-même.

Il nous faut maintenant éclairer plus rigoureusement les termes et les enjeux de notre sujet, par quelques définitions supplémentaires. **Trois concepts** indissociables résument à eux seuls le contenu de la vie et des réalisations intellectuelles et concrètes du PG, et donc de ce mémoire, qui cherche à **présenter l'homme, ses actes, et ses idées, dans un même ensemble.**

¹ Citation de Girard : in Squillante « Père Grégoire Girard : cordelier », in Avanzini, Avanzini G, *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens* - Actes du Colloque d'Angers (1993), Angers, Ed. Don Bosco, 1995.

² Nous utiliserons cette abréviation tout au long de ce mémoire.

³ Cf une typologie des différentes définitions de la théologie dans cet ouvrage: Chenu B., Neusch M., *Au pays de la théologie , à la découverte des hommes et des courants*, Paris, Centurion, 2001, 262 p.

Le premier concept important est celui de *pédagogie*. Ici nos lectures, aussi bien celles s'intéressant aux analyses extérieures et/ou rétrospectives sur le pédagogue, que celles portant sur les écrits personnels de l'auteur, ne nous ont pas permis de trouver une définition du terme qui lui soit propre. Nous choisissons donc d'emprunter l'analyse de Durkheim, pour situer Girard à vis à vis de cette posture. Le célèbre sociologue décrit la pédagogie comme "*une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation [et] ...une théorie pratique*"⁴. Cette théorie, selon Durkheim, doit permettre de concevoir et d'évaluer les systèmes et les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs. Chez notre religieux fribourgeois, la pédagogie nous semble correspondre principalement à une méthode, à un simple outil. Elle est régie par un principe d'adaptation, et demeure totalement subordonnée aux deux sphères qui l'englobent et la guident : l'éducation et la religion, avec leurs principes surplombants. Toutefois cette inféodation de la pédagogie ne doit pas être interprétée comme un mépris. Au contraire, la souplesse prônée par Girard, qui considère que toute pédagogie est forcément contextuelle (on doit refuser l'enfermement dans un style didactique qui se voudrait universel), est chez lui synonyme de mise en valeur du pragmatisme. Ainsi la pédagogie est d'abord une pratique avant d'être une théorie: cela signifie que, tout en restant dans le cadre de valeurs, éducatives et religieuses, il faut penser les relations éducatives après observation.

Mais *l'éducation* ne se limite pas à une technique pédagogique. Dans l'oeuvre girardienne, elle est définie par ses fonctions et ses buts. Comme tous les penseurs éducatifs, Girard part du postulat anti-naturaliste selon lequel la nature humaine est malléable. L'éducation peut et doit donc faire vivre à l'éduqué un changement positif. Ici, le but de cette transformation c'est de réguler et d'harmoniser, dans un sens propice aux idées de la morale et de la religion, les penchants anthropologiques universels. Cette citation, tirée de l'ouvrage de référence de l'auteur⁵, résume bien cette idée: « *L'éducation doit apprendre à raisonner selon sa conscience en retrouvant la morale en soi pour se libérer des "désirs désordonnés"... pour développer l'humilité et préparer à résister aux tentations du monde* ». L'éducation selon Girard a aussi une deuxième fonction plus pragmatique, qui est de constituer une initiation à la vie professionnelle et quotidienne. Enfin, et c'est la transition avec la dernière notion clé de ce mémoire, l'éducation a aussi un but mystique et relationnel chez Girard, elle doit ouvrir l'enfant à entrer dans un rapport de confiance et d'admiration avec Dieu, en lui « *donnant une idée de la grandeur de Jésus-Christ* », après lui avoir « *dessillé les yeux* » pour qu'il choisisse de « *prendre le Christ comme unique modèle* », de tout son cœur.

C'est en cela que la notion d'éducation est, pour l'auteur, philosophiquement indissociable de celle

⁴ Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2e éd, 1969 (1905).

⁵ C'est le livre suivant: *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Paris 1ère édition, 1834.

de *religion*. Cette dernière est définie comme la « fleur de l'Humanité »⁶, image symbolisant son statut d'aboutissement du développement intellectuel et moral de l'espèce humaine. Il en propose une définition extensive, qui n'est pas limitée à un ensemble de rituels et croyances⁷. D'après lui, la religion correspond à la « réalisation et concrétisation en actes et en choix de la tendance naturelle de l'être humain à chercher une autre source à la vie que ses fonctions corporelles ». De ce point de vue, elle apparaît comme être en priorité un but, celui de l'éducation et de la vie. Cependant c'est aussi un moyen, une énergie, à la fois pour réaliser un monde matériel plus moral (en se mettant en relation avec la source de l'Amour et du Bien, c'est à dire le Christ), et pour transmettre un état d'esprit qui constitue le préalable et la condition pour entrer dans la vie extrasensorielle, éternelle. Notons que la « vraie religion » pour Girard c'est le christianisme, toutes tendances confondues, le Christ étant le contact le plus direct que l'on puisse avoir avec Dieu, l'intercesseur le plus crédible.

Cela nous amène à **présenter nos objectifs de recherche**. En deux mots, on peut dire que nous allons nous efforcer de dégager l'esprit transversal à l'oeuvre, concrète comme théorique, de Grégoire Girard. La priorité viendra à qualification de ses travaux au regard des sciences de l'éducation. Toutefois nous ne chercherons pas ici à en faire une lecture « technique », la majorité des apports pratiques de cette réflexion ayant été déjà synthétisés, testés et épuisés. Notre visée première sera de type généraliste et philosophique : c'est d'ailleurs toute la nouveauté et l'intérêt de notre travail, par rapport aux analyses précédemment réalisées sur le PG. Cela justifie la problématique très englobante que nous proposons:

En quoi le Père Grégoire Girard a-t-il tenté, par son œuvre pratique et sa réflexion théorique, de solutionner les principaux enjeux éducatifs de son époque, en quoi ses conceptions éducatives découlent d'une théologie innovante et libérale, et dans quelle mesure ses réflexions possèdent une portée progressiste actualisable ?

On veut ici montrer que la philosophie de l'éducation chez Girard est d'essence théologique, et que cela influence son œuvre pédagogique théorique comme pratique. Mais une deuxième explication est nécessaire, qui explique la suite du titre de ce mémoire, qualifiant la théologie girardine de « progressiste ». Cette qualification permet de synthétiser l'ensemble de nos questionnements de recherche, qui tentent de décrire et de relier les fondements théologiques et la portée de l'œuvre éducative du PG.

On peut regrouper nos interrogations en deux grands enjeux. Le premier concerne la

⁶ Expression utilisée dans le quatrième livre de son ouvrage phare : *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et dans les familles*, 1846, p 268.

⁷ Il déborde ainsi de l'approche Durkheimienne de la religion, qui la réduit à un phénomène social: Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses Universitaires de France, 5^e édition, 2003 (1912), p. 65.

démonstration du lien entre les inspirations philosophiques sécularisées que choisit Girard et ses sources théologiques chrétiennes. Nous verrons qu'on peut trouver les sources de sa théologie globale chez des penseurs chrétiens variés, à la fois catholiques et protestants, qui ont pour point commun d'insister sur le message de joie et de miséricorde de l'Évangile, dans leur exégèse. D'ailleurs le PG est le continuateur d'un courant ancien (né à la fin du XVI^e siècle), mais minoritaire, de pédagogues chrétiens prônant la diffusion de l'éducation populaire. En même temps, il est fortement marqué par les influences des idéologies pragmatiques, scientifiques et rationalistes de son époque, inspirations qui débordent largement le champ de la pédagogie. Le *second enjeu*, c'est justement d'inscrire l'œuvre dans son contexte spécifique, celui d'une Europe marquée par des aspirations libérales et individualistes exigeant des changements, dans tous les champs de la société (politiques, sociaux -relationnels-, économiques, et religieux). Ce questionnement est d'ailleurs indissociable du précédent. Nous défendons l'idée selon laquelle « la religion du cœur » du PG, interprétation biblique innovante, s'est présentée comme une justification à la démocratisation des systèmes éducatifs européens, tant rêvée à l'époque.

Girard va faire une synthèse de ces besoins et demandes si innovante et si « moderne », que cela en ferait un précurseur du « néo-humanisme » (chrétien), selon Birbaum⁸. Ce courant, toujours actuel, s'appuie sur les caractéristiques suivantes: une psychologie de la conscience, une conception historique et active de l'être humain (il est capable de perfectionner à la fois sa propre nature et son environnement), une défense de la liberté spirituelle, et un refus de toute forme de violence. On parle d'humanisme parce qu'il y a reconnaissance de la subjectivité, c'est à dire de la liberté et du primat de l'individu. Mais c'est un nouveau type d'humanisme, qui dépasse l'héritage des penseurs de la Renaissance, qui était idéaliste, abstrait, anthropocentrique et rhétorique. Ce néo-humanisme⁹ propose au contraire une foi en l'Homme « re-écologisée », c'est à dire une anthropologie qui replace l'être humain dans une position plus modeste de maillon d'une grande chaîne, celle de l'Univers. Le sujet est à la fois protégé d'un holisme dictatorial et en même temps repositionné dans son contexte. Ce néo-humanisme girardien est « chrétien », puisqu'il considère que cet Univers est entièrement régi par une intelligence unique, agissant selon un mode d'action imperceptible, assez souple pour intégrer le libre arbitre de « la seule créature sur terre que Dieu ait voulu pour elle-même. », l'Homme. Dieu constitue l'origine et la fin de la vie humaine, mais, d'après les néo-humanistes, il souhaite que l'homme s'en rende compte par lui-même. Il y a bien anthropocentrisme, puisque: "Tout sur terre doit être ordonné à l'homme comme à son centre et à son sommet.". Mais

⁸ In Reichenbach R. et F. Oser (dir), *Père Grégoire Girard (1765-1850). Son oeuvre, sa pensée pédagogique, son impact*, Fribourg, Éditions universitaires, 2002.

⁹ Dont le représentant contemporain le plus illustre est sans doute Theodor Haecker, qui fait une synthèse de ses idées dans l'ouvrage suivant : Haecker T. (traduction de C. et J. Rastouin, *Le chrétien et l'Histoire*, Paris, Cerf, 2006.

ce n'est qu'un moyen pour la gloire de Dieu, qui cherche à se reproduire dans un être qui, à terme, doit devenir aussi parfait que lui. Cette idéologie implique de rompre avec un pan du judéo-christianisme, qui insistait sur l'imperfection originelle de la nature humaine, plutôt que sur sa destinée heureuse et ambitieuse. Nous constaterons que Girard peut être compté au rang des inspirateurs de ce courant du néo-humanisme, sur lequel s'est véritablement aligné l'Église catholique depuis le début du pontificat de Jean-Paul II, il y a trois décennies. Ce dernier affirmait à la fois que « *le premier mensonge, la fausseté fondamentale, est de ne pas croire en l'homme* », tout en demandant, parallèlement, que « *si quelqu'un nie que le monde ait été créé pour la gloire de Dieu, ...il soit anathème.*»¹⁰.

Cette conception révèle bien **l'imbrication entre les deux sources théoriques et contextuelles de l'œuvre** du PG: elles s'alimentent mutuellement. C'est pourquoi l'organisation de notre réflexion permet le croisement constant de ces deux enjeux d'analyse, présentés sur la page précédente. Dans un premier temps, nous montrerons *comment le contexte biographique* immédiat où vécut le PG (enfant de la Suisse francophone du XVIIIe siècle, qui fit carrière au XIX e siècle, après que la Révolution Française ait infiltrée puis quittée le pays), *ainsi que le poids de revendications historiques* et philosophiques séculaires, *ont influencé la pensée du pédagogue* et ont motivé ses pratiques. Pour cela nous nous appuierons principalement sur des « regards extérieurs » (des analyses précédemment réalisées sur l'œuvre du PG).

Dans un second temps, nous proposerons *une synthèse et une relecture personnelle* d'une des principales parties de l'œuvre écrite girardienne, la seule qui présente explicitement les fondements théologiques de sa théorie éducative et pédagogique. Cette partie, relative à la « culture du cœur », constitue un des tomes du principal ouvrage de Girard, intitulé *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et dans les familles* (1834). Ce document, dans son versant pédagogique, porte principalement sur l'enseignement primaire, visant de jeunes élèves. D'une part, nous présenterons les principaux concepts et justifications théologiques et philosophiques mobilisés par l'auteur. D'autre part, nous réaliserons une analyse rétrospective, à partir de concepts issus des sciences sociales actuelles (la sociologie et l'histoire principalement), dont le choix nous est propre, pour esquisser une étude de la portée actuelle de l'œuvre.

¹⁰ Toutes ces citations sont aussi de la doctrine conciliaire établie par le pape Jean-Paul II, résumée in *ibidem*.

Partie 1: L'œuvre de Grégoire Girard dans son contexte sociétal et biographique, regards extérieurs

Dans cette première partie, nous fournirons le cadre spatio-temporel et idéologique dans lequel s'est formée et développée l'œuvre du PG (Père Girard). Pour cela nous utiliserons, à l'instar de Squillante¹¹, une approche de type sociologique : sociologie structuraliste à la fois historique, politique et religieuse, pour restituer les actes et écrits de l'auteur dans leur contexte, avant de les analyser plus en détail dans une seconde partie. Nous procéderons en trois temps. Nous commencerons par présenter ce climat historique et philosophique ambiguë : il était à la fois marqué par une diffusion des aspirations au changement, dans l'éducation comme dans toutes les sphères de la vie sociale, et en même temps enserré dans un étau de radicalisme (religieux et politique) qui donnait à toute prise de position pédagogique un aspect partisan. Puis nous particulariserons l'analyse en présentant l'originalité de l'auteur, dans ses idées (religieuses notamment), de son parcours et du contexte suisse où il a vécu. Enfin, nous débuterons notre analyse théologique en montrant que ce lien entre théologie, morale et pédagogie dans la pensée girardine, a déjà été repéré par d'autres analystes de l'auteur.

¹¹ In Avanzini, op cit, 1995.

Chapitre 1 : L'ancrage historique et philosophique de l'oeuvre, à la fois moteur et frein pour l'innovation pédagogique

Deux étapes participeront à préparer la biographie du PG (1765-1850), cet homme qui a connu deux siècles décisifs dans l'émergence de la modernité éducative : le XVIII^e siècle, où celui de la lente mise en forme des idées progressistes; et le XIX^e siècle, point de départ de leur difficile mise en application institutionnelle et pratique, marquée par une résistance de tous les acteurs éducatifs. D'abord, nous proposerons une synthèse historique des origines de l'idée d'éducation populaire, si chère à Girard, de la Renaissance (XVI^e et XVII^e siècles) au siècle des Lumières. Puis nous entrerons dans le vif du sujet, en présentant les enjeux politiques, sociaux et théologiques qui agitent les débats éducatifs au temps du PG, et commencent à infléchir les cadres, juridiques et théologiques, de la pédagogie.

I] Une œuvre à inscrire dans une dynamique séculaire à l'origine de l'éducation populaire: idées et pratiques jusqu'au XVIII^e s

Ici nous allons montrer que les penseurs modernes ne sont pas les inventeurs de l'éducation populaire, mais des continuateurs d'intuitions et d'efforts pédagogiques qui commencent à s'organiser dès la Renaissance. Nous verrons comment les tentatives originelles pour éduquer les masses, nées dans la Chrétienté, ont été reprises et globalisées sous forme de véritables projets philosophiques au XVIII^e siècle. C'est la véritable origine de la pensée girardine, qui ne trahira jamais l'esprit de ces premières œuvres.

1.1 Les précurseurs de l'École populaire moderne dès la fin du 16^e siècle : la charité éducative organisée dans l'Europe chrétienne

Nous utiliserons les travaux d'Avanzini¹², qui a recensé les premières œuvres pédagogiques, isolées mais porteuses, s'étant intéressées à l'éducation morale et intellectuelle du peuple. Il centralise des travaux d'histoire de la pédagogie.

Selon son collaborateur Faubell, l'inventeur de l'éducation populaire « moderne » est **Saint Joseph Calasanz** (1557- 1648). C'est le premier en effet à concevoir l'éducation et le savoir comme un droit pour tous et comme un outil de progrès social individuel et collectif. Son œuvre est motivée par le triple diagnostic de l'ignorance, de la misère, et de la délinquance d'une grande partie de la jeunesse populaire, dans le contexte romain où il réside, comme dans toute l'Europe. Cette période

¹² En particulier à l'ouvrage collectif à la fois historique et sociologique qu'il a dirigé, reprenant les enseignements d'un colloque sur la pédagogie chrétienne: *ibidem*. Cf la contribution de V. Faubell in Avanzini, *op cit*, 1995.

post-tridentine, qui marque un renouveau du catholicisme (avec la contre-réforme¹³) et de la Société en général, n'est pas sans rappeler le début du XIXe siècle, où vécut Girard. C'est Calasanz aussi qui propose, et commence à réaliser, les moyens concrets pour garantir ce droit, c'est à dire selon lui: la gratuité de l'enseignement, son caractère public (il demande des financements aux autorités civiles) et sa durabilité (il souhaite que le peuple puisse accéder à l'enseignement secondaire). Même si l'opposition des élites politiques, religieuses et économiques de l'époque réduit à néant ses ambitions à court terme, il réussit une prouesse très concrète : la fondation de l'école Sainte Dorothee, la première « école publique gratuite » et populaire, réservée aux pauvres. Le succès (à Rome) fut de courte durée, puisque la « *Société de la doctrine chrétienne* », ordre religieux gérant et finançant l'école, fut interdit -ceci entraînant la fermeture de l'école -, accusé de stimuler une révolte sociale.

Mais la portée de l'intention de Calasanz, comme de certaines méthodes (notamment l'invention d'une pédagogie mixte, croisant enseignements simultané et « participatif »¹⁴), est historiquement puissante. En effet non seulement son modèle d'école populaire, visant à « démocratiser », l'accès aux Lettres et à la piété, a été imité au XVIIIe siècle dans quelques lieux européens (ses « Écoles Pies » sont arrivées jusqu'en en Europe centrale), mais de plus il va inspirer l'institutionnalisation de véritables « congrégations enseignantes ». Si aujourd'hui l'aspect essentiellement religieux de cette éducation paraît « traditionnel », voire anti-moderne, on doit pourtant admettre le caractère extrêmement novateur pour l'époque de cette charité éducative institutionnalisée. Calasanz est ainsi l'instigateur d'une véritable révolution conceptuelle, qu'on peut voir comme le prémisses des utopies éducatives universalistes des XVIIIe et XIXe siècles, dans lesquelles baigna Grégoire Girard. Plusieurs pédagogues vont jouer au XVIIIe siècle un grand rôle dans ce processus de diffusion conjointe non seulement des savoirs de base (début d'alphabétisation populaire significative), mais surtout de l'idée que l'éducation populaire est une nécessité pour garantir l'ordre moral, religieux, économique et social. Cette vision, en apparence conservatrice, tranche pourtant avec la conception éducative, aristocratique et élitiste, dominante à l'époque aussi bien chez les traditionalistes cléricaux (**Luis Vives**) que chez les humanistes « païens » (**Erasme**, **Rabelais**, etc.). Abordons ces praticiens dans l'ordre chronologique.

D'abord, notons que l'Éducation populaire gratuite est introduite dans l'Europe francophone, par

¹³ Pour une contextualisation et une étude des effets pédagogiques du Concile de Trente, lire : Weber M-Th *La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?*, Berne, Peter Lang, 1997.

¹⁴ Avec la nomination d'élèves doués, dits « décurions », pour enseigner aux plus faibles, préfigurant l'enseignement mutuel.

deux hommes. Par un contemporain de Calasanz, **Saint Pierre Fourier** (1565-1640) : la congrégation Notre Dame qu'il fonde avec Alix Le Clerc, ouvre quelques écoles destinées à l'instruction des jeunes filles modestes de Lorraine. Et sur une base territoriale (française) plus large, **Charles Démi**a (1637-1689), avec ses « écoles de pauvres ». Leur œuvre n'innove guère par rapport à celle de Calasanz, à une exception près : Démi>a est le premier à tenter de solutionner le problème de la formation des maîtres, (dans un contexte où, selon Compayré: « *l'ignorance était le caractère général des maîtres* »¹⁵), en créant le séminaire Saint Charles dans ce but. Mais on reste dans une logique de simple instruction, avec une méthode traditionnelle d'apprentissage des savoirs de base, en latin, et selon une logique répétitive.

Puis, dans la deuxième moitié du siècle, deux grands éducateurs français vont diversifier les contenus et les méthodes de l'éducation populaire¹⁶.

Le **Bienheureux Nicolas Barre** (1621-1686) va réfléchir à de nouvelles institutions et méthodes pédagogiques, dans cette même idée de faire accéder le peuple au progrès spirituel et matériel. Il crée une pédagogie active et progressive, en appelant à la responsabilisation des élèves et en adoucissant les punitions. Il cherche aussi à concrétiser les enseignements, en proposant pour la première fois des travaux manuels. Il réclame et obtient aussi des innovations institutionnelles de la part de Louis XIV: la création d'un « *bureau des écoles* » pour administrer, inspecter et coordonner l'enseignement primaire; par ce biais le financement de ces écoles populaires acquiert un début de systématisation.

Les efforts de sa congrégation, les *Dames de Saint Maur*, vont être repris et approfondis, quantitativement et qualitativement, par **Saint Jean-Baptiste De La Salle** (1651-1719), -dont Barre fut le premier conseiller-, avec la fondation de l'IFDEC (Institut des Frères des Écoles Chrésiennes). Le progressisme de l'IFDEC se manifeste dans ses contenus pédagogiques: il inaugure un apprentissage en langue française de l'écriture et de la lecture; il renouvelle l'enseignement de la grammaire et l'orthographe, en le fondant sur des exemples de la vie courante, plutôt que sur des vocables théologiques ou littéraires. Surtout, il crée le premier établissement d'enseignement « professionnel », le *collège de Saint Yon*, qui prépare gratuitement aux métiers industriels et commerciaux, institutionnalisant ainsi le travail manuel dans un but utilitaire. Ces nouvelles matières s'appuient aussi sur des cadres innovants : la gratuité de l'école est pour la première fois subordonnée à l'obligation scolaire d'assiduité (sous peine de diminution des assistances ecclésiastiques, dont avaient grandement besoin ces familles indigentes); un suivi individualisé du

¹⁵ G.Compayré, *Histoire de la Pédagogie*, Paris, Mellotée, 1920, p 217.

¹⁶ In Avanzini, op cit, 1995.

parcours de chaque enfant et un système proportionné de sanctions sont instaurés; des enseignants assistés par des élèves plus âgés pour assurer les cours. Enfin, il faut retenir les progrès remarquables pour l'époque de la formation des maîtres, d'ailleurs renommés, avec une intuition prophétique, « instituteurs ». De La Salle crée plusieurs « écoles normales » avant l'heure (avec un système d'évaluation initiale, par examination, et de formation continue via un travail d'équipe (pour mutualiser les expériences). De plus il donne sa préférence à recruter des Frères « laïcs » (autrement dit sans mandat religieux parallèle), vivant toutefois en communautés, obligées à la pauvreté et la piété.

Ces trois pôles de changements (contenus/institutions/méthodes) marquent, selon Palmero¹⁷, l'évolution de toute l'éducation au XVIIe siècle. Et ce a fortiori dans l'Europe germanophone et protestante, à laquelle appartient en priorité la Suisse, terre natale du PG. Parmi les premiers pédagogues protestants, qui d'ailleurs l'ont influencé aussi, on trouve le pasteur piétiste **August Hermann Francke** (1663-1727), fondateur de deux établissements d'instruction populaire (la *Maison des Orphelins* et le *Pedagogium*).

On a un début d'apparition, certes marginal, d'un apprentissage en langue maternelle et de programmes « scientifiques ». La création d'écoles gratuites, s'accompagne de la hausse du nombre d'établissements scolaires payants. En leur sein, c'est la naissance de la méthode « simultanée » d'enseignement, avec comme principe une classe unique avec plusieurs cours et enseignants.

Ce tour d'horizon des premiers penseurs praticiens de l'école primaire populaire prouve que les concepts éducatifs du XIXe siècle (la gratuité et l'obligation scolaire, le rôle éducatif de l'école, le souci de l'utilité du savoir, et l'enjeu de la formation et de la sécularisation des enseignants), contemporains de Girard, ont des origines anciennes. C'est important de le noter pour comprendre que le PG peut très bien à la fois adopter une position éducative progressiste et pourtant constituer un continuateur et héritier d'une longue histoire pédagogique, chrétienne.

Cependant, comme le montre Durkheim¹⁸, l'immense majorité des acteurs éducatifs de l'époque restait résistante à un changement profond des méthodes et des contenus, et donc aussi des destinataires de l'éducation (les masses étant jugées incapables d'incorporer la culture des deux ordres dominants, clergé et noblesse). D'ailleurs les grandes innovations de l'époque, notamment le système d'émulation jésuite, ont une visée conservatrice. Pour reprendre Compayré, ce XVIIe siècle demeure le temps des « évêques précepteurs », avec une mainmise totale et acceptée du clergé sur l'éducation. Ainsi les précurseurs de notre idéal éducatif actuel, avant d'être béatifiés aux abords du

¹⁷ Palméro J., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, Sudel, 1958. 448 p.

¹⁸ Durkheim E., op cit, 1905.

XX e siècle, ont d'abord subi de véritables persécutions (particulièrement Calasanz et De La Salle qui se sont vus opposés des obstacles matériels, juridiques et théologiques, par les autorités civiles et religieuses), eux qui diffusaient l'instruction au nom de Dieu. Il faudra près de deux siècles pour que leur prise de conscience du besoin d'une éducation populaire (longue, développée et adaptée), soit accréditée par l'ensemble d'une société.

1.2 La synthèse et le dépassement de ces premières intuitions éducatives au XVIIIe siècle

C'est au XVIIIe siècle que **ces bonnes intentions**, après avoir commencé à s'institutionnaliser dans les pratiques, **se formalisent dans des projets philosophiques** et pédagogiques globaux.

Sous l'effet de la poussée de l'esprit laïque chez les élites, le « *siècle des mécontents* » accouche de la « *pédagogie réaliste* » décrite par Durkheim¹⁹. D'après ce dernier, elle est le reflet et la conséquence de quatre grandes aspirations éducatives. On rêve d'un apprentissage basé sur le plaisir et l'intérêt de l'élève; sous l'influence protestante, notamment celle de **Comenius** (1592-1670), on réclame des contenus plus pragmatiques, une utile préparation à la vie temporelle. Selon Compayré, les pédagogues allemands (qui sont souvent pasteurs) sont les plus avancés, particulièrement deux qui auraient inspiré le PG: le fondateur des écoles populaires de campagne **Friedrich Eberhard von Rochow** (1734-1805), et le philosophe **Johann Bernhard Basedow** (1723-1790), théologien proposant une « école modèle », d'inspiration rousseauiste.

L'expérience des écoles jansénistes de Port-Royal illustre le désir d'un enseignement dispensé en langue maternelle, par opposition aux « collèges latins » traditionnels; on propose des contenus pédagogiques moins littéraires et plus ouverts à la nature et aux réalités concrètes; on veut aussi étendre l'expression et la liberté individuelle de l'élève, et rompre avec l'aveugle obéissance. Selon Durkheim, toutes ces nouvelles idées se réunissent dans le « *cartésianisme* », c'est à dire l'ensemble des philosophies rationalistes : à la suite de **Descartes** (1596-1650), elles veulent refonder le lien social (et donc de même la relation pédagogique) sur la raison individuelle et sur des vérités démontrées, plutôt que sur les dogmes holistes, imposées par les autorités²⁰.

Cette **vision individualiste a notamment inspiré deux grands penseurs éducatifs**, appartenant au courant des Lumières. Tous deux ont pesé sur les pédagogies du XIXe siècle, y compris celle de Girard.

Le premier, le suisse **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778), est l'auteur d'un illustre ouvrage que

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

Compayré²¹ décrit comme « *un système d'éducation générale et un traité de psychologie* » (écrit sous forme romancé), *l'Emile* (1762). Il propose une méthode d'enseignement fondé sur la persuasion et la ruse, laissant formellement une large place à la découverte et à l'expression de la nature humaine, vue comme spontanément bonne. C'est une éducation progressive, donnant le temps à l'enfant de se développer et proscrivant toute sanction fondée sur la violence ou l'autorité. Des contenus scientifiques et pratiques devaient selon Rousseau prendre le pas sur les Humanités classiques.

Le second, **Immanuel Kant** (1724-1804), fixe comme but ultime à l'éducation le développement d'une morale autonome et universelle : pour cela il propose de l'ancrer dans le droit concret et le quotidien. Un point commun entre ces deux auteurs et tous les penseurs progressistes du « siècle des Lumières », c'est la réflexion à l'articulation entre religion, morale et éducation, thématique au cœur de l'œuvre girardienne, nous le verrons. Globalement, même si les discours antireligieux ou athées restent rares, les élites intellectuelles aspirent à une diminution de la tutelle uniformisante du (haut)clergé sur l'éducation. On réfléchit à la naissance d'une instruction publique, et dans ce cadre, à une autonomisation de celle-ci vis à vis de l'Église. Parmi les autres propositions récurrentes on repère (d'après Compayré): la professionnalisation et l'utilité sociale de l'enseignement (**Abbé de Saint Pierre**), la prise en compte du corps par l'éducation des sens (**Bonneval**), l'enseignement des sciences (prôné par exemple par le Suisse **Crousaz**) et des langues vivantes étrangères (l'**abbé Pluche**), ainsi que la différenciation des méthodes et des contenus en fonction de l'âge.

II] Une application difficile des nouvelles idées éducatives depuis 1789 : entre bouleversement conceptuel et stabilité des pratiques

C'est la religion qui va servir de point d'ancrage aux deux grands pôles politiques et idéologiques qui se cristallisent, à partir de 1789, en France et dans toute l'Europe, y compris donc dans la nation helvétique du PG. Nous présentons ces deux positions parce qu'elles structurent largement les différents courants de philosophie et de politiques éducatives au XIX siècle : elles forment deux grandes conceptions occidentales de l'éducation, opposées, qui impliquent des pédagogies et des institutions très différentes.

²¹ Compayré, op cit, 1906.

2.1. Les causes profondes des tensions politiques suscitées par les politiques éducatives au XIXe siècle: une lutte d'influence

En nous référant à la contribution de Mayeur²² relative à l'histoire de la pédagogie chrétienne, nous constatons que la hiérarchie catholique représenta le fer de lance du mouvement contre-révolutionnaire. Ce choix politique reposait sur des justifications spiritualistes, au coeur desquelles on trouve l'opposition ferme au projet éducatif révolutionnaire, qui bouleverse une définition séculaire de l'éducation chrétienne. Ainsi la papauté et les clergés nationaux rejettent des projets pédagogiques et institutionnels, comme la sécularisation et l'individualisation des contenus pédagogiques, et notamment de la morale, assimilés à une apostasie religieuse, voilée. Il est essentiel de rappeler, malgré tout, que cette interprétation politique des maximes évangéliques n'est pas évidente; d'ailleurs la part des révolutionnaires rejetant en bloc la foi chrétienne est très faible. Ainsi chez les précurseurs de la modernité politique et éducative, les « anti-religieux » restent minoritaires. Ces penseurs se présentent plutôt comme des réformateurs globaux de la politique comme de la religion, à l'image de **l'abbé Sieyès** et de **Talleyrand**, l'évêque d'Autun. Nous comprenons donc l'abbération historique que représenterait une opposition caricaturale entre christianisme et modernité éducative. Cette dernière n'est finalement, à l'origine, qu'une innovation interne à la « chrétienté occidentale », entendue comme société, c'est à dire une organisation humaine à la fois spontanée (sociale) et réfléchie (politique). Comme l'expliquent Oser et Reichenbach²³, Girard lui-même sera pris dans ce débat opposant un « *christianisme scolastique* » (dogmatique), à un « *christianisme historique* » (désinstitutionnalisant la foi, au nom de la Raison).

Cette société, le haut clergé entendait en rester le cadre et la justification, politique, philosophique et morale. Pour cela il doit garder le contrôle sur son principal outil, l'éducation : comme l'explique Mayeur, l'Église est par définition enseignante, en héritage de la « *constitution apostolique de St Augustin* »²⁴. En conséquence, l'enseignement ne pouvait être régi, pensait-on, que par la théologie uniforme de la papauté : on ne pouvait enseigner qu'à partir de références et de buts qu'une élite spirituelle et politique avait désigné comme conforme à la Parole du Christ. C'est à dire à partir du « canon » de la messe, de l'ensemble des textes reconnus comme sacrés, issus exclusivement du Nouveau et de l'Ancien Testament. Mais ce monopole idéologique de la Bible, à laquelle se superposait un monopole dans l'exégèse biblique, et donc dans l'organisation de toute la société,

²² « L'Eglise Catholique au XIXe siècle devant l'éducation et l'instruction », in Avanzini G, *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*, op cit, 1995.

²³ Reichenbach R. et F. Oser (dir), op cit, 2002.

²⁴ Mayeur F., in Avanzini, op cit, 1995.

était devenu insupportable pour une partie des hautes classes, sécularisées surtout. On aspire, sous l'influence protestante, à permettre aux laïcs d'interpréter à leur guise la Bible (et donc d'enseigner librement), et également, dans un deuxième temps, à pouvoir puiser dans des écrits non religieux, non canoniques, pour former les contenus pédagogiques. Mais cela n'empêche que, jusqu'au XX^e siècle, la conviction selon laquelle l'enseignement religieux est une nécessité, au moins extérieure et complémentaire à l'école, reste un truisme pour l'immense majorité de la population.

Les **craintes de l'Église** au sujet de la sécularisation de l'école s'expliquent donc davantage par l'anticipation de la **montée -à long terme- de l'indifférence religieuse**, dans l'éducation comme dans la vie sociale en général, que par un risque immédiat de former une nation renégate. Perdre l'École, c'est perdre un formidable outil de christianisation (formelle en tout cas) des consciences : pour les ecclésiastiques, la neutralité en éducation, religieuse et idéologique, est un leurre. Le Pape Pie IX dans son encyclique de 1849 *Nostis et Nabiscum*, lance donc une véritable lutte à « *l'École sans Dieu* », en appelant familles et religieux à continuer de garder la piété au centre de l'éducation et des établissements scolaires. Un autre aspect de cette lutte est la défense de la culture humaniste, fondant l'éducation sur la pensée abstraite, c'est à dire sur l'intériorité, plutôt que sur l'expérimentation. On pense protéger la centration de l'homme sur sa destinée surnaturelle, en fondant l'éducation sur l'esprit humain : la piété et la littérature sont vues comme la préparation idéale à la vie éternelle, extra-corporelle, une garantie du salut. Cette théologie éducative chrétienne, qui n'a rien d'évidente, est le fruit de toute une tradition qui débute avec la pensée scolastique au Moyen Âge²⁵. Elle a été pérennisée par la culture humaniste (de la Renaissance), l'Église s'étant réappropriée les Lettres païennes.

Cette vision fixiste est *cloisonnée socialement* (seuls les clercs peuvent enseigner, et le plus souvent ils sont issus de bonne famille, et enseignent en priorité les enfants de leur caste), *spatialement* (l'éducation est surtout urbaine et dispensée dans des établissements religieux, fonctionnant en internat), *et culturellement* (l'Occident tourne en rond, enfermé dans ses paradigmes). Cet immobilisme, selon Durkheim, subit une lente, profonde, et irréversible, remise en cause. Et ce dans les classes éduquées, qui sont le fruit de cette civilisation. On aspire à une concrétisation des idéaux transmis: on veut rapprocher du quotidien le bonheur, la liberté, la solidarité, la simplicité, l'accès à la vérité, la paix, la justice, et l'égalité, promis par l'Évangile. On veut faire personnellement l'expérience de l'idéal, le réaliser : paradoxalement les utopies morales, politiques, sociales, et techniques sont l'origine de l'utilitarisme et du pragmatisme, souches de la modernité. De ce point de vue, à l'image de la pensée des Lumières (notamment celle de Rousseau,

²⁵ Durkheim, Op cit, 1905.

excommunié, alors qu'il se disait « profondément chrétien »), l'anthropocentrisme de la mouvance politique révolutionnaire n'a rien d'apostat. Les réformateurs éducatifs qui s'expriment à partir de 1789, considèrent comme simplement bénéfiques à l'ensemble de la société, une ouverture et une adaptation de l'instruction chrétienne au monde concret et matériel. Durkheim pointe là le socle de la « pédagogie réaliste »: c'est, à longue vue, un renversement complet des buts et des méthodes de l'éducation. On part d'une éducation centrée sur l'esprit de l'homme (visant en priorité le perfectionnement de l'âme, dans l'optique de l'au-delà extrasensoriel), à une éducation qui apprend à observer, utiliser et connaître, les « choses », ce réel extérieur, dont la Nature fait partie. Mayeur l'appelle « éducation positive », car elle matérialise l'esprit humain.

2.2 Les projets d'instruction publique populaire: une difficile application au XIXe siècle

Il se trouve que les révolutionnaires vont aussi reprendre à leur compte le projet d'*universalisation de l'éducation populaire*. Les modalités qu'ils proposent vont susciter l'hostilité de l'Eglise, pour les raisons susmentionnées. Selon Palmero²⁶, trois textes français proposent les innovations les plus majeures (sources de deux siècles d'évolutions institutionnelles dans toute l'Europe), vis à vis desquelles Gregoire Girard sera forcé de se positionner. Le **rapport Talleyrand** de 1791 envisage une école unique et gratuite. **Condorcet** (1792) ajoute la laïcité (de l'enseignement) et l'éducation féminine, et le **rapport Lepeletier** (1793) considère que la gratuité doit être assortie d'une obligation scolaire. A ces quatre propositions, on peut ajouter, d'après Mayeur²⁷, les volontés (de Condorcet et Talleyrand notamment) d'individualiser les parcours et les méthodes pédagogiques, ainsi que d'ouvrir les contenus aux sciences et aux techniques. L'idée d'une éducation globale (dépassant la simple instruction) se développe un peu plus tard, avec les utopies socialisantes, qui marquent aussi d'une certaine manière l'œuvre girardine.

La mise en œuvre de tel projets ne peut se faire sans **adapter contenus, acteurs, organisation, et méthodes de l'éducation**. Les remous ont été inévitables, et la réalisation longue. En France, mise à part les éphémères écoles centrales, ouvertes par le décret Lakanal de 1794, Mayeur montre la continuité avec les pratiques éducatives de l'Ancien Régime, jusqu'aux années 1850. Cela permet d'expliquer en partie la *méfiance de Girard pour ces grandes abstractions révolutionnaires* qui, en son temps, servaient plus à semer le sang et l'agitation qu'à faire changer les choses. En effet l'éducation populaire publique de l'époque ne diffère que peu de l'éducation ecclésiastique traditionnelle. Elle se limite souvent à une instruction basique, utilisant une pédagogie magistrale

²⁶ Op cit, 1958.

²⁷ Mayeur F, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (tome III: De la Révolution à l'Ecole Républicaine 1789-1930)*, Paris, éd Perrin, 2004, 777p.

autoritaire et répétitive, bien loin des références rousseauistes. La mission éducative demeure en priorité familiale. Les contenus et les acteurs pédagogiques sont majoritairement religieux, et pas seulement à cause de la prégnance de l'Église : il faut aussi comprendre que l'instruction souffre d'un *cruel manque de moyens financiers et intellectuels*. Le métier de « maître » dans les « petites écoles » (écoles populaires) n'est pas valorisé, ni au niveau pécuniaire ni en terme de prestige : en France comme en Suisse, les candidats ne se bousculent pas, car on considère encore l'éducation populaire comme une œuvre charitable. Œuvre bonne seulement pour quelques religieux, pauvres et mal formés. Personne ne veut financer des locaux neufs, donc l'Église met à disposition d'anciens édifices religieux, souvent au bord de la ruine. En retour, il est logique que les ecclésiastiques ne souhaitent pas laïciser les contenus, ce qui serait d'ailleurs techniquement difficile : les seuls ouvrages et manuels à disposition pour la formation du peuple à l'écriture, la lecture, et la morale, sont les bibles et les missels communautaires. D'ailleurs, le renoncement à la laïcité est confirmé dans les textes français : la loi Guizot (1833) officialise cette situation où l'instruction religieuse est de facto pratiquée dans toutes les écoles (publiques comme privées, laïques comme religieuses) et la loi Falloux (1850) confirme la tutelle des congrégations enseignantes sur le primaire, au moment où le secondaire français s'émancipe.

Le **mépris pour l'école populaire** n'est pas seulement l'œuvre d'une élite jalouse de son savoir. Une **grande partie de la population** (les masses indigentes, mais aussi certains riches producteurs de province) ne voit pas l'utilité de l'enseignement, et encourage les enfants à un absentéisme massif, souvent par nécessité agricole. Cela s'explique aussi par la faible professionnalisation des contenus, encore en majorité fondés sur les Humanités, avec une faible pluridisciplinarité et individualisation (pas de science, ni de projet professionnel). Globalement, on peut dire que le *modèle scolaire éducatif reste celui des élites*, et que sa tentative de transposition aux masses est un échec. L'éducation reste conservatrice, ne s'adaptant pas aux moteurs du changement. Sur le plan économique et politique, les affrontements internationaux et civils font de l'éducation populaire un enjeu secondaire. Sur le plan pédagogique, les enseignements de et/ou en langue morte, comme le caractère machinal de l'enseignement, entraînent un désintérêt et une incompréhension des classes populaires. Socialement enfin, l'égalitarisme reste utopique : il y a des inégalités géographiques (les établissements secondaires n'existent qu'en milieu urbain), financières (le secondaire reste totalement payant, et le primaire voit son degré de gratuité varier selon les pays et les alternances politiques), et de genre (l'éducation est un milieu majoritairement masculin). C'est la naissance de systèmes éducatifs européens dualistes. On commence, certes, à réaliser l'idéal de « l'école pour tous », mais *sans offrir « la même école pour tous »*, avec une différenciation à tous les niveaux, même primaire. C'est dans cette atmosphère complexe que naît, pense et agit, le PG.

Chapitre 2: Des éléments biographiques pour comprendre l'oeuvre du Père Girard

Cette contextualisation était nécessaire pour **éviter les anachronismes** ou les critiques trop hâtives dans la lecture de l'œuvre. Toute l'originalité de Girard par rapport aux hommes de son temps a été d'avoir tenté de s'extraire de tous les débats connexes à la pédagogie (la lutte Église/État, les difficultés économiques, militaires et sociales), pour la penser d'un point de vue pratique. Il a voulu éviter d'entrer des polémiques politiques et théologiques dont il constatait la stérilité et les dangers. Le fribourgeois, nous le verrons, emprunte aux deux grands types de paradigmes qui régissent la société de l'époque : défendant une vision théocentrique de l'éducation conforme à la tradition chrétienne, il la renouvelle toutefois en intégrant des éléments progressistes. Finalement, son œuvre est à l'image de sa personnalité : un homme éclectique refusant de s'enfermer dans la rigidité d'une époque, d'un lieu, d'un débat, ou d'une institution humaine, et voulant simplement faire avancer l'Humanité. Et ce, d'après Houssaye, au rythme de l'esprit vivifiant de son modèle, le Christ²⁸.

Après avoir présenté le climat moral et social de la société européenne au moment où vécut le PG, il s'agit maintenant de faire connaître l'homme. Soucieux des souffrances des enfants de son temps, sa personnalité et ses références intellectuelles sont si atypiques qu'on ne peut toutefois réduire son œuvre à un simple produit de son contexte.

I] Le parcours original d'un religieux ouvert : famille, Église, État et École

Pour commencer nous allons rappeler les grandes étapes de la vie du PG, depuis son enfance. Nous nous appuyons ici sur les travaux biographiques de plusieurs auteurs, notamment Compayré²⁹.

1.1 La double vocation éducative et religieuse d'un fils de patricien suisse

Né en 1765 dans une vieille et bonne famille de **Fribourg, bastion catholique et francophone** au milieu de la suisse protestante, **Jean-Baptiste-Melchior-Gaspard-Balthasar Girard** grandit dans un contexte propice au développement d'un intérêt pour l'éducation et de la jeunesse, et dans un milieu marqué par une *mentalité « modérée »*. Faisant partie des aînés d'une famille de quinze enfants, Girard a été instruit par un précepteur comme tous les bourgeois de son époque. Sa famille

²⁸ Houssaye J. (dir), *Nouveaux pédagogues. Tome 1, Pédagogues de la modernité, XVIIIe-XIXe-XXe siècles*, Paris, Éditions Fabert, DL 2007.

²⁹ Compayré G., *le P. Girard et l'éducation par la langue maternelle*, Paris, Delaplane, 1906.

exerça une grande influence sur lui, lui transmettant une vision pacifique, optimiste, et universaliste du monde, avec un *double ancrage temporel* (la confiance dans le progrès, notamment via l'éducation) *et spirituel* (famille fervente, où la « théologie de sa mère » lui enseigne aussi la tolérance inter-confessionnelle, notamment envers les protestants, à l'encontre même des instructions de son précepteur). On dit de plus que sa mère avait converti le logement paternel en une véritable école mutuelle, où les enfants les plus âgés (y compris Jean-Baptiste), instruisaient, avec l'aide du précepteur, les plus jeunes. Nul doute que cette expérience a joué dans l'engouement futur du PG pour la méthode mutuelle.

Toutefois la **carrière pédagogique du PG a été assez tardive**. C'est logique puisqu'à l'époque l'entrée dans la sphère éducative impliquait souvent d'embrasser l'état sacerdotal. Tout jeune, le PG envisage une carrière militaire, mais ses idéaux le poussent rapidement à y renoncer. Après des études secondaires chez les jésuites de Fribourg, il entre dès 17 ans (1782) au couvent des Cordeliers de Lucerne (les cordeliers étant un ordre franciscain de « frères mineurs », à assise et recrutement exclusivement francophone), où **Jean-Baptiste prend le nom de Grégoire**. On peut souligner cette souche franciscaine, de pauvreté, de miséricorde et de quête mystique, qui a assurément plongé un peu plus le futur PG dans un bain de charité et de simplicité, déjà amorcé par le lit familial. Après un an au noviciat, Girard poursuit ses études en Allemagne, d'abord en philosophie à Offenbourg, puis à l'école théologique franciscaine de Wurtzbourg, germanophone. Cela créa un intéressant mélange culturel, croisant des racines familiales francophiles avec un bain de germanisme et de protestantisme, mélange qui est une des sources de l'éclectisme du PG. Les pensées françaises et allemandes sont ses deux références intellectuelles. C'est justement lorsqu'il est étudiant qu'il va se ranger du côté des chrétiens progressistes, soutenant une évolution politique modérée, avec un développement social basé avant tout sur une diffusion du progrès moral. Il trouve à Wurtzbourg deux sources d'inspiration puissantes. D'une part l'action sociale du **prince-évêque Ludwig von Erthal**³⁰, qui le convainc un peu plus de la nécessité de diffuser l'éducation populaire. D'autre part, il y découvre les « *vues profondes et généreuses* » de Kant sur l'éducation, rêvant comme lui d'une société moralisée par la Raison, plutôt que par la peur. Mais la foi chrétienne profonde de Grégoire le pousse à se méfier des développements contemporains, athées, de cette philosophie. Ainsi « *il trouva dans la lecture des Saintes Écritures un équilibre entre le rationalisme des Lumières et la théologie dogmatique* »³¹, dans une approche éducative très largement théocentrique, selon Oser et Reichenbach³². Le Frère Grégoire est ordonné prêtre à

³⁰ <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9024.php>, (article du Dictionnaire historique de la Suisse relatif à cet homme).

³¹ Ibidem.

³² Op cit, 2002.

Fribourg en 1788, où il met ses apprentissages à profit, en enseignant la théologie et la philosophie aux moines, d'abord à Überlingen jusqu'en 1789, puis au couvent des Cordeliers de Fribourg (1790-1799). C'est là, d'après Weber³³, qu'il se lie d'amitié avec le Chanoine Fontaine, son lointain cousin.

La ville, comme le reste de la **Suisse**, **subit de plein fouet l'influence de la Révolution Française**, et voit l'arrivée massive de contre-révolutionnaires français, qui provoque la radicalisation des extrémismes dans le pays. Souvent *ultramontains voire obscurantistes* (ils implantent en Suisse l'ordre religieux trappiste, « ordre cistercien de la stricte observance »), ces nouveaux venus sont totalement hostiles au développement d'une éducation populaire gratuite, et scientifique. On assiste également à un *repli identitaire des différentes confessions* religieuses, catholiques et protestantes. Le PG se fait discret, ne prenant pas part aux conflits politiques, mais déplorant l'utilisation de la religion pour la violence. Il constate aussi avec tristesse le délaissement de la jeunesse fribourgeoise et le délabrement de l'école communale, abandonnée par les puissants de la ville, refusant mêler leurs enfants à cette « populace » qu'ils considèrent impossible à éduquer.

La France révolutionnaire parvient progressivement à étendre l'esprit de révolte en Suisse, en s'appuyant justement sur ces mécontentements suscités par la persistance de véritables oligarchies urbaines. En toute confidentialité, Girard réfléchit à des réformes scolaires, et prépare dès 1789 un plan d'éducation publique. Les mouvements politiques aboutissent de 1798 à 1803 à une **période de transition politique**, avec la création éphémère de la **République Helvétique**, substituant un régime unitaire aux traditionnels cantons, qui aura pour seul mérite d'égaliser la relation entre les cantons. L'armée française occupe alors le pays et tente sans succès d'imposer son modèle politique. Fribourg fait partie des cantons dont les frontières n'ont pas été modifiées sous ce régime. Au moment de la formation du gouvernement, *l'expertise du PG*, jusqu'ici anonyme, est *mobilisée en urgence par le ministre de l'Instruction Publique* de la nouvelle république **Philipp Albert Stapfer**, qui connaît les orientations à la fois progressistes et modérées de sa famille, et son expérience de terrain. Girard est un inconnu, idéal pour éviter d'aviver des tensions. Il envoya et présenta un *Projet d'éducation publique*(1798) en réponse à l'appel lancé, qui plut au ministre et constitua la première pierre d'une grande œuvre pédagogique.

Grâce à sa **nouvelle notoriété**, qui le vit d'abord nommé archiviste à Lucerne (1799), il a, malgré sa fidélité à la hiérarchie catholique, la *confiance du gouvernement protestant*, qui veut établir une unité nationale qui dépasse les clivages confessionnels traditionnels. Il devient ainsi en 1800, « aumônier du gouvernement » à Berne, puis curé catholique officiel de la ville, restaurant un diocèse clos depuis 300 ans. La sobriété politique de sa liturgie, qui marquait aussi sa proximité

³³ M-T Weber, op cit, 1997.

avec les germanophones (ses homélies se disaient partiellement en allemand), contribua grandement au maintien des catholiques à Berne, même après 1803. Il est proche de nombreux pasteurs, dont il suit les cours et même les sermons. *Sa mission délicate est réussie* : en s'étant concentré sur l'Évangile (Girard a occupé son apostolat bernois à soigner et instruire les pauvres et les malades de la ville), et en ayant fui les assemblés politiques, il « *s'élève au dessus de tous* »³⁴.

1.2 Le lancement de la pédagogie girardine : le retour à Fribourg (1804-1823)

L'œuvre éducative pratique du PG ne prend véritablement son envol que lors de son **retour dans sa ville natale**, après la restauration du fédéralisme en Suisse, à l'initiative de *L'Acte de Médiation*, par lequel Napoléon Bonaparte crée plusieurs nouveaux cantons pour apaiser une guerre civile latente (les troubles internes étaient constants). A cette occasion le poste d'aumônier du gouvernement est supprimé, et Girard devient gardien du couvent de Fribourg puis « *préfet des petites écoles* » (les écoles primaires populaires françaises), par nomination du gouvernement communal. A l'origine cette affectation (qui confie à Girard à la fois l'organisation des études et l'enseignement de la religion) n'a rien de glorieux : l'école élémentaire classique de la ville propose un enseignement minimal, axé sur les savoirs fondamentaux, qui permet un développement moral et intellectuel pour le moins limité. *L'établissement est méprisé* par les patriciens de la ville, qui font entrer leurs enfants directement au collège latin. Cette école de pauvres et de mauvaise réputation accueille des élèves à la fois démotivés, faibles, et qui progressent peu, de 6 à 12 ans. Si nous aurons l'occasion de détailler plus loin les innovations pédagogiques déployées pour relancer l'école, on peut d'ores et déjà dire que le PG *a véritablement régénérer l'établissement*, au point d'en faire un modèle visité et reproduit dans toute l'Europe continentale occidentale. Les écoles girardines constituent une adaptation gagnante du modèle d'enseignement mutuel lancastérien. Les commentateurs contemporains occidentaux de Girard ne tarissent pas d'éloges. « *Avec de la boue il fait de l'or* » dira le plus grand pédagogue de la Suisse moderne, **Pestalozzi**³⁵. Autres pédagogues admirateurs : le français **Jullien De Paris**, les italiens **Mayer** et **Lambruschini**, l'américain **Woodbridge**, ou encore l'écossais **Pillans**.

L'historien Compayré applaudit en outre la **mixité sociale que le PG a réussi à introduire** dans cette école, parlant à ce sujet d'un « *germe de révolution morale* », dans la Fribourg des années 1820. Il confirme par là les propos de Naville, contemporain du cordelier qui faisait l'éloge de la

³⁴ E. Naville, *Notices biographiques sur le Père Girard*, 1850.

³⁵ Cité in Squillante « Père Grégoire Girard : cordelier », in Avanzini, *op cit*, 1995.

diffusion des bonnes mœurs chez les « *enfants en haillons* ». Quels plus beaux compliments pouvait-on faire à celui qui avait mis le développement moral de l'enfant au sommet de la hiérarchie des buts éducatifs ! Ainsi Girard est parvenu à *adoucir, voire à faire aimer aux classes populaires, ce qui leur paraissait un terrible fardeau* : l'obligation scolaire, votée en 1807 dans le canton. Son succès va être si fulgurant, que les plus hautes instances nationales vont à nouveau revendiquer son expertise, justement pour juger l'évolution de son illustre prédécesseur en éducation populaire et ami, Pestalozzi. En effet la *Diète Suisse en 1808* commande à Girard une *évaluation des méthodes du célèbre Institut d'Yverdon* (germanophone), officiellement pour recenser et classer ses pratiques. En réalité, il s'agit de connaître les chances de survie et de durée d'un institut sur le déclin, à cause même de sa renommée. A l'origine, c'était une oeuvre de diffusion de l'enseignement aux classes populaires: mais victime de son succès, l'établissement s'est « embourgeoisé », ce qui a eu pour effet de paradoxalement d'affaiblir les résultats, en libéralisant trop la pédagogie. Oser et Reichenbach³⁶ rapportent la description des pratiques pédagogiques de Pestalozzi fournie par Girard, dans son rapport rendu à la diète, en 1809. Le PG va remplir consciemment la délicate tâche consistant à évaluer l'activité de son vieil ami. En toute objectivité, il est conduit à une vision critique. On retiendra les sept principes qu'il décrit à cette pédagogie pestalozzienne: intuition sensuelle, méthode élémentaire, gradation, progression lente et basée sur des acquis, l'invention, un but culturel, et une culture s'adaptant au niveau de chacun. Si Compayré³⁷ présente Girard comme un continuateur de Pestalozzi, il nous faut nuancer cette affirmation, qui n'est valable que dans une perspective historique de (très) long terme. Sur les sept principes susmentionnés, on peut considérer que Girard a essentiellement repris ceux qui ont trait à la progressivité de l'enseignement et à l'adaptation des contenus au niveau de l'élève, tandis que pour le reste il demeure plus sobre que le fougueux génie d'Yverdon. Notons enfin que la généralisation de l'enseignement mutuel dans l'école de Girard n'intervient qu'en 1816, autrement dit après l'expérience de l'inspection des écoles pestalozziennes, donc sans doute en tenant compte de leurs excès. Girard n'avait pas l'intention de recouvrir exactement les mêmes formes pour démocratiser l'éducation et permettre l'intériorisation de la morale. Cela explique la méthode mixte qu'il adopta.

Ce n'est donc pas en raison de supposées « fantaisies pédagogiques » que le PG sera révoqué de son poste de préfet des écoles en 1823; c'est plutôt parce que l'engouement populaire autour de l'accès au savoir était devenu dérangeant pour les notables locaux.

³⁶ Op cit, 2002.

³⁷ Compayré, *Histoire de la pédagogie*, op cit, 1906.

1.3 Résistances au succès de Girard et suite de sa vie : ses épreuves et ses écrits

Weber résume ainsi les péripéties qui frappent l'école de Girard à partir de 1823: « *Esprit éclairé, il était en proie à l'hostilité des obscurantistes qui s'acharnaient à lutter contre lui. Dénoncé à Rome comme disciple de Kant, il fut, à deux reprises, écarté de la dignité épiscopale* ». C'est ainsi que, le 4 juin 1823, le Grand Conseil (communal), après expertise de la papauté, ordonne la suppression de l'enseignement mutuel dans l'école du PG, ce qui revient pratiquement à révoquer le cordelier. Cette dénonciation, comme l'explique Squillante³⁸, est une initiative de **Monseigneur Yenni**, l'évêque de Lausanne et de Genève, inventant le prétexte d'un manque d'enseignement religieux. L'auteur résume cette douleur morale terrible vécue par le PG, qui voit « *dix années de sa vie anéanties par cette décision de l'évêque qu'il vénérât (d'après le témoignage de Raedlé, son confident)* ». On peut légitimement croire que le soutien reçu par Girard de la part de mouvances politiques réformistes a suscité un agacement chez une élite locale majoritairement réactionnaire, aussi bien dans la sphère sécularisée que religieuse. En effet, l'évêque a agi de concert avec une série de personnalités influentes, souvent ultramontaines, qui accusaient le PG « *de révolution, de philosophie et de protestantisme* », et le considérait comme un adversaire politique. On peut citer, en Suisse, **Philippe de Gottrau** (1757-1836)³⁹, le dernier avoyer fribourgeois et le chef du parti ultra du pays, pendant cette phase de restauration; ou encore à l'international, l'archevêque de Paris.

Mais, comme en témoigne ce passage de ses *Souvenirs* l'humble cordelier n'en garda aucune rancœur;: « *Monseigneur [Yenni] avait agi selon sa conscience; or un évêque qui agit selon sa conscience n'a jamais tort...* ». Dépossédé de l'outil de son succès, Girard démissionne et retourne au lieu qui l'a vu naître à la vie ecclésiastique, le couvent de Lucerne, où il enseigne la philosophie (1824-1834). Ces injustes persécutions religieuses (pour un homme aussi pieux et prédicateur que lui, l'accusation d'apostasie tourne au ridicule), en plus accompagnées d'interdictions civiles, ont cependant éveillé à long terme la sympathie d'auteurs modernes, y compris anticléricaux.

C'est dans les quinze dernière de sa vie qu'il **formalise théoriquement ses longues années d'apprentissage** de la pédagogie, notamment à partir de sa rentrée définitive à Fribourg (1834). Il écrit alors son principal ouvrage *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles* (1834), sur la base duquel nous avons fondé notre propre analyse de l'œuvre girardine, en insistant sur les multiples références théologiques qui y sont mobilisées. C'est son unique écrit purement théorique (et philosophique) sur l'éducation. Il faut y ajouter des

³⁸ In Avanzini, op cit, pp 227-237.

³⁹ Cf cet article du DHS(Dictionnaire Historique de la Suisse) www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F5832.php

compléments pratiques, essentiellement des manuels de grammaire française. Les deux plus célèbres et complets sont les suivants : Sa *Grammaire des campagnes, à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg* (1821), qui précède sa grande œuvre, proposant une adaptation des contenus d'enseignement aux spécificités des élèves ruraux (avec notamment des justifications sociologiques intéressantes); enfin son *Cours éducatif de langue maternelle à l'usage des écoles et des familles* (1846) est un développement et une application de la dernière partie de l'ouvrage principal. On peut remarquer qu'il a été rédigé seulement après le couronnement de *De l'enseignement régulier de la langue maternelle*, par l'académie Française en 1844, en présence du repenté Mgr Yenni⁴⁰. Il faut également se rappeler les multiples courts écrits⁴¹ via lesquels le PG a mis son exégèse biblique au service de l'éducation, particulièrement ses cours religieux, tels : *l'usage du christianisme dans nos leçons*; ses *Méthodes et procédés d'éducation*, et son *explication du catéchisme*.

Naville est l'auteur de la première biographie⁴² publiée du PG (1850), où il résume l'enjeu de notre travail: le caractère indissociable de sa pensée et de son expérience praticienne. Il faut, selon lui, « *comprendre d'un côté tout ce que l'étendue et l'élévation de l'esprit philosophique peut donner de fécondité à l'application des méthodes..; de l'autre tout ce que la pratique et l'expérience peuvent ajouter de précision et de réalité aux conceptions de la théorie et de la science* ». Tous les biographes de Girard insistent sur la multiplicité et la diversité idéologique des personnalités de l'époque qui ont soutenu ses efforts. Compayré⁴³ cite par exemple, dans le champ des politiciens pédagogues: les ministres français de l'Instruction Publique **Villemain et Cousin**, et des politiciens libéraux (**De Broglie, la Marquise de Pastoret, Périen**, etc). Oser et Reichenbach parle d'un moine « *au cœur des tensions de la société* »: tensions théologiques, tensions entre politiques, entre deux élites (bourgeoises et nobles), tensions entre monde urbain et rural. De son vivant, cet ecclésiastique est avant tout « *signe de contradiction* », suscitant les méfiances de tous les bords. Au XX siècle il devient « *signe de ralliement* »⁴⁴.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Cités in : M.-T. Weber, op cit.

⁴² Naville E.((1816-1909) théologien et philosophe genevois a écrit : *Notice biographique sur le Père Girard de Fribourg*, Genève, Cherbuliez, 1850.

⁴³ In Compayré G., *le Père Girard et l'éducation par la langue maternelle*, 1906.

⁴⁴ Selon l'expression de Francis Python : in Oser et Reichenbach, op cit, pp 23-31.

II] Un intellectuel catholique atypique mais authentique

Après avoir évoqué ses relations et ses œuvres, il nous faut présenter plus précisément les inspirations idéologiques de Girard, que nous étudions dans ce mémoire en priorité sous son statut identitaire d'intellectuel. C'est à la fois un théologien et un philosophe. Nous verrons d'abord en quoi son cadre théologique est innovant, ou en tout cas minoritaire à l'époque, avant de relativiser cette spécificité au prisme de son état ecclésiastique.

2.1 *Une interprétation évangélique innovante: des références éclectiques*

Pour commencer, nous allons donc étudier ce **lien original que Girard a élaboré entre quelques grandes philosophies de son temps et sa théologie**. On ne peut pas parler d'une simple coexistence entre ces références en apparence distinctes, voire divergentes si l'on en croit la doxa pontificale de l'époque. Il a bien un véritable *mélange* chez ce penseur entre des sources laïques -voire agnostiques- et la pensée religieuse, d'ailleurs directement issu de son parcours biographique (ses études, sa famille et ses épreuves). Ce qui fait, d'abord, la trame de fond de son cadre théorique, c'est sa lecture sélective du canon romain et des hagiographies ecclésiastiques. Le PG représente une branche spécifique du catholicisme, sans doute minoritaire dans le haut clergé de l'époque, qu'on pourrait qualifier de « *catholicisme miséricordieux* ». Saints **François d'Assise**⁴⁵ (1182-1226) - Girard est franciscain, baigné d'idéaux de paix, de joie, de don et de foi -, **François de Sales** (1567-1622) -évêque de Genève, docteur de l'Église et apôtre de la douceur-, **Vincent de Paul** (1581-1660) -ayant poursuivant l'institutionnalisation de la charité et prêchant la tolérance envers les protestants, en pleine guerre de religion-, et **Jean-Baptiste De La Salle**, nous paraissent être les inspireurs les plus directs de la théologie girardine. Ils insistent sur la nécessité de vivre par et pour la « *miséricorde* »⁴⁶ divine. De là, découle un ensemble de préceptes moraux prioritaires: humilité, simplicité, patience, sagesse, tolérance, partage et pardon. Evidemment, l'Eglise catholique ne s'est jamais opposée officiellement à ses vertus. Il n'empêche que *l'interprétation et l'application que Girard va faire de ses principes, étonne, effraie, et dérange*, comme ses saints inspireurs en leur temps. Il utilise la référence à ces derniers pour souligner l'universalité du message biblique : à ce titre il fait primer la solidarité, la tolérance et l'égalité (sociale, économique, confessionnelle, ethnique et éducative) entre tous. Selon Compayré⁴⁷, le but ultime de toute sa vie

⁴⁵ L'auteur de la « Prière pour la Paix » lue, justement, à San Francisco - ville dont il est le patron -, par la délégation diplomatique américaine à l'occasion de la conférence créatrice de l'ONU.

⁴⁶ Venant du latin *misericordia -miseria* (misère, malheur) et *cor* (coeur)-, ce terme désigne un coeur divin (ou *Sacré Coeur*) rempli d'amour, tendresse et de compassion envers l'humanité et ses misères.

⁴⁷ Op cit, *Le PG ou l'éducation par la langue maternelle.*, 1906.

est d'oeuvrer à une « *réconciliation religieuse [comme sociale et politique] universelle* ». C'est pourquoi il rejette les conceptions du christianisme trop élitistes socialement (il considère que les pauvres ont autant de potentiel que les autres à vivre chrétiennement), trop dogmatiques (il s'élève contre le ritualisme fastueux d'une partie de l'intelligentsia catholique et contre le rejet systématique du changement, et des propositions philosophiques et politiques extérieures à l'Église), et trop ascétiques (il relativise la primauté du modèle monacal, coupé du monde). *C'est ce qui lui vaut la méfiance, voire, nous l'avons vu, la persécution de l'aile rigoriste et conservatrice du clergé* : on lui reproche de rompre avec des siècles d'interprétation austère et aristocratique de l'Évangile. Car la religion de cet « *homme universel* » (selon les mots du Chanoine Fontaine) est beaucoup plus révolutionnaire qu'on ne peut le penser, si on insiste seulement sur sa tendresse et sa naïveté. Girard est tout à fait conscient qu'en réclamant une ouverture réelle et totale des sociétés catholiques aux pauvres, aux étrangers et aux autres religions, c'est tout un ordre social qu'il remet en cause. Par là il est adversaire de l'ultramontanisme.

Et ce **questionnement de la société d'ordres** provient aussi de sources extra-théologiques. Cette organisation structure encore largement la Suisse d'Ancien Régime où grandit Girard, de même que ce pays sous la Révolution puis la Restauration, lorsque le PG fait carrière. Plusieurs penseurs séculiers de son temps, s'inscrivant dans la dynamique de sécularisation de la pensée occidentale, l'inspirent. C'est principalement d'*auteurs du courant des Lumières* qu'il s'agit. On a déjà présenté les pensées de Rousseau et Kant, les deux grandes références laïques de Girard. En tant que professeur de philosophie, il enseigne aussi les théories d'autres Lumières allemandes. Il prêche, selon Compayré, en faveur des idéalistes : **Fichte** (1762-1814), post-kantien fondateur de la philosophie contemporaine de l'éducation; **Leibniz** (1646-1716), théiste providentialiste qui conceptualisa l'harmonie du monde et expliqua la nécessité du mal dans le « meilleur des mondes possibles » ; la *Naturphilosophie* de **Von Schelling** (1775-1854), vision transcendentaliste pour réconcilier la Nature et l'Esprit; et enfin la philosophie dialectique de **Hegel**.

De multiples *autres références littéraires, récentes* (telles le poète sentimentaliste **Jacobi**, **Von Humboldt** le précurseur de sciences humaines) ou plus anciennes (la grande tradition humaniste avec Montaigne, Rollin, et Fleury, voire le jansénisme – avec Arnaud et Nicole-, ainsi que Fénelon, défenseur de l'éducation féminine), marquent Girard. Toutefois, Girard ne (re)lit ces œuvres qu'au prisme du christianisme. Comme l'explique Compayré, il veut faire de toutes les pensées qu'il utilise des instruments au service de l'Évangile, servant soit à compléter son interprétation ecclésiastique, soit à la développer et justifier. Et c'est là toute l'originalité du cordelier, qui lui permet de transcender les profondes polémiques théologiques de son temps, au sujet des finalités et

des usages de la science et de la philosophie⁴⁸. Laissons parler le PG : « *Je suis chrétien parce que je suis philosophe et je suis philosophe parce que je suis chrétien. Le même Dieu a créé la Raison et la Foi..* »⁴⁹. Il veut montrer la nécessité et la possibilité de concilier la Raison avec sa définition de la Foi. Mais il demeure un fervent religieux : la première reste subordonnée à la seconde.

2.2 Une spécificité qui s'inscrit dans le socle commun des pédagogues chrétiens :

Nous devons maintenant décrire ce puissant héritage pédagogique chrétien dans lequel s'inscrit Girard, en complément de notre introduction historique à l'éducation populaire, réalisée dans le chapitre précédent. Nous voulons ainsi rappeler que si le Suisse innove clairement, il ne le fait pas dans une optique du rejet du passé. Novateur, il est aussi le fier représentant d'une « tradition »⁵⁰ éducative chrétienne (au sens premier du terme : *lato sensu*, la tradition désigne le vecteur identitaire immatériel d'une communauté humaine, devoir de transmission, qui est à la fois mémoire et projet d'avenir). La spécificité de cette tradition, particulièrement sous son versant « catholique », c'est qu'elle se veut universelle et intemporelle : par essence le christianisme est émancipateur, et donc contient en lui même le germe, sinon de sa remise en cause, au moins de son adaptation constante. Et si l'on en croit Avanzini et ses collaborateurs⁵¹, la diversité des pédagogies chrétiennes et leur persistance sous l'ère moderne sont la preuve de leur adaptabilité interculturelle et de leur capacité à traverser les siècles.

Selon Oser et Reichenbach, **il y a cinq constantes** inébranlables dans cette approche de l'éducation, auxquelles le cordelier de Fribourg ne déroge pas. La première, répétons le, c'est la définition de l'éducation comme « *devoir de transmission* » (des apports du passé). Remarquons d'ailleurs que des penseurs contemporains « agnostiques de forte influence, comme Arendt, insistent encore sur cette exigence à la base de la survie et la continuité du monde⁵². La seconde constante réside dans la *soumission de tous les objectifs et moyens éducatifs* à l'ultime visée du christianisme, apostolique : *la conversion* (c'est à dire l'adhésion) profonde et définitive à la Parole du Christ, et donc la reconnaissance de son double statut d'homme et de « *Verbe de Dieu incarné* »⁵³. L'intellectuel, comme le matériel, sont soumis au spirituel. Le troisième invariant de la

⁴⁸ Cf chapitre 1 de ce mémoire.

⁴⁹ Citation relevée in Compayré : *Le PG et l'éducation par la langue maternelle*, op cit.

⁵⁰ Du latin *traditio*, *tradere*, de *trans* « à travers » et *dare* « donner », « faire passer à un autre, remettre ».

⁵¹ Introduction de Guy Avanzini « unité et diversité des pédagogies chrétiennes » : Avanzini, op cit, 1995.

⁵² Arendt fut la première grande philosophe « libérale » (c'est à dire ni communautarienne ni réactionnaire) à critiquer la coupure avec le passé dans les pédagogies modernes, dans un ouvrage retentissant, ou elle part du cas américain : Arendt H., *la crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989 (1961), 380p.

⁵³ Avanzini, op cit, 1995.

pédagogie chrétienne tient dans son postulat « *d'éducabilité universelle* » de l'être humain : autrement dit tout homme peut accéder à la sanctification, par l'éducation. Les deux dernières constantes définissent les modalités qui découlent ces postulats. D'une part, il faut accepter le *caractère long et douloureux du processus* : la patience est la première qualité de l'éducateur comme de l'éduqué; cela a plusieurs conséquences comme la nécessité d'une autorité prolongée et respectée des éducateurs (dans ce but et également dans une visée spirituelle, on a confié en priorité pendant des siècles l'éducation intellectuelle aux religieux, choix d'acteurs totalement bouleversé au XIXe siècle et surtout au XXe siècle, en Occident). D'autre part, la *transmission et réception du sens de l'éducation* (à savoir le remplacement du processus dans l'optique de la préparation à la vie éternelle) priment sur la quantité de connaissances « brutes », acquises. Cette définition théorique de l'éducation est peut être la plus décentrée qui existe : en repoussant le regard et les objectifs au delà de l'espace temps d'une vie humaine matérielle, elle pose l'incroyable pari d'un homme acquérant une vision du monde semblable à celle du Dieu des chrétiens (vision transgénérationnelle, désintéressée, aimante et omnisciente).

La suite de ce mémoire sera l'occasion d'illustrer plus largement l'ancrage de Girard dans cette pédagogie théocentrique et moraliste. Notons déjà que pour lui comme pour ses confrères chrétiens, l'enjeu global reste la progression de l'Humanité, ce qui s'accorde avec finalement avec la pensée utopique sécularisée. Ce qui vaudra au fribourgeois d'être soit encensé soit critiqué, c'est de proposer de nouvelles méthodes pour réussir cette mission : il s'agit de faire intérioriser la morale, quitte à renforcer l'autonomie des éduqués et à contredire le formalisme et la rigidité des cadres d'apprentissage et de socialisation. Voici (page suivante), la synthèse que nous proposons de ces deux premiers chapitres, dont les principales idées ont été consignées dans un tableau.

Les inspireurs directs et indirects de Grégoire Girard

Légende



idées fondamentales pour le PG



autres idées reprises par Girard

Type de penseurs	Haut Clergé Catholique		Religieux réformateurs (catholiques isolés ou protestants)		Penseurs éducatifs séculiers (hommes politiques, philosophes, savants pédagogues, etc.)	
<i>Époque</i>						
Philosophie : penseurs et idées (philo)	Conséquences institutionnelles et pédagogies (I et P)					
<p><u>Époque scolastique</u> (XIIe- XVe siècle) :</p> <p>avant l'éducation populaire, vision élitiste et formaliste de l'instruction</p>	<p>Philo.</p> <p>Théologie basée sur le paradigme d' Aristote, savoirs= lettres</p> <p>aux traductions des philosophes juifs et arabes (dont Avicenne, et Averroès)</p> <p>Saint Thomas d' Aquin : synthèse interculturelle</p>	<p>I et P.</p> <p>Révolution adaptant la Pédagogie des Pères de l'Église et d'Anselme (adapte la constitution Augustinienne)</p> <p>instruction réservée aux clercs</p> <p>pas de distinction entre élèves/maitres, ni entre les âges</p>	<p>P</p> <p>rejet du déterminisme fixiste d'Aristote</p> <p>par Etienne Tempier, évêque de Paris (1277) naissance de la cosmologie moderne</p>	<p>I et P</p> <p>développement des universités (Université de Paris, 1215)</p> <p>contenu théologique : lecture, commentaires de textes + rhétorique</p>	<p>Philo</p> <p>Roger Bacon la certitude, l'expérience scientifique ou religieuse.</p> <p>Von Kempen (ou A Kempis) théorise la pédagogie franciscaine</p>	<p>I et P</p> <p>Père de la méthode scientifique, introduction des sciences et langues dans l'enseignement</p> <p>apprendre aux élèves à imiter le Christ</p>
<p><u>XVIe siècle :</u></p> <p>naissance de l'éducation populaire moderne et de la « charité éducative »</p>	<p>Philo</p> <p>Réforme catholique : on ouvre la théologie et l'instruction aux élites laïques</p> <p>invention du concept d'enfance</p> <p>(à protéger et évangéliser)</p> <p>reconnaissance du besoin d'alphabétisation des masses,</p> <p>influence protestante</p>	<p>I et P</p> <p>création des collèges jésuites formant l'élite par la théologie morale et l'Antiquité christianisée</p> <p>pédagogie autoritaire et système d'émulation jésuite</p> <p>apparition d'écoles primaires (avec des livres) dans les villes</p> <p>premières congrégations spécialisées dans l'éducation : Ursulines (filles), Sœurs de la Charité (orphelins), les Barnabites et l'Oratoire (garçons), et les Doctrinaires (campagnes)</p>	<p>St Joseph Calazanz veut généraliser l'éducation populaire pour le progrès social</p> <p>St Pierre Fourier</p> <p>Erasmus, catholique évangélique et humaniste cosmopolite éducatif (mélange culturel)</p>	<p>fonde les écoles Pies, les écoles populaires publiques gratuites</p> <p>reproduit le modèle en France pour les filles</p> <p>souhaite la diffusion universelle de des bonnes moeurs et de la civilité</p>	<p>Montaigne défend une l'éducation individualisée et au service du bonheur</p> <p>Francisco Suarez fonde le jansénisme</p> <p>Rabelais défend une éducation en accord avec la nature et la culture populaire rigolarde</p>	<p>dialogue maître/précepteur, et voyage</p> <p>adapte la scolastique en y intégrant le droit et l'économie</p> <p>rejet des mortifications corporelles et des superstitions</p> <p>propose une ouverture aux sciences naturelles</p>

Type de penseurs	Haut Clergé Catholique		Religieux réformateurs (catholiques isolés ou protestants)		Penseurs éducatifs séculiers (hommes politiques, philosophes, savants pédagogues, etc.)	
<u>Époque</u>						
<p><u>XVIIe siècle:</u></p> <p>Poursuite de la diffusion de la charité éducative: institutionnalisation religieuse de l'Education populaire</p>	<p>Educacion centrée sur l'intériorité : vision abstraite il s'agit de transmettre des idées pieuses</p> <p>la théorie jésuite domine toute l'Eglise : l'éducation est coupée du monde et le peuple doit accéder seulement aux savoirs de base</p> <p>seuls les Jansénistes proposent une autre éducation catholique : en langue maternelle ✦</p>	<p>Création de véritables congrégations enseignantes,</p> <p>- soit spécialisées : Sœurs de l'Union Chrétienne, sœurs l'Instruction chrétienne</p> <p>- soit multi-fonctions sœurs de St-Paul de Chartres et de St-Joseph, Visitandines,</p> <p>méthodes classiques: répétition, apprentissage en latin, catéchisme</p>	<p>- catholiques</p> <p>Bhx Nicolas Barre défend prise en charge national de l'éducation populaire</p> <p>St J-B De la Salle concrétise le savoir veut rendre l'école, accessible obligatoire et participative</p> <p>- Hermann Francke, protestant piétiste</p>	<p>écoles prim. gratuites pédagogie active, travail manuel, bureau des écoles pour coordonner le primaire</p> <p>1ère école professionnelle, maîtres laïcs, apprentis sage en français, élèves plus âgés donnent des cours</p> <p>fonde <i>Maison des Orphelins</i> où le peuple lit la Bible</p>	<p>Descartes, fonde le rationalisme,</p> <p>Comenius, fonde la pédagogie moderne: éducation = préparation à la vie</p> <p>Fénélon ✦ défend l'éducation féminine</p> <p>Fleury ✦</p> <p>Leibniz philosophe de l'harmonie, ○</p>	<p>la Vérité doit être démontrée aux élèves</p> <p>lecture personnelle de la Bible ○ contenus ouverts sur le monde et ○ utiles</p> <p>les femmes forment les futures mères</p> <p>invente le catéchisme historique</p> <p>l'union âme/corps, paix, tolérance</p>
<p><u>XVIII e siècle</u></p> <p>projets philosophiques pour une réforme globale de l'éducation</p>	<p>prise de conscience de la nécessité de globaliser l'éducation populaires</p> <p>mais l'Eglise veut avoir le contrôle totale sur tous les niveaux des systèmes éducatifs</p>	<p>l'Eglise refuse toute sécularisation des contenus et des enseignants</p> <p>l'éducation populaire charitable s'étend dans les campagnes allemandes, sous l'impulsion de Felbiger et Kindermann ✦</p>	<p>- catholiques</p> <p>Talleyrand</p> <p>Abbé de St Pierre</p> <p>- protestant ○</p> <p>Von Rochow</p>	<p>Sciences, individualisation</p> <p>utilité sociale de l'école</p> <p>différencier contenus ville /vs/campagne</p>	<p>Rousseau ✦ anthropologie optimiste</p> <p>Kant ✦ morale = but éd. Ultime</p> <p>Wolff, veut ✦ déduire la Foi de la Raison, ○</p>	<p>coupé du monde, libre expression, cadrage par persuasion</p> <p>ancrage dans le quotidien</p> <p>l'expérience complète l'analyse ph-risciplinaire</p>
<p><u>XIX e siècle:</u></p> <p>Première diffusion des aménagements institutionnels et pédagogiques; la difficile sécularisation</p>	<p>encyclique de Pie IX <i>Nostis et Nobiscum (1849)</i> : appel à lutter contre la sécularisation de l'école ✦</p> <p>Appel aux familles et des enseignants à maintenir la piété à l'école</p> <p>culture humaniste = garante de l'Eglise</p>	<p>Maintien de l'enseignement religieux dans le public refus complet de laïciser le corps enseignant et la supervision administrative</p> <p>début d'acceptation de la diversité contenus</p>	<p>-catholique: prince-évêque Von Erthal</p> <p>- Fröbel néo-humaniste protestant sans dogmes</p>	<p>Outil de justice sociale</p> <p>pédagogie ludique expérimenter, sciences naturelles ○</p>	<p>Humboldt fondateur des Sciences Humaines</p> <p>Fichte, philosophe de la liberté</p> <p>Von Schelling</p> <p>Pestalozzi ✦</p>	<p>Educacion politique du peuple ○</p> <p>institut des sciences</p> <p>réconcilier l'intellect et la nature ○</p> <p>enseignement mutuel</p>

Chapitre 3 : Synthèse des analyses sur les racines théologiques de l'oeuvre théorique et pratique de Girard

Nous proposons, pour achever cette première partie, une transition reliant les références théologiques de Girard, susmentionnées, à sa pédagogie. Nous ferons une synthèse de toutes les analyses réalisées à ce sujet, par les quelques auteurs déjà mobilisés. Ce lien entre théologie et pédagogie se retrouve à la fois, selon eux, dans les grands buts et principes éducatifs théoriques que l'abbé a énoncé et dans les applications qu'il en a fait personnellement dans son école primaire fribourgeoise. Nous avons ici dégagé deux grands axes, par interprétation de ces analystes, dans cette théologie éducative. D'abord, c'est une théologie « morale », qui enfante une pédagogie imprégnée d'éthique. Ensuite, cette théologie défend et justifie, selon ses exégètes, un nouvel humanisme, ayant implicitement un penchant politique démocratique. C'est une très importante innovation intellectuelle qui fait entrer la pédagogie catholique dans la modernité. Notre présentation articulera constamment réalisations théoriques et pratiques du cordelier, au travers de ce prisme théologique.

I] Une « théologie morale » de l'École: la conscience enfantine au cœur de l'oeuvre

Nous présenterons d'abord les implications théoriques de cette « *théologie morale en action* » (Compayré), puis les pratiques pédagogiques qui en ont découlé.

1.1 Une « morale religieuse » qui met l'éducation primaire populaire au service du bonheur universel

Nous parlerons, à l'instar de Compayré, d'une « *morale religieuse* »⁵⁴ (la foi étant au service de la moralisation de l'humanité), pour décrire la théologie de l'école du PG.

C'est en premier lieu une **théorie reliant développement intellectuel et moral**, et en ce sens c'est une pensée éducative, puisqu'elle ne vise pas seulement à optimiser la transmission de savoirs, mais aussi à transmettre des « savoirs-être ». Cette approche du PG part de la Raison, kantienne, pour ancrer la foi dans le cœur de l'enfant. Et pas n'importe quelle foi : il s'agit de démontrer aux écoliers que Dieu est un *Dieu de bonté*, et qu'il est « raisonnable » de croire que Jésus-Christ constitue son fils ressuscité. Toutefois, Girard se défend d'être un pur rationaliste cartésien, qui entendrait là démontrer une vérité scientifique. Non, il veut certes créer une conviction

⁵⁴ *Le Père Girard et l'éducation par la langue maternelle*, Op cit. 1906.

intellectuelle, mais pour débiter il sait devoir jouer sur la fibre sentimentale: il veut faire aimer Dieu aux enfants. La subtilité de cette théologie éducative réside dans sa finalité partiellement temporelle, à l'opposé des traditions cléricales (notamment de la spiritualité ignatienne⁵⁵). En effet, si le PG cherche à faire connaître, aimer et révéler le Christ ce n'est pas seulement par obéissance au Père terrifiant qui pourrait nous jeter en enfer: c'est d'abord pour nous offrir le bonheur, dès ce monde. Toutefois l'existence d'un enfer n'est pas niée, elle est retraduite comme un simple moyen, une crainte nécessaire aidant « *les méchants* » à se sauver d'eux-mêmes.

Par là le franciscain est logique avec lui-même : puisque selon lui Dieu ne fait que nous aimer, il est normal qu'il veuille faire grandir la joie et la paix au cœur même de notre première existence, matérielle. Le *cordelier répond ainsi aux aspirations de son temps*, mais sans séculariser aucunement ses théories : il estime qu'on peut vivre et éduquer chrétiennement au milieu du monde. Bonheurs terrestre et céleste ne s'opposent pas (bien qu'il admette que le second soit plus parfait). Cela signifie que les pédagogies libérales et pragmatiques, rejetées le Haut-Clergé, ne sont plus un obstacle à l'obtention de la vie éternelle. La préparation à la vie temporelle peut aussi servir de « préparation à la mort » (à l'existence extra-sensorielle).

Girard réussit de la sorte une prouesse théologique pour penser l'éducation. Il la tire de son exégèse biblique « miséricordieuse », qui justifie une **anthropologie extrêmement optimiste**, en deux points. D'abord, l'identité humaine principale est celle de « *collaborateur de Dieu* », l'Homme étant chargé d'achever la création terrestre. Cette mission devient, dans sa théologie, le premier but anthropologique (non sans quelque parenté avec le protestantisme) : cela exige un ancrage temporel de « l'Église éducatrice », qui doit donner des moyens et des rôles concrets à ses fidèles. Cette idée suscite l'hostilité des ultramontains, qui reprochent au PG d'oublier la nature pécheresse de l'être humain. Selon eux, ce péché originel exige le maintien d'un conservatisme éducatif (l'enseignement primaire doit être basé sur l'autorité et la discipline, là où le curé helvétique exalte la liberté d'expression et l'inventivité). Ensuite, le PG se défend de cette accusation théologique (qui est teintée de suspicion politique), par des arguments du même ordre. Il insiste sur le fait que *l'Homme et son environnement sont naturellement bons*, en arguant la maxime paulinienne: « *Tout ce que Dieu a créé est bon.* »⁵⁶. Nous sommes, selon lui, d'abord des êtres de lumière et de liberté, avant d'être corrompus. Compayré voit dans cette affirmation l'influence directe du rousseauisme sur la pensée du cordelier.

⁵⁵ Décrite par Durkheim: op cit, 1905.

⁵⁶ Lettre de Saint Paul apôtre à Timothée (chapitre 4), dans le Nouveau Testament.

Selon Oser⁵⁷, **quatre principes pédagogiques** découlent directement de cette exégèse biblique. Le premier réside dans la *double fonction morale et professionnelle du savoir*, dans la pensée de Girard. Oser y voit un idéalisme inspiré de Fichte et Leibniz: le pédagogue est convaincu qu'on peut donner des contenus et des méthodes pédagogiques qui offrent une bonne formation professionnelle, sans « déspiritualiser » l'éducation. Naville souligne pourtant le discours critique de Girard sur les écoles professionnelles de son temps, preuve que c'est davantage par une ambition réformatrice que par une naïveté passive qu'il croyait ce lien possible. Le second grand principe, c'est *l'importance capitale du respect et de l'observation de la Nature*, dans les contenus et les méthodes pédagogiques. La Nature était constamment mobilisée en guise d'exemple dans l'enseignement primaire, car Girard considérait les enfants comme très proches de celle-ci. Il tenait d'ailleurs à protéger leurs rythmes et besoins biologiques fondamentaux, très soucieux de la qualité de l'alimentation et de l'aération, de l'hygiène des locaux et du repos des élèves. Un troisième principe cardinal de la pédagogie girardine, selon Oser, c'est la *subordination des méthodes pédagogiques à la nécessaire « joie d'apprendre »* : on assouplit les cadres pour s'adapter aux questions, humeurs, et difficultés des enfants, et conserver leur motivation. L'auteur pointe enfin un dernier principe qui est issu de la philosophie de Kant et fut selon lui un échec pratique : celui de *l'autonomie dans l'apprentissage*. Il croyait en l'invention et en l'appropriation du savoir. Mais Oser y voit une contradiction insoutenable avec le principe d'obéissance, également prôné par le PG. Ces deux derniers principes, défendant une « souplesse » pré-constructiviste, sont directement liés à sa théologie confiante.

1.2 Les pratiques pédagogiques développées par le PG sous l'effet de son « moralisme » optimiste

Bucher⁵⁸ décrit **trois applications pratiques** à cette ambition du curé fribourgeois consistant à mettre Foi et Raison au service l'une de l'autre.

Premièrement, il présente le PG comme un *continueur de la pédagogie* du franciscain Von Kempen, dite de *l'Imitatio Christi*. Il s'agit de « former le Christ dans l'Homme » en apprenant aux enfants à le connaître et à l'imiter⁵⁹. Cela justifie une « culture du cœur » aussi concrète que possible, au delà des grands développements intellectuels. C'est tout l'esprit du fondateur de l'ordre religieux auquel appartient Girard, Saint François d'Assise⁶⁰.

⁵⁷ In Oser et Reichenbach, op cit, 2002.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Cela confirme les propos de Jean Houssaye sur Grégoire Girard, qui de son côté faisait de cet ancrage christique un signe de conservatisme, tout en classant le PG dans les nouveaux pédagogues : Houssaye J., op cit, 2007.

⁶⁰ Chez lui l'identification au modèle christique ira si loin, qu'il deviendra le premier à recevoir les stigmates du Christ dans sa chair.

Deuxièmement, il serait le précurseur d'une « *pensée religieuse concrète* ». Le franciscain utilise en effet la méthode catéchétique de Claude Fleury, basée sur l'initiation à l'histoire Sainte. Elle tranche avec le catéchisme traditionnel, basé sur la répétition de formules bibliques souvent mal comprises. Le cordelier base son éducation religieuse sur la narration d'événements précis de la Vie de Jésus-Christ et de l'Ancien Testament, qui ont préfiguré la révélation du Dieu d'Amour. Il justifie son choix par le caractère très perceptif de la pensée enfantine, qui cherche sans cesse à fonder ses représentations sur les sens et les expériences. Cette pensée serait également héritée de la philosophie empiriste de Christian Wolff⁶¹.

Troisièmement cependant, Bucher note que le PG était soumis à la tutelle diocésaine, qui lui imposait *un minimum de « par cœur »* dans son catéchisme.

Mais, selon Naville, la principale force pratique de cette pédagogie, c'est sa **double capacité à harmoniser et à différencier** les contenus et méthodes, en fonction des élèves.

La morale du PG, si elle est bien « transversale », n'en devient pas pour autant envahissante. Au contraire, elle incite l'éducateur à baser toute sa pratique sur *l'encouragement des enfants*.

Son organisation pédagogique, pour finir, vise à se mettre entièrement « *à la place de l'enfant* ». Trois caractéristiques au quotidien, selon Compayré, marquent la pratique : les enfants peuvent s'exprimer librement (l'évêché lui reprochera d'ailleurs le bruit qui sévit dans ses classes), ils peuvent choisir en partie leurs activités, et ils bénéficient d'un parcours « concentrique » de progression. La progression se fait lentement : on reprend toutes les matières à la fois pour les approfondir doucement chaque année; il n'y a pas de délai pour obtenir un certain niveau de connaissances. Il y a donc à la fois différenciation (individualisée) et tronc commun.

II] Une théologie justifiant une démocratisation de l'Ecole primaire : le PG, représentant du « nouvel humanisme »

Birbaum⁶² range Girard dans le camp des partisans de l' « **École démocratique** ». Voyons donc en quoi ses idées théologiques et la façon dont ils les applique (ou propose de le faire) justifie cette analyse.

⁶¹ Cf la façon dont il a inspiré Girard dans le tableau page 32-33.

⁶² In Oser/ Reichenbach, op cit, 2002.

2.1 La justice éducative comme moyen de progrès spirituel et temporel

D'une part, il est clair, selon Birbaum, que l'**idéal de « justice éducative »** marquant l'œuvre du franciscain, est issu de sa « religion du cœur ». Cette dernière le pousse en effet à adopter des objectifs éducatifs innovants. Ces buts intermédiaires sont précis et sont les fruits de cette attente ultime d'une diffusion du bonheur par la morale.

D'abord, l'éducation primaire doit *constituer une préparation au mode de vie des sociétés* industrielles. D'après Girard, la modernité exige au quotidien des connaissances techniques et générales que seule l'école peut fournir.

Ensuite, les systèmes éducatifs doivent *assurer un minimum de progrès social*. Il s'agit d'offrir aux plus pauvres les moyens intellectuels, matériels et spirituels de mener dans le futur, une vie morale et digne. Le PG admet le caractère inévitable des inégalités, mais il refuse qu'elles précarisent les enfants des classes populaires au point de les empêcher et/ou décourager d'obtenir ce à quoi, selon lui, tout le monde a droit : c'est à dire une place dans la société (un travail notamment) pour participer à l'achèvement de l'établissement du royaume divin sur terre; cela offre aux hommes de bonne volonté une âme joyeuse et pleine de reconnaissance envers le créateur. Cette dernière attitude spirituelle suffit selon lui pour accéder à l'Éternité, donc garantit le droit universel au salut.

Enfin, Birbaum synthétise et nuance cette pensée. Il montre certes que le Suisse voit la démocratisation scolaire comme un outil conjoint de progrès spirituel et social (en facilitant l'intégration sociale et la construction identitaire -via l'accès à un métier-, les élèves vont signifier une plus grande reconnaissance, piété et un plus grand respect envers Dieu). Cela rejoint l'analyse de Compayré qui, en se référant à un célèbre discours de l'auteur⁶³, montre que ce dernier veut relier développement de l'intelligence, culture du cœur et épanouissement affectivo-professionnel, pour solidifier la foi des élèves. Mais le cordelier *refuse aussi toute utopie égalitariste*, car il défend un système éducatif secondaire dual, dont les enfants du peuple sont exclus : les écoles pratiques sont réservées aux classes moyennes et les études classiques aux élites. Partout, il veut moraliser les contenus et méthodes.

⁶³ *Discours sur la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants pour en faire des chrétiens*, Discours prononcé à la distribution des prix de l'école de Fribourg, le 30 Aout 1821.

2.2 Les principes et pratiques pédagogiques qui découlent de cet idéal

Deux types de conséquences pratiques peuvent repérées à cette philosophie, aussi bien dans l'oeuvre pratique du PG que dans les applications qu'il a envisagé, sans pouvoir les réaliser.

Premièrement, il défend et réalise une **diversification des contenus pédagogiques**, pour plusieurs raisons. Il souhaite bien sûr *renforcer la conviction religieuse* de ses élèves, et considère que l'ouverture et l'initiation aux sciences naturelles est un moyen pour cela. D'après lui, ces disciplines permettent de mettre en exergue la bonté et le génie divin. Il s'agit de cultiver l'émerveillement des enfants au sujet de « *l'extraordinaire beauté et diversité* » des espèces et éléments de la Nature. Oser⁶⁴ voit dans cette intention girardienne l'inspiration directe du sentimentalisme du philosophe Jacobi. Il justifie aussi cette nécessaire diversité des matières enseignées par le *besoin de concrétiser la morale*. Compayré décrit la « moralisation » de cinq types de discipline dans l'école fribourgeoise du PG. A ce niveau d'empirisme, il s'agit d'ailleurs sans doute plus d' « éthique », au sens d'une application contextualisée des valeurs morales, si l'on en croit la distinction relevée par Obin⁶⁵.

Cette éthique *s'introduit d'abord dans la grammaire*, premier de tous les enseignements dans l'établissement du PG. En effet Girard demande, par exemple, à ces élèves de conjuguer les préceptes moraux et religieux à tous les temps, et il leur fait manier un vocabulaire éminemment éthique, concernant tous les sujets de société (famille, institutions politiques et religieuses, nature, etc.). Plus globalement, la grammaire en elle-même est définie par le cordelier comme un apprentissage de la rigueur morale, à cause de la précision et de l'exigence des règles.

Par ailleurs, le Fribourgeois *invente une « géographie morale »*, en utilisant la cartographie régionale dans deux buts : socialiser les élèves à leur environnement spatio-temporel immédiat, et en même temps citer et raconter tous les bienfaiteurs de l'histoire régionale. Il prend par exemple comme support les noms des rue ou des bâtiments de Fribourg pour présenter les personnages qui ont donné leur nom à ces bâtiments comme des modèles concrets pour les enfants. Il a le souci constant d'aider les enfants à se représenter ce que signifie, à l'échelle d'une vie humaine, une « conduite morale et évangélique ».

Ensuite, il définit également les *cours de dessin et d'arithmétique* comme des « éléments de culture morale ». Le dessin n'est pas seulement pour lui une « utile préparation aux activités industrielles », mais aussi un outil pour exalter et ordonner le « sentiment du beau » : cette activité offre l'avantage de mettre ses règles au service du goût et de la créativité. Girard veut façonner

⁶⁴ Oser in Oser et Reichenbach, op cit.

⁶⁵ Obin J.-P., *l'éthique et la loi dans les établissements scolaires*, 1998.

l'enfant à l'image de son Dieu créateur, toujours en train d'inventer des choses somptueuses. Ces belles réalités de la vie quotidienne, il s'assure d'ailleurs que les élèves savent les nommer et comprennent leurs fonctions, dans sa « *leçon de choses* », reliée à la grammaire. C'est une sorte de cours de culture générale que donne périodiquement le PG, et dans lequel il fait connaître aux enfants les concepts et noms de base de biologie, de sciences naturelles, de topographie et de la vie courante. Il en profite pour apprendre à ses élèves à associer chaque chose et notion à une catégorie morale de type Bien/Mal : les mots « violence » et « canon » (arme) sont rangés dans la catégorie « Mal », la « persévérance » correspond à une qualité morale, etc. En ce qui concerne les chiffres, le PG essaie de prouver à partir de situations potentiellement vécues par les enfants à quel point « *les bons comptes font les bons amis* », pour souligner l'importance d'apprendre à compter et calculer.

Enfin, au delà de son initiation catéchétique déjà évoquée, Girard recommande de « moraliser » de la sorte toutes les matières, afin que l'enfant comprenne que les préceptes qu'on lui enseigne relèvent d'un état d'esprit transversal, et non pas d'un simple « cours » traditionnel à apprendre par cœur puis à oublier. Il parle ainsi de beaucoup de matières, qu'il aurait aimé pouvoir enseigner. En premier lieu, l'éducation physique (il propose des promenades campagnardes pour apprendre à respecter la nature, à s'orienter, à marcher aux rythmes des plus faibles, etc.). Naville⁶⁶ voit dans cet intérêt du PG (pour le développement et la conscience corporels) un rejet d'une théologie éducative « intellectualiste ». C'est un moyen d'éviter « d'enfermer Dieu » dans une pensée ou un savoir humain. En second lieu, Girard aimerait initier dès le primaire les enfants à la physique, à l'électricité et à toutes les nouvelles sciences de son temps, en donnant à ces champs une portée éthique et mystique, pour éviter que les enfants en aient une vision trop froidement « technique ».

Deuxièmement, remarquons que **la langue maternelle est le cœur de ses pratiques pédagogiques**: c'est à la fois un but et un moyen.

En effet, les élèves de toutes classes sociales doivent sortir de l'enseignement primaire en sachant *bien lire, parler et écrire* et en ayant appris à bien se tenir. C'est pour cela qu'une grande partie du temps d'apprentissage est consacré à la transmission de la grammaire, « *matériel de la langue* ». Dans cette optique, Compayré considère le cordelier comme le précurseur de la « *méthode directe ou maternelle* » d'enseignement de la grammaire. Elle consiste à apprendre les règles grammaticales par l'usage, plutôt que par les complexes catégories des manuels. On parle de « méthode maternelle » car il s'agit pour l'instituteur de faire passer l'apprentissage pour naturel, en reproduisant le ton et les contenus d'une « *conversation familiale* ». Cette volonté de préserver

⁶⁶ In Naville, op cit, 1850.

l'enfant d'un effort d'abstraction trop complexe pour lui, s'explique largement par la théologie du PG, qui décrit un Dieu « *Père au cœur de mère* », autrement dit qui ne force pas, mais encourage. C'est pourquoi on explique la grammaire aux élèves de la même manière qu'une mère explique à ses enfants les rudiments de la vie quotidienne.

Mais la maîtrise de la langue est aussi un moyen, qui participe d'une éducation globale de l'enfant, confiée à l'instituteur. Ce dernier doit être à la fois « *grammairien, logicien (psychologue) et littéraire* ». Le but de l'école primaire est d'abord éducatif, il nécessite donc d'après le PG une formation professionnelle des maîtres transversale (essentiellement pédagogique, psychologique et morale), plutôt que de viser l'excellence disciplinaire. Là encore, c'est le moralisme qui explique cette position: l'instituteur a une immense responsabilité morale (allant jusqu'à conditionner le salut de l'âme de ces élèves), il doit donc veiller sur ses élèves « *comme une maman.* »

Troisièmement, **le PG propose et exerce lui même un encadrement pédagogique** d'une nature formidablement **inventive**. Il le fonde sur les principes de prévention, de persuasion, de participation, et d'adaptation.

Considérant que la progression de l'enfant dépend de la *capacité de l'enseignant à s'adapter* à lui, il se met, selon les termes de Naville, « *à la place de l'enfant* ». L'instituteur a pour mission première de transmettre et afficher une mentalité de bienveillance, de respect de l'autre, de persévérance, et de « *travail sensé* ». Il doit chercher à intéresser l'enfant, à nouer une relation de confiance avec lui, dans le but d'exercer sur lui une influence diffuse (donc imperceptible, non pesante), qui soit « *moralisatrice* ». Pour obtenir une si bonne relation, Girard reprend les *conseils de Rousseau*: il privilégie la persuasion plutôt que la répression ou l'émulation. Il s'interdit tout châtiment corporel, modère l'usage de la répression morale (consistant à susciter la honte et la culpabilité chez un élève) - en la réservant aux fautes les plus graves, comme la violence-, et il limite également celui de la compétition. Il considère que la comparaison et les systèmes de type « *tableau d'honneur* » ne sont bons qu'à écraser les faibles et exciter les jalousies.

Squillante⁶⁷ montre que c'est au travers de sa méthode pédagogique, à savoir un enseignement mutuel altéré appelé « *méthode mixte* », que le PG a réussi à concilier son individualisation de l'enseignement avec l'objectif de socialisation des élèves. Malgré les nombreuses divisions réalisées au sein des 27 classes de l'établissement (pour 400 élèves au plus fort de son activité), le franciscain est parvenu à l'intégration collective. Pour cela, il a su conserver des moments de réunions communautaires et « *plénières* » entre les élèves d'une même classe : il conservait en effet quelques cours et autres événements éducatifs en classe entière. De plus, le caractère souple des groupes de

⁶⁷ Op cit, 1995.

niveau (les élèves changeant régulièrement de divisions), a permis à un maximum d'enfants de se connaître et d'entre-échanger. Parallèlement, la création de ces groupes de niveaux homogènes a permis un suivi individuel des progrès et un sentiment de contrôle de l'élève sur son cursus. La perspective d'un passage dans le groupe de niveau supérieur créait une saine émulation dans l'école: les plus faibles avaient ainsi des exemples concrets d'élèves à peine plus forts (à l'origine), qui parvenaient à franchir le niveau suivant. En conséquence, les faibles évitaient tout découragement. Autre avantage: les forts réunis entre eux ne s'ennuyaient pas, mais au contraire progressaient encore plus, dans l'espoir de devenir moniteur. Les moniteurs étant évaluateurs de leurs pairs, ils apprenaient ainsi à juger et comparer selon des critères objectifs. Ce partage des tâches avec l'instituteur permettait aussi de rendre moins prégnante l'autorité de ce dernier.

III] Le bilan nuancé de ces analystes sur la portée de l'œuvre girardine : forces et faiblesses

En conclusion de cette première partie, il nous faut relever le nécessaire effort d'objectivité de ces analystes envers l'œuvre de Girard. Voyons successivement quelle portée et quelles limites ils décrivent à ces travaux pratiques et théoriques.

3.1 Une « royauté pédagogique » (Compayré): un esprit éternel à l'œuvre

Nos lectures ont soulevé plusieurs **traits intemporels** dans cette œuvre que nous venons de décrire.

Selon Oser⁶⁸, la principale constante et force de la pédagogie du PG c'est son *principe d'équilibre*. Il concilie les exigences holistes de la société où il vit (patriotisme, obéissance, fidélité religieuse et familiale, etc.), avec les besoins profonds de l'individu (l'autonomie, la reconnaissance, le respect, etc.). En effet, il réussit un génial ajustement organisationnel et méthodologique qui permet de moraliser les libertés (donc par là de les encadrer spontanément, par une « morale autonome »), et en même temps de donner sens aux nécessaires contraintes. Ces dernières sont sublimées et rendues indolores par l'esprit communautaire et participatif, si important pour guider les groupes d'enfants. Birbaum insiste sur le caractère quasi-miraculeux de cette réussite dans un contexte où les moyens matériels manquaient cruellement⁶⁹.

Mais cet équilibre n'est que le fruit d'un *état d'esprit pratique et pragmatique*, suscité et entretenu

⁶⁸ Op cit, 2002, p55.

⁶⁹ Ibidem.

par une théologie débordante de joie et d'énergie. Selon Bucher, cette philosophie religieuse et éducative a donné une « *harmonie didactique* » à l'ensemble de l'œuvre. Il repère cinq constantes dans les pratiques et écrits du PG. D'abord, sa pédagogie est toujours « narrative » : il a un souci très moderne de constamment illustrer et appliquer, particulièrement dans des domaines laissés entièrement théoriques avant lui (on pense au catéchisme). Deuxième point : sa didactique préfigure la « coéducation »⁷⁰. Un troisième élément provient de la mise au service réciproque des deux buts de son œuvre : le développement du langage et l'enseignement religieux et moral. Il donne un sens quotidien et scolaire à la foi en Jésus-Christ. Ensuite, quatrième innovation, reprise à Pestalozzi: une insistance sur la progressivité de la difficulté des apprentissages en fonction de l'âge et du niveau initial; c'est une vision « pré-développementale ». Enfin, essentielle conclusion : *le bonheur individuel* entre au cœur des processus éducatifs.

3.2 Les restes de cette oeuvre théologique et éducative: des limites liées à ses méthodes

Selon Compayré, les **difficultés et critiques** qu'on peut opposer à l'oeuvre de Girard, sont **essentiellement rétrospectives et méthodologiques**. En effet, ses réalisations ont les défauts de leurs qualités : réponses fortement contextualisées, elles s'inscrivent dans des cadres pratiques et idéologiques vieillis, ou en tout cas peu conservés. C'est pourquoi il parle au sujet de l'oeuvre pédagogique théorique (en termes purement intellectuels, sans s'occuper des fondements théologiques), d'une « *ruine respectable* ». Ce constat n'est que logique : en prônant comme principes cardinaux l'adaptation et le « bon sens »⁷¹, Girard a renoncé à fournir une théorie méthodologique universelle et intemporelle. Il s'est contenté de donner d'excellents buts et principes. Sa théorisation a été retenue par les limites scientifiques de l'époque : son ébauche de « psychologie enfantine », par exemple, ne restera qu'au stade de l'intuition.

Au delà de cela, force est de constater que ses successeurs n'ont pas eu le même engouement que lui pour la *méthode mutuelle*. Même si Compayré reconnaît le mérite du PG pour contenir les dérives intrinsèquement potentialisées par cette méthode, il insiste sur les cinq manques qu'elle présente inévitablement.

Le premier évident, c'est la *faible qualité de l'enseignement* dispensé chaque jour par les « moniteurs », âgés de 10 ans environ. En effet, venant à peine d'enranger les connaissances, ils ne peuvent avoir le recul nécessaire pour transmettre ces dernières à leurs pairs. D'ailleurs à ce sujet,

⁷⁰ Aussi bien dans le sens de la collaboration école/famille dans les tâches familles, qu'au sens de Compayré: la mixité.

⁷¹ Au sens cartésien du terme : la Raison.

notons que les élèves plus jeunes (6 à 8 ans) sont condamnés à suivre les cours d'élèves plus vieux, qu'ils n'ont pas forcément envie de côtoyer : ils sont eux même trop jeunes pour enseigner. Cette pratique du monitorat, comme le laisse entendre aussi Squillante⁷² avait d'ailleurs aussi des motivations extra-pédagogiques : c'était une intention louable pour faire face au manque d'enseignants, faute de crédits publics et de candidats.

Deuxième critique de Compayré : quoi qu'en dise Girard, le *risque d'accroître l'orgueil* et la vanité des enfants « moniteurs » est grand.

De plus, et c'est la troisième limite, en sens inverse on peut pointer le paradoxe de la pensée girardine, qui veut éviter l'émulation et pourtant choisit une *méthode propice aux jalousies*.

Un quatrième élément est le *pouvoir excessif confié aux moniteurs* : par delà leur rôle pédagogique, ils disposent d'un pouvoir disciplinaire peu légitime sur leurs camarades.

Enfin, la *cinquième remarque* concerne le fait que l'homogénéité et la flexibilité des groupes de niveau empêchent au système scolaire de remplir, à long terme, sa fonction de discrimination.

Si cette première partie nous montre le caractère relatif du succès pédagogique de Girard, la deuxième partie va être l'occasion d'insister sur ce qui nous paraît immortel dans l'œuvre : cette théologie éducative au combien profonde, innovante et adaptée à la modernité. Celui qu'on présente souvent comme un éminent pédagogue, apparaît finalement avant tout comme un théologien progressiste, au combien en avance sur son époque.

⁷² Op cit, 1995.

Partie 2: Pour une synthèse personnelle de l'analyse théologique issue de l'œuvre écrite de Grégoire Girard

Dans cette deuxième partie, nous proposons une lecture personnelle du principal fragment de l'œuvre théorique du PG, à savoir son ouvrage *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et dans les familles*, dans lequel il recommande contenus et méthodes pour l'enseignement primaire catholique (appelé « cours de langue maternelle »⁷³). L'omniprésence des références théologiques est frappante quand on lit ce document, particulièrement le quatrième livre de ce recueil (qui en compte cinq), intitulé « l'enseignement régulier de la langue mis au service de la culture du cœur ». Nous avons fait ce choix dans une logique de ciblage des passages de l'œuvre exprimant, le plus directement et clairement possible, le lien que Girard établit entre sa foi chrétienne et sa pédagogie. Nous ne prétendons cependant pas être exhaustifs dans notre repérage des fondements théologiques (novateurs) de la pensée éducative du cordelier.

Les quatre autres livres de cet ouvrage de référence constituent respectivement une introduction générale (livre premier), une présentation de la fonction de développement des capacités *d'expression de la pensée* du cours de langue (livre second), de son ambition de développement *intellectuel* (livre troisième), et des principes organisationnels régissant la méthode d'enseignement (livre cinquième). Ces quatre passages, très techniques et longs, mobilisent des références théologiques trop rares et éparses pour qu'on puisse les reprendre ici. Nous nous contenterons donc d'analyser le livre quatrième⁷⁴, dans lequel l'auteur s'efforce justement de développer, illustrer et mettre en cohérence sa théologie éducative fort riche. Dans un premier temps nous ferons une synthèse, la plus objective possible, visant à retranscrire fidèlement l'esprit de cette philosophie religieuse, en nous limitant aux conséquences éducatives envisagées par l'auteur lui-même. Puis nous nous l'approprierons via une grille de concepts répondant aux objectifs posés en introduction, de façon à apprécier sa portée et son actualité potentielle pour le système éducatif français du XXI^e siècle.

⁷³ Nous reprendrons pour abrégier l'expression le sigle CLM tout au long de cette partie.

⁷⁴ Soit les pages 214 à 452 de l'ouvrage.

Chapitre 1 : Les fondements théologiques revendiqués par la théorie pédagogique du PG: une éducation primaire au service de la « culture du cœur »

Dans ce chapitre, nous verrons que ce n'est pas par hasard si Grégoire Girard reprend à son compte la maxime évangélique : « *Chercher d'abord le Royaume de Dieu et sa justice et tout le reste vous sera donné par surcroît* ». En effet, dans ce quatrième livre de son ouvrage, le PG révèle les buts et les principes profonds de toute son œuvre pédagogique et de toute sa vie : il expose une théologie cohérente, puissante, et surtout innovante par rapport à la classique doxa catholique en matière d'éducation. C'est sur une véritable réinterprétation de l'Évangile de Jésus Christ, mis à la fois au service et à la tête des besoins humains -individuels et collectifs- essentiels, qu'il fonde sa réforme de l'éducation. Nous allons successivement présenter les différents concepts théologiques qu'il utilise pour cadrer sa pensée, tels qu'il les définit, avant de voir comment ces notions sont utilisées dans son anthropologie enfantine et la pédagogie qui en découle.

I] Les concepts explicitement utilisés par Girard : le socle théologique

Voyons maintenant les sept concepts à la base de la théologie girardine, puis les notions temporelles qui viennent les compléter.

1.1 Les concepts principaux : les concepts théologiques, cadres et justifications de l'œuvre

Nous avons repéré sept concepts qui nous paraissent clés dans les justifications théologiques que fournit le PG à sa pédagogie. Bien sûr le lecteur trouvera une certaine partialité dans ce repérage, qui nous est propre et laisse obligatoirement de côté un certain nombre d'autres notions. Cependant nous justifions le choix de présenter ces sept termes, par le fait que ce sont les seuls mots que Girard a pris la peine de définir longuement et explicitement dans ce livre quatrième de son œuvre. Preuve qu'il leur accordait une grande importance. Nous avons choisi de bouleverser un peu l'ordre d'énumération de ces notions, de façon à partir des notions les plus englobantes, pour finir par les plus spécifiques.

Le premier, qui est la base de toute théologie, c'est une certaine **conception et définition** de **Dieu**⁷⁵, en plus, évidemment, de postuler son existence. Il définit Dieu par ses fonctions qui seraient au nombre de trois. L'ordre dans lequel il les définit n'est pas hasardeux. Dieu est selon lui d'abord *Le créateur et l'Ordonnateur de l'Univers visible et invisible* : C'est le « *Grand Esprit* » vivifiant

⁷⁵ Qu'il désigne par de multiples dénominations : : notamment la « la Grande Vérité » et la « La Providence ».

dont il parle dans le chapitre 5 de ce livre sur la culture du cœur⁷⁶, le seul capable de donner l'harmonie à l'Univers, car seul à même de le connaître et de le penser de façon omnisciente et exhaustive. Ensuite, après avoir engendré ses créatures, Dieu s'efforce de les maintenir en vie et de les faire croître. C'est pourquoi Girard l'appelle le *Conservateur de l'Univers*. Cette capacité d'être la « *source dynamique* » de toute forme d'existence, vient de la faculté unique de Dieu à englober et à relier tous les êtres et toutes les œuvres dans son intelligence. Le cordelier part ainsi de deux postulats. D'une part la Création, c'est à dire le monde matériel et spirituel, est un processus inachevé, constant, et seulement partiellement appréhendable par la pensée humaine, s'opposant par là aux théologies fixistes qu'on trouve dans la scolastique issue d'Aristote ou dans la pensée créationniste; d'autre part, cette Création a une unité car le PG écrit que « *dans l'Univers tout se touche, se tient, se lie et se correspond* ». Il en découle que toutes nos œuvres doivent être remises en Dieu, qui est notre lien, à la fois immanent et transcendant, avec l'ensemble de la Création. Enfin, Dieu est aussi le *Régulateur de l'Univers*, ce qui signifie son action, son ingérence permanente au cœur de l'histoire des hommes. Si cette intervention est souvent imperceptible, nous dit Girard, c'est parce qu'elle se réalise par *l'Esprit*. Le PG donne trois exemples de cette action divine: Dieu guide les destinées individuelles, il harmonise et hiérarchise les destinées sociales⁷⁷, et il assure le « *miracle de l'égalité numérique entre les deux sexes* », garantissant la conservation de l'espèce. Le PG souhaitait faire du progrès scientifique un outil pour poursuivre cette spiritualisation du monde, notamment en démontrant l'existence de Dieu. Et force est de constater, à l'heure où l'ère du positivisme simpliste est définitivement révolue, que la Science du XXI^e siècle confirme plutôt les intuitions du cordelier⁷⁸.

Le second concept, qui désigne la principale création de Dieu, c'est celui d'« **homme** » (**être humain**). Girard s'intéresse à ce dernier dans son état primitif, puisqu'il définit théologiquement l'enfant. Il reprend pour cela l'image paulinienne du *vase de terre*: « *nés pauvres et faibles* »⁷⁹ les enfants ont tous la même nature, origine et destination. Cette nature est double : l'homme a une partie matérielle, corporelle, mais elle est subordonnée à son origine et à sa destinée spirituelle.

⁷⁶ Chapitre relatif au moyen d'exploiter la tendance religieuse des enfants pour cultiver leur âme.

⁷⁷ Il serait ainsi la véritable source de l'ordre social et de la partie « nécessaire » des inégalités. Ainsi pour Girard la pensée révolutionnaire se trompe par son athéisme et son anthropocentrisme excessif, car elle oublie qu'il y a une part des inégalités socio-économiques qui ne vient pas de la cupidité des hommes, mais de la bienveillance de Dieu, qui donne à chacun ce qu'il peut et doit posséder, au moment voulu.

⁷⁸ Nous pensons par exemple à l'évolution récente de la physique quantique, qui ouvre la porte à la mise en évidence scientifique de l'existence d'une Intelligence omnisciente, créatrice et dynamique qui engloberait chaque particule de l'Univers: Jean Guitton décrit l'évolution actuelle de la recherche fondamentale en physique comme l'ère de la réconciliation entre réalisme et métaphysique, à travers le concept épistémologique de *méta-réalisme*. Cf l'ouvrage : Guitton J. et les frères Bogdanov, *Dieu et la science*, Paris, Grasset, 1991.

⁷⁹ Dans le livre 4 de *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et dans les familles*, p 317.

L'homme est le plus important des animaux et la plus belle des créatures, doué de trois spécificités: c'est le seul être capable de faire fructifier la Nature, de la transformer; c'est le seul qui pense, qui parle, et qui prie (cela signifie louer Dieu et dialoguer avec lui); et c'est aussi la seule créature destinée à l'éternité. Ces dons font des êtres humains des *enfants de Dieu*.

Et la manifestation de cette nature spirituelle, décrite dans le troisième concept, c'est l'existence d'une **conscience** dans l'homme, qui constitue le lien principal entre ce dernier et son créateur. Dieu a insufflé dans tout homme deux motifs primitifs de conscience : les devoirs envers les autres (Girard cite l'Évangile de Jésus-Christ, qui dit : « *Traitez les hommes de la même manière que vous voudriez vous-mêmes qu'ils vous traitassent* »⁸⁰); et les devoirs envers soi-même (le respect et l'entretien de son corps, et le travail au salut de son âme). Ainsi la conscience est présentée comme l'outil qui permet de garder en mémoire ces deux exigences, et donc aussi de les satisfaire, ce qui correspond à deux « *désirs profonds de l'âme* ». L'efficacité de cet outil divin pour perfectionner ses créatures repose sur le fait que, selon Girard, l'être humain ne peut effacer de son âme ces motifs primitifs, sauf à la tuer. De ces commandements originels découlent de multiples devoirs moraux, qui sont de deux types : il s'agit soit de simples « *maximes de la prudence* » (conseils de sagesse que nous donne notre conscience, non impératifs: on peut les adapter, les relativiser, voire les contredire), soit d' « *ordres absolus* »⁸¹ (Girard les appelle aussi la « *vraie conscience* » autrement dit celle à laquelle on ne peut se soustraire s'en éprouver des remords ou perdre son âme).

Cette conscience se systématisait dans la pensée et les écrits humains par l'édification de **la morale**, qui est définie de manière très large par Girard, comme l'ensemble des moyens permettant d'*apprendre à regarder son âme*. L'âme regroupe l'ensemble des parties non corporelles du « Moi », c'est à dire de l'identité individuelle : la volonté, les sentiments et les pensées. Elle est l'application de la conscience, son écoute, et elle commande le Bien (défini comme *l'obéissance à la vérité, la mise en œuvre de toutes les qualités chrétiennes*⁸² et *la résistance aux fruits du mal*). C'est par la morale que se réalise effectivement la confrontation de soi à nos devoirs primitifs; c'est elle qui permet de faire primer le devoir sur le plaisir, mais aussi de prendre du plaisir à faire son devoir.

Le but de ces outils que sont la conscience et la morale, d'après le franciscain, c'est de permettre à Dieu d'étendre **son Amour** dans le cœur de l'homme. Cet amour divin, il correspond à la **charité chrétienne**, une invention du Christ. Cette dernière se définit comme « *l'ensemble des qualités du Christ* », qui est le « *seul être ayant atteint la vérité et la perfection* ». Le cordelier dénombre sept

⁸⁰ Évangile de Jésus-Christ selon St Luc, ch. 6

⁸¹ Toutes les citations sont issues de : Girard, op cit, p 301.

⁸² Les quatre qualités principales selon Girard, sont l'innocence, le pardon, la patrie et la piété filiale.

traits principaux dans cette charité : la « *douceur de l'agneau* »⁸³, la piété et la soumission filiale (le fait d'être aimant, reconnaissant et obéissant envers ses parents), l'amitié universelle, la fidélité patriotique (le Christ a tendu la main jusqu'au bout aux israélites, peuple élu mais rebelle), « *l'amour des petits* » (leur protection), la « *compassion solidaire* », et l'humilité.

L'humilité chrétienne est d'ailleurs un concept et un but en soi, autonome, pour le cordelier. C'est un « *sentiment d'éloignement de la perfection* »⁸⁴, c'est à dire, d'après le PG, une « *saine insatisfaction* », qui donne envie de progresser. L'humilité permet de conscientiser sans cesse l'exigence du christianisme, et cela motive un changement de comportement, un progrès.

Mais, là encore, tout cela n'est qu'un moyen pour augmenter la **Foi**, qui se définit comme la **Confiance en Dieu**. Ces termes désignent d'après le PG un attachement, un abandon à Dieu; selon lui c'est de plus un devoir d'obéissance à l'exigence de charité, une juste gratitude. Cette gratitude qui découle de la foi dépasse la simple reconnaissance : elle n'est acquise que lorsque nous ressentons un « *empressement de rendre le bien pour le bien à Dieu* », lorsque nous acquerrons une « *sensibilité* » envers lui. Et cette Foi chrétienne dont parle l'ex-« Frère Grégoire » est fondée sur l'attente et l'espérance de la vie éternelle⁸⁵, autrement dit sur la « *foi en Jésus-Christ* », dans ses paroles. La foi, c'est croire que Dieu nous pardonne, qu'il nous connaît mieux que nous mêmes, et qu'il veut notre bonheur. La conséquence logique de la foi, c'est la « *piété chrétienne* », qui introduit une relation de type filiale entre le croyant et Dieu.

1.2 Les autres notions employées par le PG: les concepts philosophiques séculiers qui découlent sa théologie

Quatre autres concepts nous ont paru mériter d'être relevés, à la lecture de l'ouvrage du PG. Notons que s'y ajoutent évidemment les deux notions clés de ce mémoire, *la religion et l'éducation*, définies en introduction.

D'abord, dans le second chapitre de son quatrième livre, après avoir défini les buts de l'éducation et la mission théologique de l'être humain (*collaborateur de Dieu* dans l'achèvement de la création), Girard définit les **quatre tendances anthropologiques universelles**. C'est Dieu qui les a assigné à

⁸³ Ibidem, p 223.

⁸⁴ Chapitre 4, in ibidem.

⁸⁵ Chapitre 5 in ibidem.

l'être humain. Ces *tendances primitives* correspondent aux « quatre types de buts que se fixe spontanément l'homme ».

Le premier type de but, c'est la « recherche de l'intérêt personnel et du bonheur », résumée sous le vocable de « *tendance personnelle* ». Elle se décline selon lui en quatre type de quêtes : celles des jouissances sensuelles et intellectuelles, celle de l'estime de soi (qu'il définit comme « l'énergie donnée par le sentiment de progresser ») et celle de l'approbation -ou bienveillance- d'autrui.

Le second but, appelé *tendance sociale*, amène l'être humain à cinq types de comportements et ressentis, spontanés : la reconnaissance envers autrui (particulièrement ses proches); la « vraie pitié »⁸⁶ (le partage spirituel des misères de l'autre, qui va jusqu'à souffrir pour et avec lui, et ne se contente donc pas d'une aide superficielle, qui viserait à se donner bonne conscience); la bienveillance (c'est le stade de compassion qui suit la pitié, et qui conduit à la bienfaisance); la « croyance » spontanée (les enfants croient naturellement ce qu'on leur dit), et l'imitation (également spontanée, elle constitue en outre la base du développement intellectuel).

La troisième sorte de buts correspond aux trois *tendances morales* qui existent dans l'être humain. Les deux premières sont proches, nommées respectivement « *amour du bien* » (c'est le plaisir que tout homme ressentirait naturellement à l'évocation d'un bon sentiment, d'une vérité ou d'une bonne action), et « *respect du bien* » (ou la vénération qu'on éprouve envers les auteurs de bonnes œuvres, ainsi que l'indignation naturelle qui nous frappe devant l'horreur du mal). La dernière représente la conséquence sur la responsabilité individuelle de l'attrait pour le bien : l'apparition d'un « *sentiment du devoir et du mérite* » (on sent assez bien ce que l'on devrait faire et l'on interprète souvent nos échecs et succès et ceux des autres comme le fruit du mérite).

La quatrième et dernière tendance anthropologique (dans l'ordre d'apparition chronologique pendant le développement infantin), est la *tendance religieuse*. C'est celle qui nous pousse à chercher nos origines extrasensorielles et à espérer une vie après la mort. Elle n'apparaît qu'à *l'âge de la maturité* (autrement dit quand l'enfant devient capable de raisonner et d'exercer un début de pensée abstraite, ce qui commencerait au cours de l'enseignement primaire selon Girard). Cette tendance n'aboutit à la pratique et à la foi religieuse que si il y a une démarche personnelle de choix et de communication avec Dieu. D'après le cordelier un véritable engagement religieux n'est possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel : pour bien croire, prier et louer, il considère qu'il faut que la Foi soit « *fondée en Raison* », dépassant par là l'opposition kantienne entre foi et Raison.

⁸⁶ Girard reprend ici la définition proposée par un contemporain, un certain Delille, qu'il cite : in op cit, 1834.

Ensuite, un autre concept et but fondamental issu de la théologie girardine est celui de « **Bonheur** ». Il en fait une **notion multidimensionnelle**.

D'une part, le bonheur est assimilé à la réalisation de l'intérêt personnel : il a donc un aspect matériel, pragmatique. Pour être heureux un individu doit pouvoir assouvir ses besoins physiologiques fondamentaux et s'offrir, de temps à autre(s), des « *plaisirs innocents* » (bien manger, s'aérer, bien dormir, etc.), se sentir également un minimum reconnu, posséder une estime de soi correcte (sans tomber dans l'orgueil), et pouvoir développer ses capacités intellectuelles.

Mais, d'autre part, toute l'ambition du PG est de moraliser l'exercice du bonheur. Cette moralisation est à la fois un but (en effet selon lui « *pour devenir heureux il faut commencer par devenir bon* ») et un moyen pour concilier la quête du bonheur avec les exigences chrétiennes : devenir bon permet non seulement d'être heureux dès maintenant, mais en plus laisse présager une joie indicible, beaucoup plus grande, dans et par la vie après la mort, éternelle.

Enfin, la troisième conséquence de sa théologie, c'est l'importance de la **Famille chrétienne**. En effet la relation familiale est celle qui, selon le curé suisse, imite le mieux le parfait amour que Dieu offre aux hommes. C'est particulièrement à partir du modèle maternel qu'il pense la prévenance de Dieu à notre égard, et son rôle d'éducateur. La mère est en effet « *la première initiatrice à la piété* », elle doit stimuler la reconnaissance envers Dieu, en expliquant aux enfants le Don qu'il nous a fait par son fils, mort pour nous sauver. Mais le Créateur a aussi l'autorité d'un Père. On peut ainsi comprendre maintenant pourquoi le PG appelle son enseignement primaire « **cours de langue maternelle** » (**CLM**). Ce dernier est présenté par son concepteur comme « *une gymnastique intellectuelle pour mémoriser et relier les différents ordres de la conscience* ». Ainsi le but ultime du primaire est le développement moral. Il s'appuie sur une méthode « maternelle » d'enseignement, partant (comme la mère lorsqu'elle enseigne à ses enfants les choses de la vie courante), de ce que sait l'enfant pour l'amener à connaître ce qu'il ne connaît pas encore.

Voyons donc à présent comment tous ces postulats théoriques et concepts girardiens sont mobilisés au sein de la théorie pédagogique, et plus globalement anthropologique et éducative⁸⁷, du PG.

⁸⁷ Ibidem.

II] Résumé des justifications théologiques des méthodes du PG pour « cultiver le cœur »

Nous proposons un résumé du quatrième livre de l'ouvrage de référence du PG, en deux étapes. D'abord, nous montrerons comment les concepts précédents cadrent la réflexion philosophique, profonde, du PG sur les buts et les processus de l'éducation. Ensuite, nous verrons les méthodes concrètes qu'il propose pour éduquer, basées sur l'harmonie.

2.1 Une philosophie religieuse de l'éducation : réflexions inspirées sur l'enfance et le rôle du cours de langue maternelle (CLM)

Girard veut faire de l'éducation primaire un outil pour « *mettre le modèle du Christ sous les yeux des enfants* » et permettre le « *développement harmonieux* » des quatre tendances naturelles précitées. Pour mettre le Dieu immense à la portée de ses jeunes élèves, il part de l'idée qu'il faut d'abord mieux comprendre leur état au moment où ils débutent leurs études primaires.

Le PG décrit un enfant, à 7 ans, « *enfermé dans la sensualité* », ce qui rejoint d'ailleurs les analyses contemporaines scientifiques au sujet du développement cognitif infantin, comme celles de Piaget⁸⁸. « *Prisonnier de l'instant présent* », l'enfant serait marqué par une profonde instabilité dans le vécu de ses « *tendances* », bonnes comme mauvaises. Ainsi la morale enfantine, c'est à dire la capacité à juger du bien et du mal, relève d'une attitude spontanée et émotionnelle, et non d'une réflexion consciente et convaincue. Mais la malléabilité de l'esprit de l'enfant est aussi un atout pour la pédagogie : elle le place dans un état propice au changement, au progrès, et à la foi.

Sur cette base, le CLM se donne pour objectif un « *développement intellectuel au service de la culture du cœur* ». L'instituteur doit développer les bons sentiments chez ses élèves, principalement ceux de la pitié, de la reconnaissance envers Dieu et envers sa famille, et de la piété. L'éducation primaire consiste, à habituer l'enfant à penser au delà de lui-même, de la vie matérielle et de ses désirs. Elle vise aussi à « *faire connaître les misères du monde* » aux enfants qui ne les expérimentent jamais toutes : pour ouvrir le cœur des jeunes issus des milieux aisés, et montrer aux autres qu'ils ne sont pas seuls à souffrir. Cette mission, d'après Girard, ne peut être menée à bien qu'après une éducation maternelle profondément chrétienne, qui aille dans le sens de ces deux buts énoncés. Ainsi le CLM constitue un « *approfondissement des premières leçons évangéliques données par la mère* » : c'est le complément qui doit donner les clés intellectuelles pour la formation des jeunes chrétiens; c'est une initiation au sens de la Foi et de la Vie. Le succès de cette entreprise ne sera effectif que si chaque enfant parvient à se réapproprier l'Évangile par la Raison: on veut transmettre aux enfants les motifs de la conscience, leur faire comprendre que Dieu est

⁸⁸ Pour un synthèse, cf: *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, Presses universitaires de France, 2003.

l'origine du bien et du bonheur. Il s'agit donc de progressivement de « *fortifier l'empire de la conscience* »⁸⁹ en chaque élève, de sorte qu'à la fin de sa scolarité primaire (entre 11 et 13 ans dans l'école de Fribourg), il soit capable de reconnaître et de mémoriser les grands principes moraux, et surtout d'en déduire seul toutes les attitudes éthiques qui en découlent, en les appliquant à toutes les situations quotidiennes qu'ils rencontreront dans leur vie. Plus globalement, il veut rendre humbles et pieux les enfants: le Suisse parle de « *former des chrétiens par la science, les mœurs et la religion* ». Dans cette optique, il propose des *principes globaux* qui doivent régir l'ensemble des méthodologies spécifiques. Le premier est la *progressivité des apprentissages* et de la familiarisation avec la morale (il faut procéder en trois étapes: d'abord expliquer le sens global de l'éducation scolaire, puis donner aux enfants les outils d'expression, ce qui leur permettra de s'appropriier plus facilement les grandes maximes évangéliques). Le second principe c'est de *toujours relier l'apprentissage et l'exercice du bien aux besoins et intérêts individuels*, pour que l'enfant soit convaincu que le Bien le rendra heureux. Le troisième principe consiste dans l'emploi du *modèle maternel de moralisation*, fonctionnant par dissémination (on met un peu de morale partout) et par qualification (les actes et objets quotidiens sont dits « bons » ou « mauvais »).

2.2 Les méthodes éducatives proposées pour harmoniser ces tendances et les mettre au service de l'imitation du Christ: puiser ce qu'il y a de meilleur dans la nature humaine

Pour parvenir à ces hautes visées, Grégoire Girard s'appuie sur une pédagogie innovante, partant des penchants humains les plus banaux, et en apparence les moins moraux, pour les canaliser et les harmoniser au service de la morale chrétienne. Le curé fribourgeois mène une réflexion pour exploiter au mieux, de façon autonome, chacune des quatre tendances anthropologiques.

Pour **régler la tendance personnelle des enfants**, il faut selon lui assurer quatre types d'équilibres dans le processus éducatif. Globalement, le PG défend une éducation qui inculque aux enfants le sens de la modération, du don, du partage et du travail.

Le premier type d'équilibre concerne *les contenus pédagogiques*, qui doivent trouver la juste mesure entre des apprentissages qui seraient vidés d'un sens philosophique unifiant, et un excès de réflexion et de travail imposé aux enfants. Notons aussi que le Suisse juge inopportun l'idée d'une éducation sexuelle scolaire, qu'il faut éviter pour « *préserver l'innocence de l'heureuse ignorance* ».

Le second type d'équilibre touche au *mode de vie global adjacent à la scolarité*: il ne faut ni verser dans une austérité trop exigeante (qui risquerait de faire perdre aux enfants la joie d'apprendre et de

⁸⁹ C'est le titre du chapitre IV de ce quatrième livre.

grandir), ni dans un sensualisme qui écouterait les moindres caprices et désirs des enfants -leur faisant perdre le sens du travail et de l'effort pour lui-même-. Il existe différents moyens pour prévenir et corriger les excès de sensualité, et ainsi préparer les enfants à leur future « *vie avec les anges* »: il leur faut apprendre à partager et relativiser les plaisirs de la table; et les initier à la frustration et à l'effort pour lutter contre « *la mollesse des modes de vie modernes et urbains* ». En effet selon le PG : « *Dieu a mis l'homme sur terre pour y travailler et non pour y perdre son temps* », et cela justifie qu'on habitue l'enfant à l'idée qu'il faut travailler pour vivre, et signifie que chacun doit « *se vaincre* ».

Le troisième équilibre se situe *dans la relation éducative et dans l'interprétation* qu'en fait l'élève: il faut adapter les interactions à chaque sensibilité pour éviter qu'un élève sombre soit dans le mépris de lui-même, soit dans l'orgueil (état dans lequel l'homme « *fait de lui-même une idole impure* »). Le manque d'estime de soi peut avoir un effet pervers, rendant l'enfant plus sensible aux « *convoitises des yeux* » dont parle saint Jean l'évangéliste (on doit protéger les enfants des *vices de la cupidité et de l'avarice*, les plus dangereux).

Il est enfin nécessaire de *réguler les rapports entre les élèves* et de s'intéresser à la vision que les élèves ont des rapports humains en général, pour que l'enfant trouve un équilibre dans son développement moral et relationnel entre un ascétisme solitaire qui le pousserait à renoncer à tout amour et écoute d'autrui, et le risque d'une recherche constante de l'approbation d'autrui, qui stimule la vanité.

Girard cherche aussi à **exploiter** les trois composantes de la **tendance humaine à la « sympathie sociale »**, pour développer une mentalité altruiste et désintéressée chez les élèves. Trois rôles pour l'éducateur dans ce domaine.

En premier lieu, l'enseignant doit *augmenter les sentiments de gratitude filiale* des enfants envers les parents. Selon les termes du PG, le CLM doit donner des *justifications* pour renforcer ces sentiments, tels : le rappel aux enfants de la vulnérabilité extrême des premières années de leur vie (où ils furent protégés par leur parents), en leur décrivant cette situation; la provocation d'une prise de conscience de la *dette non remboursable* qu'ils ont contracté auprès de leurs aïeux, par qui ils sont nourris, logés et habillés, pendant toute leur jeunesse. Il s'agit aussi pour l'instituteur de dissiper les critiques et rebellions des élèves contre leurs parents, notamment au sujet des punitions qu'ils reçoivent d'eux, en appelant les élèves à reconnaître la responsabilité de leurs peines.

En second lieu, l'éducateur doit *encourager la bonne entente entre frères et sœurs*. Pour cela, il doit décourager les jalousies spontanées par trois moyens. D'abord, il faut présenter l'inscription dans une large fratrie comme un *don de Dieu*. Ensuite, il doit justifier l'entretien de bonnes relations

avec les frères et sœurs comme une *double exigence d'intérêt* (cela permet une assistance mutuelle présente et future) *et de charité* (on doit aimer et respecter tout être humain). Enfin, il faut *consoler l'amertume des enfants mal-aimés* (dans leur fratrie) en leur rappelant que nous avons tous les capacités d'acquérir la perfection de l'âme et la reconnaissance de Dieu; il est également nécessaire d'aider les élèves à devenir un point moins sensibles au jugement d'autrui et de leurs parents, en leur apprenant à le relativiser et à chercher à plaire d'abord à Dieu. Ajoutons qu'il veut éviter aussi que la bonne entente entre frères et sœurs ne dérive en complicité, notamment en couvrant les fautes de l'autre car « *s'accuser à la place de son frère serait lui rendre un mauvais service* ».

En dernier lieu, c'est *l'amour du prochain en général* qu'il faut habilement stimuler, par deux méthodes : développer le sens du *devoir de charité et de solidarité* avec les pairs et les plus nécessiteux, et plus généralement, *apprendre à se mettre à la place de l'autre*. Pour cela il s'agit d'exploiter et accroître les sentiments naturels de pitié et de bienveillance. C'est particulièrement la conscience des enfants des milieux aisés que le PG veut réveiller, par trois types de moyens.

D'abord, l'instituteur se doit bien sûr d'exploiter les références morales et religieuses pour présenter les indigents comme un appel de Dieu à notre charité, comme un test spirituel pour « *ceux dont la vie molle ne connaît pas les misères* ». Ensuite, il y a une méthode intellectuelle pour stimuler la solidarité: c'est d'informer en détail les élèves sur les souffrances des moins bien lotis, à travers le monde, comme tout près d'eux. Enfin, Girard utilise aussi une astuce psychologique visant à relier tendances sociales et personnelles, en rappelant aux enfants de riches qu'il est de leur intérêt de pratiquer la charité et l'affabilité avec tous, car « *cela soulage la conscience et donne le bonheur et la paix intérieure* ». C'est ainsi qu'il justifie la nécessité de juger autrui seulement à ses actes, plutôt que sur des apparences ou des préjugés. En somme, le PG propose à l'enseignant de modérer l'esprit critique qu'il aura lui-même susciter chez ses élèves, en le canalisant dans une *pitié active*.

Pour permettre le **développement harmonieux de la tendance morale** des enfants à aimer spontanément le bien, le cordelier propose de partir de l'intérêt personnel, par quatre moyens, dans le quatrième chapitre du livre en question.

D'abord, il faut *faire du besoin d'estime de soi des enfants un moteur* à la recherche de la sainteté, en s'appuyant sur le commandement évangélique, plaisant par la confiance et l'ambition qu'il apporte envers l'être humain, qui dit : « *Soyez parfaits comme votre père céleste est parfait* »⁹⁰. Deux objectifs pour l'instituteur dans ce domaine. Le premier c'est *d'écarter les fausses estimations de soi*, liées à la possession d'une réputation, de titres, ou au luxe affiché. Le PG part du constat navré selon lequel « *le gros des hommes place l'honneur partout excepté où il est* ». Et donc le second but de

⁹⁰ Evangile de Jésus-Christ selon Saint Matthieu, 5/48 : cité par Girard dans le chapitre 4.

l'enseignant sera, après avoir découragé les élèves de succomber aux séductions des « *fausses grandeurs* », de stimuler chez l'enfant la fierté de ressembler au Christ. Pour cela il faudra *imprégner progressivement les enfants de belles choses*, en tournant leurs pensées et leurs cœurs vers les joies célestes, celles du partage, du pardon, de la douceur, et de l'espérance.

C'est pour cette raison, ensuite, qu'il faudra *rendre plus altruiste la relation de l'enfant au Christ et au Père*. Après avoir permis aux enfants de « *goûter les grandeurs du Fils* »⁹¹, c'est à un véritable amour du Christ (désintéressé par définition), que l'enseignant va devoir initier l'enfant. Pour cela le seul outil dont il dispose, l'amour ne se forçant pas, c'est de tenter de développer la reconnaissance des enfants envers leur Dieu, en leur énonçant les « *innombrables bienfaits* » dont il comble le monde. Le PG en évoque trois, historiques: le fait que le Christ « *premier-né d'entre les morts* » nous offre à tous à la vie éternelle, à condition de le suivre dans sa croix (renoncement matériel et spirituel à l'égo); la connaissance des « *réalités d'en haut* » que Dieu nous ouvre en ce faisant homme en Jésus-Christ; et la sortie de la barbarie qu'a permis l'expansion de l'Église dans les premiers siècles de notre ère, où comme le rappelle Girard « *le monde était tout entier plongé dans la corruption, la totalité des peuples de la terre pratiquant d'atroces sacrifices humains en l'honneur de leurs idoles, qui n'étaient que des statues en bois, bronze et fer* ». Trois types d'événements dont il faut faire connaître l'existence aux enfants, comme socle du monde actuel.

Enfin, il s'agit pour l'enseignant de « *tuer l'orgueil [de l'enfant] à la source* », en exploitant la tendance sociale qui lui est concurrente, par trois méthodes. La première consiste à utiliser l'autorité de l'Évangile, des sentiments familiaux et patriotiques afin de pousser l'enfant à « *toujours se mettre à la place d'autrui* », pour détruire les fausses impressions de supériorité issues du mépris de l'autre: pour cela il faut habituer l'enfant à une vision égalitaire des relations sociales (à « *l'idée que nous sommes tous frères* »), et le pousser à *imaginer les conséquences négatives du mal* (c'est à dire des mauvais comportements individuels, qui, lorsqu'ils sont généralisés, conduisent au chaos). La seconde méthode consiste à apprendre à l'enfant à s'auto-évaluer de façon objective : pour Girard cela implique de décourager toute forme de comparaison entre les élèves (elle n'aurait pas de sens puisque Dieu est plus ou moins exigeant avec chacun, « *selon ses capacités* »), et également de faire en sorte que l'élève sache progressivement repérer ses défauts et ses limites. Enfin, la dernière solution pour rendre les élèves humbles, et donc moraux, se trouve dans le rappel de notre état humain de « *serviteurs inutiles* ». Cela nous préserve de cette « *illusion funeste et ridicule* » qui pourrait pousser les élèves les plus vertueux à se prendre pour les bienfaiteurs de Dieu. Ainsi il faut constamment prouver et montrer aux élèves que « *Dieu seul est grand* ».

Le quatrième moyen proposé par le PG pour conduire avec morale la tendance grégaire des jeunes

⁹¹ Girard, op cit, p 317.

individus, c'est ce qu'il convient d'appeler rétrospectivement une « éducation à la citoyenneté », qui a deux modalités. La première modalité c'est la transmission d'un patriotisme modéré, qui renforce le civisme (respect des lois) et la conscience nationale, selon laquelle « *on appartient toujours à un peuple et à une terre* ». Il faut prendre la peine d'expliquer et de justifier les devoirs civiques aux enfants, notamment ceux qui sont les plus impopulaires dans les familles: par exemple le respect du fisc et de la conscription militaire. L'enseignant encourage aussi la participation de tous aux événements collectifs (débats citoyens, messes, etc), ainsi qu'une égalisation des relations entre classes sociales, s'élevant contre « *ces maîtres qui autorisent leurs enfants à maltraiter leurs domestiques alors qu'ils ne valent souvent pas mieux qu'eux* ». Mais l'auteur est aussi un universaliste, apôtre de la paix et de la tolérance inter-ethnique, qui doit notamment conduire selon lui à l'abolition de l'esclavage et des mauvais traitements donnés aux peuples colonisés, par les européens. Et c'est toujours la théologie qui justifie cela, car « *Dieu a donné une égale dignité à tous les peuples, qui ont tous le droit au respect des droits de l'Humanité* ».

Dans le cinquième chapitre du livre quatrième de *De l'Enseignement régulier de la langue maternelle*, le curé de Fribourg propose trois champs d'intervention du CLM pour **développer la tendance religieuse** de l'enfant.

En premier lieu, il s'agit pour l'instituteur de *développer la piété de l'enfant* en deux étapes. D'abord, il faut le convaincre de l'existence et de la bonté de Dieu. Ce qui normalement, d'après les prévisions de Girard, doit être « *la simple confirmation d'une préparation familiale à la foi* ». Pour cela il propose de justifier le besoin de rencontrer Dieu par deux arguments : le premier consiste à montrer la tendresse de ce créateur qui « *vient au devant de nous par des œuvres de bonté* »⁹²; le second se situe dans le rappel que Dieu est « *le seul capable de nous garantir au delà du tombeau cette vie éternelle qu'ambitionne notre cœur* »⁹³. Ensuite, la seconde étape consiste à présenter, comme nous l'avons fait dans notre définition du concept de « Dieu », l'identité de Dieu : son triple rôle de créateur-ordonnateur, de conservateur et de régulateur de l'Univers.

En second lieu, il s'agit de *promouvoir la reconnaissance que les enfants éprouvent envers Dieu*, pour l'élever au stade de la gratitude, et la matérialiser dans de bonnes œuvres concrètes. Pour réussir cette mission, l'éducateur devra décrire Dieu, à l'instar de Saint Jacques⁹⁴, comme un « *Père des Lumières* », à l'origine de tout don et dominant la Nature; il montrera aussi que le Très Haut a un cœur de mère, puisqu' « *il nous a aimé le premier* »⁹⁵, après nous avoir donné la vie. Girard veut

⁹² Girard, op cit, p 331.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Dans l'épître de Saint Jacques, passage 1/17, in ibid.

⁹⁵ Première épître de Saint Jean (Chapitre 3), in ibid.

ainsi faire comprendre à l'enfant que le culte que nous rendons à Dieu est à la fois agréable et vital. Bien sûr, l'instituteur se heurtera à ce qui est souvent vu comme un obstacle à la foi: l'existence du mal et de la souffrance dans le monde, qui crée soit l'apostasie soit fait dériver la croyance dans l'extrémisme ou le « pharisaïsme » (le PG prend souvent les « pharisiens », que fustige le Christ dans l'Évangile, comme un contre modèle pour la bonne et vraie pratique religieuse). Pour surmonter cette difficulté, on dispose de trois solutions. La première c'est d'« *expliquer le sens des souffrances* », qui doivent être vécues et comprises au delà de la douleur immédiate, en apparence absurde, qu'elles créent: à long terme « *les souffrances sont des grâces menant à la Résurrection* »⁹⁶. La seconde c'est d'apprendre à l'enfant à prier et à rechercher dans sa conscience la volonté de Dieu. La troisième consiste à résumer de façon adaptée à l'âge de l'enfant les passages de l'Évangile qui montrent que la vengeance et la colère, comme tout mal fait à autrui, sont des attaques contre Dieu lui-même.

En troisième lieu, il s'agit d'*augmenter chez l'enfant la confiance en Dieu*, en lui fournissant des preuves et des raisons d'être. Il faut lui prouver que la *Foi en Jésus-Christ Sauveur* n'empêche pas la réalisation de ses trois autres désirs anthropologiques fondamentaux, de réalisation personnelle, d'intégration sociale, et de quête du bien et du beau. Deux méthodes, deux discours psychologiques, sont proposés par le PG pour parvenir à cette fin. La première méthode consiste à présenter Dieu à l'enfant sous la forme la plus attirante possible, notamment en « *étanchant sa soif légitime du merveilleux et de l'extraordinaire* ». Pour cela il faut rassurer l'enfant en lui disant que Dieu sait ce qui est bon pour nous et qu'il n'a de cesse nous guider avec succès vers la voie du bonheur et de nous préserver des sources de malheur. Il faut ainsi pousser l'enfant à se placer par la prière et l'espérance sous la protection divine, en obéissant à cet ordre du Sauveur qui dit : « *Ne vous inquiétez pas pour votre âme de ce que vous mangerez ou de ce que vous boirez, ni pour votre corps de quoi vous le vêtirez. L'âme n'est-elle pas plus que la nourriture, et le corps plus que le vêtement? Regardez les oiseaux du ciel, qui ne sèment ni ne moissonnent et n'amassent rien dans des greniers, et votre Père céleste les nourrit. Ne valez-vous pas beaucoup plus qu'eux? Gens de peu de foi !* »⁹⁷. L'enseignant, comme les parents, doivent canaliser les pensées de l'enfant dans la quête du bien, et l'assurer du fait qu'il ne doit s'inquiéter de rien, mais qu'il lui suffit, en tout temps et en tout lieu, de prier en demandant l'inspiration de l'Esprit Saint pour savoir quoi faire; le curé veut ainsi libérer la conscience de la peur et de la culpabilité qui empêchent la foi.

Et la seconde méthode, complémentaire, cherche à baser sur des arguments historiques et rationnels la foi des enfants en présentant de façon simple les sept types de preuves de la divinité du Christ.

⁹⁶ Ibid, p 357.

⁹⁷ Évangile de Jésus Christ selon Saint Matthieu, 6/24-26.

La *première preuve*, c'est le fait que *toutes les prophéties de l'Ancien Testament*⁹⁸, écrites des siècles avant la naissance du Christ, de même que *celles de certains contemporains du Christ* (Syméon⁹⁹, la samaritaine¹⁰⁰, l'apôtre Simon-Pierre¹⁰¹), à son sujet, se sont réalisées. Le *seconde preuve* tient dans la *vérification historique des prédictions que le Christ a faites en son temps* au sujet de sa propre destinée et du déroulement des siècles à venir : le Christ a par exemple annoncé à plusieurs reprises sa passion et sa résurrection, avant même que le complot contre lui ne soit décidé¹⁰²; il a aussi prédit la ruine du temple de Jérusalem, symbole de l'abandon par Dieu des juifs ayant rejeté son fils, qui s'est produite en l'an 70 (37 ans après son décès), ainsi que les persécutions que les premiers chrétiens (martyrs) devaient subir, et leur issue miraculeuse (avec la christianisation profonde de tout l'Empire Romain¹⁰³ et du reste du bassin méditerranéen, en trois siècles, puis la diffusion de l'Évangile aux quatre coins du monde); sa Parole a aussi deviné et décidé la papauté future de Saint Pierre¹⁰⁴.

La *troisième preuve* de l'état de « *Seigneur de l'Univers* » du Christ, réside dans les incroyables et merveilleux miracles et œuvres qu'il a réalisés lors de son passage sur la Terre, qui nous montrent « *sa capacité à changer quand il le veut les lois de la Nature* », et donc sa divinité. Cette capacité s'est donnée à voir dans trois types de faits surhumains: les multiples guérisons réalisées par le Christ, de malades (particulièrement ceux souffrant de lèpre et de fièvre), de possédés (par un exorcisme autoritaire) et d'handicapés (sourds-muets, aveugles, boiteux, muets et paralytiques); sa capacité à commander les éléments naturels (en les créant - les deux épisodes de multiplications des pains-, en les modifiant -il fait sécher les arbres, arrête le vent au son de sa voix-, ou en les dominant -il marche sur l'eau-); on note également les premières résurrections charnelles (sortes de super-guérisons, à ne pas confondre avec la Résurrection, où la chair devient cette fois définitivement invulnérable, transcendée par l'Esprit). Il a y eu quatre moments de résurrections lors

⁹⁸ L'arrivée du messie a été prophétisée par Balaam, Amos, Michée, et également par Jérémie, Isaïe et Zacharie, qui ont en plus prédit les détails de la passion du Christ.

⁹⁹ St Luc, 2/25 : Syméon annonce à Marie, lors de la présentation de l'enfant Jésus au Temple, la douleur qu'elle va vivre à cause de la crucifixion de son Fils, et de la fausse unité qu'il aura brisé au sein du peuple juif.

¹⁰⁰ Cf l'évangile de J-C selon ST Jean (4, 1-31), où cette femme est la première à reconnaître dans le Christ le Messie.

¹⁰¹ Il est le premier apôtre à reconnaître le Christ comme messie en disant : « *Tu es le Christ, le fils du Dieu vivant !* » Matthieu 16/13-20.

¹⁰² Voici deux exemples. Le premier est celui où il discute avec les pharisiens qui lui demandent un signe pour prouver sa divinité, Jésus répond qu' « *aux hommes de cette génération il ne sera pas donné d'autres signes que celui de Jonas* » (Matthieu 12/38-42); le moment où les apôtres se rappellent, après avoir trouvé le tombeau vide, de l'annonce que le Christ leur avait faite de sa résurrection : « *Il faut que le Fils de l'homme soit livré aux mains des pécheurs, qu'il soit crucifié et que, le troisième jour, il ressuscite.* » (Luc 24/7).

¹⁰³ Avec la date-symbole de la conversion de l'empereur Constantin en 312, qui met fin à la longue persécution des chrétiens annoncés par l'Évangile de Saint Luc (21/16-19): « *Ils mettront la main sur vous et vous persécuteront, vous livrant aux synagogues et vous mettant en prison, ils vous traîneront devant les Rois et les gouverneurs à cause de mon Nom...et ils feront mourir plusieurs d'entre vous* ».

¹⁰⁴ Jésus lui déclare solennellement, après que Pierre l'ait reconnu fils de Dieu : « *Et moi je te dis que tu es Pierre, et sur cette pierre je bâtirai mon Église. Je te donnerai les clefs du royaume des cieux. Ce que tu lieras sur la terre sera lié dans les cieux, et ce que tu délieras sur la terre sera délié dans les cieux* » (Matthieu 16/18-19).

de son passage sur terre (dans l'ordre : la résurrection de la fille de Jaïr, du fils de la veuve de Naïm, de son ami Lazare, et celle des saints des tombeaux de Jérusalem, après sa passion). La *quatrième preuve* de la divinité du Christ c'est sa *personnalité extraordinairement attachante, solidaire et parfaite*. Il attirait des foules entières, lui le pauvre inconnu de la méprisée Galilée. La *cinquième preuve*, ce sont les *événements stupéfiants qui ont suivi la mort du Christ* (les tremblements de terre qui suivirent sa passion au moment de la résurrection des saints, sa Résurrection, son Ascension auprès du Père, et les signes de la grande tempête et des « langues de feu » de la Pentecôte, annonçant la venue du Saint-Esprit dans le monde). La *sixième preuve*, c'est la *miraculeuse propagation et persistance de l'Église* à travers les territoires et les temps : la secte de Jérusalem, depuis les premières et stupéfiantes conversions massives, est devenue la première religion mondiale, rassemblant aujourd'hui plus de 2,2 milliards de fidèles¹⁰⁵, et a elle a conduit le processus de civilisation du monde (en terme de mœurs, de politique, d'économie, de rapports humains, etc.). Girard cite la conversion de Saint Paul, son mentor, sur le chemin de Damas, présentée comme le lancement de l'évangélisation du monde. Enfin, la *septième preuve de la divinité du Christ*, selon lui, c'est *l'excellence de la doctrine du Christ*, dont les préceptes apparaissent incontestables. En effet, nous dit l'ancien Frère Grégoire, comment nier raisonnablement la divinité de Celui qui a pour la première fois affirmer la possibilité pour tout homme d'être saint, et qui en plus en a témoigné par sa vie irréprochable.

Après avoir résumé cette véritable démonstration théologique que constitue (tout entier, comme on l'a vu) le CLM que Girard a proposé de diffuser à l'ensemble des établissements d'enseignement primaires européens, il nous semble objectif de caractériser cette pédagogie par le vocable de « *théologie de l'éducation* », titre de ce mémoire.

Chapitre 2: Analyse rétrospective de cette théologie éducative : une portée religieuse, éducative et politique, toujours d'actualité

Entrons, après cette phase de description, dans l'interprétation que nous proposons personnellement à l'œuvre. C'est avec le recul offert par les 152 années qui se sont écoulées depuis le décès du PG que nous allons maintenant tenter de qualifier et d'actualiser son œuvre, toujours en se centrant prioritairement sur ses fondements théologiques. Ici nous proposons de dépasser la lettre de la réflexion éducative du cordelier, pour tenter d'en extraire un esprit philosophique et théologique durable. Comme annoncé en introduction, nous allons d'abord synthétiser les cadres et contenus de

¹⁰⁵ Selon les estimations rapportées par le journal *Le Monde* : http://www.lemondedesreligions.fr/savoir/plus-de-2-milliards-de-chretiens-dans-le-monde-21-12-2011-2138_110.php. A l'époque de Girard, le nombre de chrétiens était environ cinq fois plus faible, en valeur absolue.

cette pensée, à partir de quelques concepts philosophiques actuels dont le choix nous est totalement personnel. Puis nous essaierons de transposer et d'appliquer, sans anachronisme, ces enseignements que nous retirons de l'œuvre du PG aux enjeux éducatifs globaux du système éducatif français de 2012.

I] Application de notre Grille de lecture à cette pédagogie chrétienne :

Pour commencer, nous allons valider ou nuancer certains présupposés posés en introduction, en deux temps: dans un premier, nous précisons la portée des concepts théologiques utilisés par Girard, en la reliant à l'influence implicite d'autres concepts et d'autres auteurs; puis dans un second temps, nous revisiterons cette théologie avec un regard d'apprenti-chercheur en sciences sociales, en justifiant notre choix de classer le PG parmi les penseurs éducatifs « progressistes », notamment en faisant le pont avec les leçons tirées de la première partie de ce mémoire.

1.1 *Les concepts religieux résumant sa double morale du devoir et du bonheur*

Toute la théologie du PG nous semble pouvoir se résumer dans la notion de **Miséricorde**, telle qu'elle est définie aujourd'hui, de façon extensive, par les théologiens catholiques, notamment dans l'encyclique du pape Jean-Paul II qui lui est consacrée¹⁰⁶, qui en fait désormais le **principe cardinal du catholicisme**. Il ressort de ce texte sept éléments de définition du concept.

La première caractéristique de la miséricorde c'est *son origine*: l'avant dernier pape présente Dieu le Père comme la seule source de la miséricorde. Nous remarquons que le « *Dieu de bonté* » dont parle le cordelier correspond bien au « *Père des miséricordes et le Dieu de toute consolation* » qu'évoque Jean-Paul II.

Le second trait de cette miséricorde nouvellement définie, c'est *la réconciliation* qu'elle opère *entre anthropocentrisme et théocentrisme*, par l'Amour, car désormais « *l'ouverture au Christ qui, comme Rédempteur du monde, révèle pleinement l'homme à l'homme, ne peut s'accomplir autrement qu'à travers une référence toujours plus profonde au Père et à son amour.* ».

Le troisième élément pour définir la miséricorde, c'est *son mode concret d'action* et de réalisation : elle implique de rendre présents et visibles Dieu sur terre par les actes et les paroles, en imitant le Christ dans « *son style de vie et ses actions* ». Ainsi la miséricorde selon Jean-Paul II correspond à

¹⁰⁶ C'est l'encyclique « *Dives in misericordia* » du 30 novembre 1980, accessible ici : http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30111980_dives-in-misericordia_fr.html

tous les domaines et toutes les manières dans et selon lesquels l'amour se manifeste dans le monde. N'est-ce pas là justement la priorité du PG, qui adhérerait sans doute pleinement à ces propos de l'encyclique : « *Cet amour se remarque surtout au contact de la souffrance, de l'injustice, de la pauvreté, au contact de toute la 'condition humaine' historique, qui manifeste de diverses manières le caractère limité et fragile de l'homme, aussi bien physiquement que moralement* ».

La quatrième caractéristique de la miséricorde est *son intériorité*, car elle est constituée la « *forme intérieure de l'amour* » : là aussi le cordelier, avec sa religion intériorisée, anticipe implicitement là dessus.

La cinquième caractéristique de la miséricorde, c'est qu'elle est le *contenu de la foi* : « *croire dans un tel amour signifie croire dans la miséricorde* ». Et justement Girard définit la foi comme la confiance dans l'amour et la bonté de Dieu. Et ce contenu donne une « *grandeur inouïe à l'homme* », puisqu'elle instaure « *une admirable communication de Dieu à l'homme et l'admirable alliance de Dieu avec l'humanité* ». Nous constatons que le PG avait pressenti la nouvelle vision du rapport entre Dieu et l'Homme, qui est présenté comme de plus en plus égalitaire.

La sixième caractéristique du concept, c'est qu'il a pour *outil de révélation la Croix* (signe de l'amour qui se donne jusqu'à la mort, et de la Résurrection). Or le moine franciscain fait lui aussi de la crucifixion le signe principal de l'Amour de Dieu, celui qu'il faut raconter aux élèves dès leur tendre enfance, quand on veut leur présenter Dieu. pour la première fois.

Enfin, la septième caractéristique de la Miséricorde, c'est qu'elle *a pour mère la Vierge Marie*, maman du Christ : la miséricorde est donc le fruit d'un amour maternel. Et Girard insiste également sur l'aspect maternel de la relation entre l'homme et Dieu, qui « *veille sur nous comme une mère* ».

Le mot de miséricorde est de plus associé par Jean-Paul II à ceux de conscience, de vérité, d'incarnation, de révélation, de dignité humaine, de pardon et de justice, des mots explicitement présents dans ce livre du PG. Pour l'Église d'aujourd'hui, la miséricorde est devenue la condition, la source, de tout bien et de toute justice. Elle est donc à la fois l'origine et la fin. Entre les deux, elle a deux implications intermédiaires, que l'on retrouve chez notre auteur: la charité et la liberté.

Nous pouvons ainsi faire un parallèle entre la **définition extensive de la charité chrétienne** donnée par Girard, et la conception défendue par le pasteur Dupraz, un ministre suisse contemporain du PG, et pasteur de la paroisse de St-Livres et Yens¹⁰⁷, qui a pû l'inspirer, car il est probable qu'ils se connaissaient au moins de renommée. La charité est ici présentée comme le principe originel et suprême du christianisme, en référence à cette parole de Saint Paul apôtre : « *Quand je distribuerais tout mon bien pour la nourriture des pauvres, si je n'ai pas la charité cela*

¹⁰⁷ Deux communes situées dans le canton suisse du Valais, formant une seule paroisse catholique.

ne me sert de rien »¹⁰⁸. La charité a deux implications : la pauvreté et la miséricorde. Nous ferons le lien avec la pédagogie girardine.

D'abord la définition qu'il donne de la charité, dans un ouvrage de 1830¹⁰⁹ (qui précède donc celui de Girard), est proche de celle du PG. Elle est assimilée au choix de la pauvreté et à un ensemble de devoirs, que l'on déduit par observation de la vie et de l'attitude du Christ, modèle de la « *charité infinie* ». Plus précisément, « *La charité, c'est choisir de se faire pauvres alors qu'on est riche [de l'Amour de Dieu]* ». Et la définition de la pauvreté est elle aussi large, spirituelle, car : « *la pauvreté et les cabanes ne font pas le véritable abaissement* »¹¹⁰. Il y a quatre composantes à cette pauvreté. La première est le fait de vivre dans une condition inférieure à sa nature (Dieu a choisi de vivre comme un homme, ce qui constitue déjà un abaissement extraordinaire - l'infini s'est fait fini-; et, en plus, il s'est fait le dernier des hommes). La seconde, c'est la pauvreté matérielle choisie, là aussi invention du Seigneur : lui qui possédait tout, il est né « *d'une pauvre vierge de la famille de David...dans l'obscurité d'une étable* », chez un charpentier qui ne pouvait payer ses impôts que par ses miracles. La troisième composante de la pauvreté chrétienne, c'est l'acceptation du rejet des hommes, c'est le renoncement à la reconnaissance sociale. Car le Christ, lui qui « *habitait une lumière accessible* » et qui était « *l'objet de l'adoration des anges élus* », a choisi de venir s'exposer à la haine et aux blasphèmes, passant « *du Trône de gloire à la Croix* ». Et la dernière composante de la pauvreté, c'est l'acceptation de la souffrance. C'est encore un enseignement du Sauveur : lui qui, au Ciel, « *ne pouvait que jouir d'un bonheur sans mélange* », là où « *aucune peine ne pouvait s'approcher de lui, ni troubler son inaltérable paix* », il a choisi de quitter cette joie parfaite. Et ce pour la partager au monde, quitte à « *connaître les souffrances attachées à la pauvre humanité* ».

Chez Girard, on a la même interprétation évangélique appliquée à l'éducation : le Christ invite ses apôtres (dont les enseignants chrétiens), riches de la Vérité et de la sagesse éternelle, à partager leur savoir aux enfants; particulièrement aux enfants issus de familles qu'il considère immorales et/ou impies. Cette définition de la charité, sous-jacente chez lui, nous permet de mieux comprendre le caractère choisi, personnel et intériorisé de sa religion. Car, ne l'oublions pas, le franciscain a pour ambition ultime de former les chrétiens sur le modèle de leur Dieu, en partageant l'état d'esprit de don de ce Christ qui a dit : « *Je donne ma vie...personne ne me l'ôte mais je la donne de moi-même, j'ai le pouvoir de la quitter et j'ai le pouvoir de la reprendre* ». Ici cette théologie est la base de la « *morale* » (du devoir) dont parle le PG.

¹⁰⁸ L'inspiration théologique principale de Dupraz réside d'ailleurs dans les écrits pauliniens, « *L'Apôtre* » que cite si souvent Girard dans son œuvre.

¹⁰⁹ Dupraz H-G, *La charité de Jésus-Christ, principe et modèle de la charité chrétienne*, 1830.

¹¹⁰ Ibidem, p 7.

Mais la Charité, chez Dupraz comme chez Girard, crée aussi une morale du bonheur, car ce dernier est le but de la charité. Dieu veut « *faire connaître le bonheur qui était [à l'origine] son partage [monopole]* ». Et l'outil pour diffuser le bonheur, c'est la miséricorde. La proximité entre Girard et Dupraz montre en quoi cette théologie girardine peut être nommée « christianisme miséricordieux », selon nos propres termes.

Car la miséricorde est pour eux une véritable philosophie, plus pragmatique qu'on ne l'imagine, et non pas la simple manifestation d'un angélisme mystique et coupé des réalités. Ici la miséricorde est un moyen au service de la réconciliation universelle. Si le Christ a choisi la charité et la croix, c'est parce que c'est le seul moyen d'obtenir cette réconciliation et cette unité, qui, dans cette philosophie, sont les outils premiers du bonheur individuel et collectif. Comme l'écrit Dupraz et comme le pense aussi Girard : « *La mort, le sang et la croix du Christ sont le moyen par lequel il a plu à la Miséricorde de Dieu de sauver ses enfants* ». Et ce afin que « *par sa pauvreté (et par aucun autre moyen) vous soyez rendus riches* ».

Si le catholicisme du PG, à l'image du protestantisme de Dupraz, fait primer la foi sincère et l'humilité sur les manifestations extérieures de la piété, c'est par ce que, selon leur inspirateur Saint Paul, le Christ « *nous a sauvé non point à cause des œuvres de justices que nous eussions faites, mais selon sa miséricorde* ». Ainsi ces théologiens interpellent tous les hommes, et particulièrement ceux qui se disent croyants, par cette logique paulinienne : « *vous êtes sauvés par la grâce et par la foi, et cela ne vient pas de vous, c'est le don de Dieu; non point par les œuvres afin que personne ne se glorifie* »¹¹¹.

On comprend mieux alors la volonté chez le PG de faire de la solidification de la foi un préalable à la morale. En effet avant d'agir moralement, il faut selon lui d'abord se laisser aimer par la tendresse de Dieu. Selon le pasteur Dupraz : « *il faut que nous soyons déjà justifiés avant que de pouvoir aimer Dieu ou faire des œuvres justes* »; par conséquent « *nous devons insister fortement aussi sur la nécessité de ne point les regarder[les bonnes œuvres] comme un moyen de salut puisqu'elles ne peuvent être pratiquées que depuis que le pécheur a cru et qu'il est par conséquent [déjà] sauvé* ». Cela explique pourquoi Girard s'oppose à une pédagogie chrétienne trop culpabilisante et exigeante avec les enfants. On ne peut exiger une attitude irréprochable d'un élève si on ne prend pas le temps de lui transmettre le moyen du développement moral. C'est à dire se savoir et s'accepter *aimé inconditionnellement par un Dieu saint*; cette joie et cette foi ne peuvent naître et s'enraciner dans le cœur de l'enfant que si on se donne la peine de lui démontrer l'existence de Dieu, non seulement en énumérant les innombrables bienfaits dont Dieu a comblé les êtres

¹¹¹ Lettre de Saint Paul à Tite III/4-5, in Dupraz op cit, p 13.

humains et particulièrement le peuple chrétien, mais aussi en se comportant soi-même, en tant qu'éducateur, à l'image de la Sainteté douce, patiente et aimante du Christ.

Cette pédagogie découle directement du principe de *l'Imitatio Christi franciscaine* : on doit imiter toutes les méthodes du Christ, y compris la façon dont il a « éduqué » ses apôtres « *conçus dans le péché [c'est à dire la non perfection, la séparation d'avec Dieu], comme tous les autres hommes* ». Cette méthode consiste à espérer le progrès futur de l'enfant et accepter ses manques présents, en le prenant tel qu'il est, là où il en est, comme Jésus avec ses disciples, puisque, comme le note Dupraz: « *Quand Jésus est mort pour sauver ses élus ceux-ci n'avaient fait encore aucun bien et le Sauveur savait qu'ils feraient encore beaucoup de mal* ». Elle consiste aussi à laisser agir le temps, la vie, autrement dit Dieu. L'histoire du peuple chrétien nous montre que c'est efficace : « *Les voilà maintenant réconciliés; Dieu a tout fait; il a choisi son peuple...il a envoyé son Esprit, il a converti* »¹¹².

Au delà des grâces divines, *l'Homme a néanmoins des devoirs* qui découlent de la charité. Selon nos deux auteurs, ils sont au nombre de quatre: « *agir, parler, aimer et donner* ». Cela implique pour l'enfant d'acquiescer quatre automatismes : il faut faire l'effort mental de se remémorer constamment l'ampleur du don de Dieu; se laisser porter par le Saint Esprit « *à l'amour et à l'obéissance* », pour avoir un cœur « *purifié de ce criminel égoïsme* »; il faut parvenir à un dévouement apostolique maximal, *au bonheur des hommes* qui « *supportent tout avec joie* » (renoncement à son repos, à sa santé, à sa patrie, etc); on doit enfin choisir le désintéressement.

Enfin, la dernière exigence dans l'apprentissage et la transmission de la charité, c'est le renoncement à la reconnaissance des hommes. Il faut inculquer aux enfants l'idée que « *tout est rendu précieux par la foi aux yeux de votre seigneur... [exemples :]ce témoignage que vous rendez [même en deux mots] à l'Évangile, cette réception bienveillante que vous accordez à l'un de ces petits...ce bon livre que vous prêtez; ce service que vous rendez à votre prochain pour des affaires terrestres; cette prière que dans le secret de votre cœur vous adressez à Dieu pour ce pécheur que vous rencontrez sur votre chemin; votre assiduité au travail de vos mains, votre sage économie; le soin de votre ménage; toutes ces choses et de plus chétives encore en apparence, faites par la foi, sont de bonnes œuvres* »¹¹³. L'enfant bien éduqué doit toujours privilégier l'intention et l'humilité dans la bienfaisance, à la quantité et à la visibilité. Ce n'est pas la quantité des bonnes œuvres qui compte, car « *c'est l'Autel, c'est Christ qui rend le don sacré : c'est lui qui rend acceptables les prières, les actions de grâces, les aumônes, les lectures et toutes les œuvres du vrai chrétien* ». Il y a donc trois types de bonne œuvres, dont deux sont à éviter et à décourager dans le processus

¹¹² Ibid p 16.

¹¹³ Ibid p 26

éducatif : les bonnes œuvres des vrais chrétiens (seules recommandables), celles de ceux que Girard compare aux « *Pharisiens* » de l'Ancien Testament¹¹⁴, et celle des païens, qui viennent d'un certain amour pour l'Humanité, « *de mouvements de compassion pour les misères des hommes* », mais qui sont encore trop marquées par « *l'orgueil et l'incrédulité* »¹¹⁵.

En transition, on peut dire que Girard comme Dupraz veulent arracher l'orgueil, la vanité et l'apparat de la religion, en partant de cette question qui cherche à rendre humble la fonction de collaborateur de Dieu assignée à l'homme : « *mais quel profit l'homme mortel apporterait il au Dieu fort ?* ».

La troisième grande notion qui nous paraît caractériser la pensée religieuse du PG, c'est celle de **liberté spirituelle**. Nous allons nous appuyer sur deux auteurs qui en donnent une définition qui est proche des conceptions du cordelier.

En premier lieu, reprenons les travaux de Dupraz, qui définit la liberté comme une condition pour réaliser la charité, par deux capacités. La première c'est savoir aller au devant de ceux qui souffrent, puisque selon lui : « *La Charité n'attend pas [que les misérables vinssent lui exposer leurs besoins]...elle s'informe diligemment des besoins, elle pénètre dans les plus chétifs réduits; la malpropreté ne l'épouvante pas; elle ne craint pas de descendre avec Jésus Christ aux services les plus dégoutants* »¹¹⁶. La seconde consiste à ne pas craindre « *d'encourir le blâme d'un monde dont vous redoutez par dessus tout de perdre l'approbation* » car les vrais disciples de Jésus sont « *méprisés et persécutés* »¹¹⁷.

En second lieu, les écrits du théologien contemporain Giguère, distinguent trois types de « liberté intérieure », qui nous semblent toutes trois constituer des buts de l'éducation girardine. La première est appelée *liberté psychologique*, et consiste « *à s'affranchir peu à peu de ses surmoies tenaces et de ces voix intérieures qui dictent des attentes ou des interdits* ». Il s'agit de se libérer de la culpabilité. La seconde correspond à « *l'ataraxie stoïcienne* » : c'est un idéal de détachement et de simplicité. D'origine païenne, il a été repris par certains chrétiens, comme Saint Paul (un grand inspirateur de Girard) qui écrit : « *J'ai appris à me contenter de ce que j'ai. Je sais vivre dans la pauvreté et je sais vivre dans l'abondance. J'ai appris à être satisfait partout et dans toutes les circonstances, que j'aie assez à manger ou que j'aie faim, que j'aie trop ou que je n'aie pas assez* ».

¹¹⁴ Ils utilisent la religion comme un marque de distinction sociale.

¹¹⁵ Elles n'ont donc qu'un bienfait matériel temporaire, « *ne purifiant par le cœur* » et n'étant pas « *le fruit de la Foi à l'Évangile* ».

¹¹⁶ Toutes les citations de ces pages sont issues des pages 32 à 44, in *ibidem*.

¹¹⁷ Par opposition à la « *conduite légère de la masse des chrétiens...prêts en toute occasion à excuser la profanation du dimanche [et] le goût de la dissipation et du luxe...qui éprouvent un sentiment de dépit quand ils apprennent que quelqu'un a quitté les vains plaisirs pour chercher la joie qui se trouve en Dieu* ».

»¹¹⁸. Elle se retrouve aussi dans le bouddhisme, marqué par un renoncement à l'égo et au désir. Enfin, il existe également selon Giguère une « *liberté intérieure [exclusivement] chrétienne* »¹¹⁹, qui se fonde sur la relation et le don (qui part de l'amour inconditionnel). La source de cette liberté, dont parle beaucoup le cordelier, c'est l'Esprit Saint, qui donne la confiance en Dieu. Là encore c'est Saint Paul qui en parle le mieux : « *Vous n'avez pas reçu un esprit d'esclaves pour retomber dans la crainte, mais un Esprit de fils et de filles adoptifs qui nous fait nous écrier : Abba ! Père !* »¹²⁰. Cette dernière liberté, la plus forte, correspond à la « Foi » au sens du PG.

1.2 Analyse de sciences sociales : une pensée progressiste ?

Avec le recul que nous avons maintenant sur l'origine théologique, au combien convaincue, de la philosophie éducative du PG nous allons tenter de qualifier, avec un vocable plus actuel et plus sociétal, cette pensée. D'abord, nous proposons deux concepts permettant de comprendre ses buts et les postulats, qui nous paraissent bien adaptés à la pensée éducative du XIXe siècle : le concept de *progressisme*, multidimensionnel; et le concept d'*enfance*. Puis nous utiliserons deux concepts qui synthétisent les priorités et les conséquences pratiques qui découlent de ces présupposés : la *coéducation* (partagée entre la famille et l'institution) scolaire et la notion d'*éducation populaire*. Enfin nous rappellerons aussi les limites épistémologiques d'une telle analyse rétrospective.

Nous commençons donc par tenter d'appliquer un concept au combien complexe et frappé d'effets de « mode intellectuelle », qu'est celui de **progressisme**. C'est à cause de son caractère englobant que nous pensons justement pouvoir l'employer pour caractériser de façon générale l'œuvre théorique du moine suisse. Dans la pensée de Girard, on peut repérer les quatre formes et dimensions principales du progressisme, tel que le définissent les chercheurs du XX e siècle.

La première dimension du progressisme girardien est *politique*, au sens où l'historien Maurice Agulhon¹²¹ définit le progressisme politique national: c'est à dire une notion qui désigne les « *républicains modérés* » français, qui partagent beaucoup de points communs avec Girard. Ces républicains modérés, qu'on trouve sous une forme organisée à partir de la IIIe République des années 1890, défendent une lente et partielle égalisation sociale et politique, pour éviter la violence

¹¹⁸ Lettre de Saint Paul Apôtre aux Philippiens 4/12.

¹¹⁹ Giguère, professeur à l'Institut de Pastorale des dominicains de Montréal est un spécialiste de cette liberté, qu'il décrit comparativement aux deux autres dans la traduction d'un ouvrage de son confrère dominicain Albert Nolan qu'il a réalisée : Nolan A., *Suivre Jésus aujourd'hui, une spiritualité de la liberté radicale*, Montréal, Novalis cerf, 2009.

¹²⁰ Lettres aux Romains 8/14, in *ibidem*.

¹²¹ Cf Agulhon A, *La République. 1880 à nos jours*, Hachette, 1990, p. 92.

des ruptures révolutionnaires, qui cherchent à imposer par la force leur égalitarisme. Ce progressisme républicain a d'ailleurs un aspect moral (il cherche à civiliser toutes les couches de la société et l'ensemble des peuples), qui n'est pas sans similitude avec le moralisme girardien. On trouve aussi chez le pédagogue fribourgeois un progressisme politique international, philanthropique pourrait on dire, qui se base sur les « *droits [universels] de l'humanité* ». Le curé helvétique est l'apôtre de la tolérance inter-ethnique et d'un patriotisme modéré et pacifique militairement, chose remarquable dans le contexte de l'explosion des nationalismes où il écrit. Selon lui, il faut « *une éducation qui préserve au maximum l'amitié entre les peuples.. en diminuant au maximum les jalousies entre nations* ». C'est l'Amour de Dieu pour l'ensemble du genre humain qui justifie cette attitude.

La seconde dimension progressiste, sous-jacente dans les écrits du PG, est de type *socio-économique*, à l'image du progressisme américain que l'on trouve à la Maison Blanche, pendant la Belle Époque (Theodore Roosevelt, Wilson), l'entre deux guerres (avec le *New Deal* de Franklin Roosevelt¹²²), et les années Kennedy. En effet les nombreuses et acerbes critiques du PG contre les couches aisées de la société, trop égoïstes à son goût, font partie des cadres idéologiques à la base de la logique interventionniste et redistributive du *Welfare State*. La charité et la « *pitié active* » pour Grégoire Girard sont des devoirs qui dépassent le stade des œuvres caritatives privées traditionnelles, ponctuelles, et très circonscrites. On sent bien chez le cordelier le désir de rendre collectif et systématique l'assistance aux plus démunis: et l'éducation un outil idéologique pour accélérer la prise de conscience de la société sur le besoin de solidarité.

La troisième dimension progressiste qui nous paraît présente dans les théories du PG, c'est un *progressisme relationnel*. Il vise à égaliser les relations entre les hommes, ici au nom de *l'égalité de dignité* fournie par l'Évangile, qui nous veut tous frères. Dans la pensée du cordelier, il en découle un « *progressisme éducatif* », au sens de Bulle¹²³, comparable aux pédagogies du XX siècle « *qui, s'attachant à "mettre l'élève au centre du système", le socialisent, l'adaptent au "monde réel"* ». Toutefois il s'agit d'un type particulier et seulement partiel de progressisme éducatif, le *progressisme chrétien*, qui a une essence double, sociale et théologique. Il est défini par Lamotte comme ce progressisme de l'après-guerre qui. « *liquidait ce mur supposé entre les chrétiens et la classe ouvrière...Ce que les progressistes remettaient en cause, c'était la doctrine sociale [conservatrice] de l'Église* ». Comme chez Girard, l'éducation n'est ici qu'un outil au service d'un projet social et théologique plus large. L'élève n'est pas totalement au centre, où en tout cas il n'est

¹²² Cf le compte rendu d'un colloque de la Sorbonne: Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Académie des Sciences Morales et Politiques - Symposium (programme) : *L'héritage de Théodore Roosevelt : Impérialisme et Progressisme (1912-2012)* in http://www2.institutdesamericques.fr/get_transamericaine_detail_dev.php?id=8502

¹²³ Bulle N., *L'école et son double : Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Herman, 2009, 324p.

pas le seul à l'être, Dieu restant le but et le guide. Plus particulièrement, c'est la foi qui doit être le principal moteur de l'éducation et de la société: cela rappelle les idées du cordelier. Mais on ne doit pas confondre ce *progressisme relationnel* qui dénoncerait tout abandon de la foi chrétienne dans ses dogmes fondamentaux, avec un progressisme *culturel* qui tend à fondre et confondre le christianisme dans le moule de la culture moderne consumériste. Le PG, qui s'opposait fermement à la « *conspiration antichrétienne dans l'éducation* » et au mode de vie immoral créé par la société industrielle urbaine, aurait sans doute refusé un christianisme « affadi », réduit à une simple philosophie parmi d'autres, ce qu'il semble pourtant devenir, selon des descriptions contemporaines¹²⁴. Certes le fribourgeois se serait probablement réjoui de voir de développement de « relations horizontales » au service d'une « *religion de l'autre...* », et d'une « *religion de conviction* »¹²⁵, et il aurait apprécié la naissance d'une *science catholique*¹²⁶. Mais il n'aurait pas accepté les « *bricolages religieux* » qui encouragent la sécularisation des valeurs chrétiennes, et leur enlève toute cohérence collective et toute sacralité. En effet, comme le dit Lamotte¹²⁷: « *si l'on préserve la foi du choc des cultures, on la tue* ».

Mais il n'empêche pourtant que le cordelier peut être aussi considéré comme un précurseur au progressisme religieux, notamment dans sa composante essentielle qu'est le *dialogue inter-religieux*. Dans le contexte européen monoculturaliste où écrit le fribourgeois, ce dialogue se limitait à préfigurer l'œcuménisme, c'est à dire le rapprochement entre les différentes confessions chrétiennes. On a constaté la référence du PG à de nombreux penseurs protestants, aussi bien pédagogues que théologiens, aussi bien pour penser les modalités de l'éducation que ses finalités philosophiques. Ce simple fait, dans le contexte très tendu et réactionnaire dans lequel il écrit, suffit déjà à prouver sa vision progressiste de la religion. Plus globalement, sa théologie est dynamique (il refuse une vision fixiste ou déterministe de Dieu et de la création, donc accepte par essence le changement) : cela ouvre la porte, de façon sous-jacente, à une réforme de nos pratiques et de nos conceptions de la foi et de la religion de Jésus Christ.

Maintenant il nous faut montrer en quoi les **postulats de Girard sur l'enfance** font de lui un penseur appartenant à la modernité éducative.

D'une part, la pensée du curé suisse semble être emblématique de cette rupture conceptuelle et

¹²⁴ On pense notamment aux analyses sur la recomposition du fait religieux, faites par Schnapper: Schnapper D., *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard, 2000, 306p.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Laplanche F., « La notion de science catholique, ses origines au début du XIXe siècle », *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, n°192, janvier-juin 1988, p. 71.

¹²⁷ Lamotte rejoint par là critique de la soumission doctrinale de l'Eglise au progressisme culturel, proposée par Guillaume de Tanoüarn : *Vatican II et l'Évangile*, Servir, Paris, 2003.

historique, caractéristique de l'entrée dans l'ère contemporaine, qu'apporte la *reconnaissance de la spécificité de l'enfance*, dont parle Philippe Ariès¹²⁸. En effet, le PG se distingue des pédagogues catholiques qui l'ont précédé par le souci de tenir compte des besoins particuliers de l'enfant. Même si il s'affiche théocentriste, sa méthode est surtout pédocentriste. Il adapte tout le processus éducatif, y compris l'éducation religieuse, à l'enfant : il propose une religion concrète, un mode maternel diffus (plutôt que répétitif) de transmission de la morale et des connaissances, des contenus plus utiles et plus intéressants pour les élèves, une participation de ces élèves à leur apprentissage, etc. D'autre part, sa définition de l'enfant comme de l'homme en général, est au moins *partiellement anti-naturaliste*. Il existe certes une condition et une destinée universelle pour le genre humain, mais cette nature est souple, de même que le Dieu qu'il prêche: l'être humain a une large possibilité de choix et d'action, non seulement sur sa propre existence, mais aussi sur le progrès collectif de la Création, puisqu'il est collaborateur de Dieu. Si sa pensée ne s'extrait pas totalement du naturalisme, on peut dire cependant qu'elle refonde la naturalisme sur une base libérale : désormais la nature humaine n'est plus un signe de division (entre races, entre classes, entre religions, etc.), mais au contraire un ferment d'unité et de réconciliation universelle. La vraie nature de l'être humain selon lui, c'est justement de constamment changer, en mieux, et de chercher l'unité.

Ces cadres et ces buts philosophiques, ont des conséquences sur sa pensée strictement éducative, qu'on peut résumer en deux concepts.

Le premier est celui d' **éducation populaire**, au sens de Baldizzone et de Cacérés. Pour Baldizzone¹²⁹, elle se définit par *ses fonctions, au nombre de trois*. Elle sert par essence à critiquer et transformer un fonctionnement social jugé imparfait; c'est une action éducative sans limite temporelle; et elle a une cible spécifique, les milieux populaires. Cacérés¹³⁰ complète cette définition en indiquant les *deux buts historiques de cette éducation*: un but politique démocratique, celui de donner à tous les moyens de devenir un citoyen actif; un but humaniste de partage du savoir, vu comme un bien désirable en lui-même. Ces approches recouvrent parfaitement le projet du PG, qui souhaite édifier une éducation primaire la plus large possible, à la fois citoyenne, religieuse, morale, intellectuelle, sociale et physique. Le franciscain se pose en effet dans son ouvrage les mêmes questions que tous les éducateurs du peuple au XIXe siècle. Elles se résument, selon Maurel, en deux interrogations: *Où va le monde et que peuvent les hommes ?*¹³¹.

¹²⁸ Ariès P., *L'enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Paris, Pion, 1960.

¹²⁹ Baldizzone J., « De l'éducation populaire à l'animation globale », Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, *Les cahiers de l'éducation permanente*.

¹³⁰ Cacérés B. , *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, Peuple et Culture, 1964.

¹³¹ Maurel C., *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, Éditions L'harmattan, 2010.

La **seconde notion**, très actuelle, qui illustre selon nous la pensée girardine, c'est la **coéducation**, que Gauchet, Blais et Ottavi¹³² définissent comme le partage de tâches entre l'institution scolaire et la famille, qui est une des *conditions de l'éducation*. La coéducation a connu deux étapes historiques. La première, celle qui marque Girard, consiste en une division du travail claire et efficace, avec la socialisation primaire confiée à la famille et la socialisation secondaire confiée à l'École, et donc à l'instituteur en priorité. On sent dans la pensée du PG que ce travail familial est une évidence, un préalable dont le pédagogue n'imagine pas pouvoir ni devoir se passer. D'ailleurs l'éducation familiale est à ses yeux tellement efficace qu'il veut en faire le modèle de l'éducation scolaire ! Force est de constater, dans le contexte actuel, que cette vision là n'est plus applicable. La deuxième étape qui marque la coéducation selon les auteurs c'est la disparition de l'autorité et de l'holisme dans la famille, qui fait fonctionner l'éducation enfantine sur un mode individualiste. En conséquence on tend à voir progressivement l'éducation, dans son sens traditionnel et durkheimien de socialisation, disparaître de la famille. Les enseignants ne peuvent donc plus bénéficier d'un rôle exclusivement centré sur l'éducation intellectuelle et morale, comme l'avait imaginé Girard. Mais, dans une certaine mesure, son idée d'emprunter les méthodes familiales du XIX e siècle pour éduquer les enfants à l'école reste valable, à condition désormais d'élargir le champ d'application scolaire de ses méthodes, à ce qui se faisait auparavant dans la famille.

Cette réflexion nous amène à la question de la transposition de l'œuvre éducative girardine à notre époque. Il faut noter toutefois d'ores et déjà que l'application que nous venons faire d'une grille de concepts contemporains à une théorie du XIXe siècle a quelque chose d'artificiel, et donc de dérangent, du point de vue épistémologique. N'oublions pas que Girard défend un projet de société dont il ne connaît pas encore les possibles interprétations et conséquences. Peut-être qu'il jugerait difficile aujourd'hui, l'articulation de ses objectifs éducatifs ambitieux (religieux, sociaux, intellectuels et politiques) avec la société présente. Il est délicat donc de classer l'œuvre de Girard avec nos critères actuels. Il n'est ni un philosophe existentialiste, ni un réactionnaire, ni un penseur « conflictualiste » au sens de la sociologie actuelle.

Cependant nous allons montrer maintenant que sa vision globale et son état d'esprit sont encore scientifiquement et politiquement exploitables pour penser le système éducatif actuel, en France notamment.

¹³² In Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., *Conditions de l'Education*, Paris, Fayard, 2010, 270p.

II] Une vision globale de l'éducation utile à la compréhension des politiques et enjeux éducatifs actuels

Nous évoquerons successivement les deux types d'apport repérés dans l'ouvrage de référence du PG: d'abord nous verrons en quoi sa vision globale de l'éducation permet de replacer la crise actuelle de l'école dans son contexte général, puis nous montrerons tout l'intérêt présent du lien scolaire qu'il établit entre instruction et éducation, en France par exemple.

2.1 Analyse de la crise de l'École actuelle au prisme girardien: actualité de l'œuvre et limites à sa transposition

Procédons en deux temps: dans un premier nous allons nous appuyer les analyses critiques que proposent les philosophes contemporains, pour montrer que le prisme girardien de définition de l'institution scolaire, sociétal, est toujours valable pour comprendre l'école française d'aujourd'hui et sa crise; mais dans un second temps, nous nuancerons la remarque en montrant les différences qui séparent les deux époques.

Plusieurs ponts peuvent être établis entre la pensée du pédagogue et ses enjeux, et le contexte présent.

La première similitude, c'est le *caractère profondément bouleversant des deux situations politiques* et socio-économiques que constituent, d'une part la « *post-modernité* »¹³³ (c'est à dire selon Schnapper cette nouvelle société profondément individualiste qui émerge en Occident dans les années 70), et, d'autre part, la *première moitié du XIX e siècle* au cours de laquelle le cordelier réalise sa carrière pédagogique. En effet on vit actuellement un changement politique profond qui s'amorce et qui touche l'École, la crise de la démocratie représentative qui redéfinit la notion de citoyenneté; en parallèle le temps du PG était marqué par l'émergence de la citoyenneté moderne, abstraite et pour la première fois détachée des appartenances familiales et sociales. On observe également la poussée du néo-libéralisme économique, qui n'est pas sans rappeler la sauvage libéralisation qui sévissait au moment de la Révolution Industrielle. Avanzini compare même la situation actuelle à une période de renouvellement historique aussi marquante que celle de la Chute de l'Empire Romain¹³⁴.

Ces deux changements sont à relier avec les nouvelles philosophies de « l'individualisme démocratique », qui émergent à l'époque, et transforment en profondeur, selon Gauchet¹³⁵, les liens

¹³³ Dont parle Schnapper, op cit, 2000.

¹³⁴ Avanzini, op cit, 1995.

¹³⁵ Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique ».

sociaux et éducatifs. Comme au XIXe siècle, la conception et le quotidien de l'enfance change. Au temps du cordelier, on a l'invention, certes encore largement imperceptible dans les relations éducatives, d'une éducation libérale et pédocentriste. Aujourd'hui, on vit l'aboutissement anthropologique de cette vision : désormais toute la société est à l'écoute des besoins et des désirs de l'enfant (l'État, la famille, les corps intermédiaires -associations, etc.-). Selon Arendt¹³⁶, c'est un excès qui menace la réalisation des processus éducatifs : la solution se trouve d'après elle dans une réconciliation de la modernité éducative avec le passé (la tradition), et avec l'autorité. Cette volonté de concilier héritage et nouveauté en pédagogie était déjà présente chez notre auteur. Il avait bien compris, lui, la nécessité de préserver une continuité des pratiques éducatives, vis à vis des apports des traditions pédagogiques précédentes. Ainsi la modération du PG doit nous inspirer aujourd'hui.

Plus globalement, il y avait chez Girard la conscience du *caractère conditionné (non automatique) de l'éducation* : il soulignait, à l'instar de Blais, Gauchet et Ottavi¹³⁷ aujourd'hui, la nécessité de préserver des conditions contextuelles favorables pour réussir à éduquer scolairement. Ces conditions sont principalement au nombre de quatre : il faut une coéducation qui évite la surcharge soit de l'école, soit de la famille; il est nécessaire que le sens et le but des enseignements et des activités scolaires soit compris et accepté des élèves et de la société; il faut une autorité, une suprématie sans autoritarisme, dans la relation éducateur/élève, qui préserve en même temps la liberté d'expression; on a aussi le besoin d'une claire distinction, dans l'esprit de l'enfant jusqu'au terme de l'éducation, entre la sphère publique et la sphère privée¹³⁸. Ces quatre conditions ne sont plus pleinement réalisées aujourd'hui, selon les trois auteurs.

Enfin, le PG avait pressenti une quatrième exigence sociétale, globale, indispensable à l'optimisation de l'éducation populaire: il s'agit de rationaliser, expliquer et renouveler l'héritage du passé pour le rendre praticable dans le présent. Girard avait bien intégré la nécessité d'harmoniser passé et présent pour en faire des tremplins à la préparation d'un futur meilleur. Désormais, on reconnaît de même qu'il nous faut revenir aux sources, mais d'une façon adaptée et réaliste. Il proposait une adaptation en douceur, par la participation de l'enfant aux activités des adultes (c'est l'exemple des élèves moniteurs qui jouent le rôle d'enseignant). Ce principe global est manquant dans le quotidien des enfants du XXIe siècle: il existe selon Arendt « *un monde de l'enfance* », trop coupé des adultes pour être formateur.

Mais malgré ces similitudes et malgré le génie des intuitions du PG, **tout n'est pas transposable**

Gallimard in *Le Débat*. N° 37 1985/5 -, 1985.

¹³⁶ « La crise de l'éducation in Arendt » H., *la crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989 (1961), 380p.

¹³⁷ Op cit, 2006.

¹³⁸ Ils rejoignent sur ce dernier point l'analyse d'Arendt, op cit, 1961.

dans son œuvre, pour différentes raisons.

D'abord, évidemment, parce que *la comparaison entre les deux contextes* des années 1850 et du XXI^e siècle *se borne aux quelques points énoncés*. Pour le reste, les transformations subies par la société et par l'École sont immenses et profondes, les premières expliquant les secondes. Présentons deux changements majeurs qui ont touché l'institution scolaire, en France et en Europe, depuis le décès du cordelier. Le premier, c'est la sécularisation de la société, qui a amené la laïcisation de l'éducation publique et même, en partie, privée. Comme le montre l'historien Baubérot, ce qui était au départ une politique quelque peu artificielle est devenue une évidence dans les mentalités¹³⁹. On est bien loin désormais du temps de Girard, où comme il l'écrit lui-même : « *L'éducation ne peut se séparer de la religion puisqu'on vit dans une société où la Parole de Dieu se fait constamment entendre* ». Comment ne pas penser que l'auteur, pieux, religieux convaincu, aurait été quelque peu en rupture avec la stricte laïcité qu'a imposé à l'école la République. Tous les aspects de la vie scolaire où ont été laïcisés en France : contenus pédagogiques (lois Ferry 1881-1882 supprimant tout enseignement religieux à l'école), formation professionnelle et corps enseignant (depuis la loi Goblet de 1886, les religieux, même certifiés, n'ont plus le droit d'enseigner dans les écoles publiques), encadrement périéducatif, tenue vestimentaire (la loi du 15 mars 2004 interdit désormais le port des signes religieux ostensibles à l'école), etc. Désormais le christianisme en France est devenue une religion « *confessionnalisée* », cloisonnée dans la sphère privée, depuis la loi de séparation Eglise-Etat de 1905. Girard n'y aurait-il pas vu une pure et simple apostasie ?

Le second changement essentiel tient dans le fait que *la société n'offre plus autant de liens sociaux-éducatifs légitimes*. En effet, les craintes annoncées par Tocqueville¹⁴⁰, au sujet des relations sociales en démocratie, se sont partiellement réalisées: ce régime a bien accéléré le repli sur soi de l'individu. Ce dernier se coupe de plus en plus de ses liens familiaux (de ses aïeux et descendants), mais aussi de l'ensemble de ses contemporains (il y a une crise de toutes institutions sociales comme le montre Schnapper¹⁴¹) : « *avançant en aveugle dans le noir, l'homme moderne n'a plus de guide* ». Et désormais cet isolement et enfermement de l'individu dans ses propres références et désirs, n'est plus, comme au temps de Girard, un simple risque contenu par un projet politique, et circonscrit dans le milieu de quelques privilégiés. C'est toute la société qui fonctionne ainsi. Or la pédagogie du PG veut transmettre le décentrement (par la savoir, la socialisation et la piété) et l'altruisme : mais est-ce encore possible à grande échelle, sauf renversement complet des valeurs ?

Ensuite, d'autres limites qu'on peut opposer à une tentative de transposition de la pensée éducative

¹³⁹ Baubérot J., *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF (Que sais-je), 2010.

¹⁴⁰ In Schnapper, op cit, 2000.

¹⁴¹ Partis, syndicats, armée, et églises sont désertés : ibidem.

girardine à notre époque, viennent du fait que le *PG théorise uniquement l'enseignement primaire*. Or non seulement, ce n'est plus la priorité des politiques éducatives françaises (empêtrées dans la gestion du collège unique), mais, de plus, tous les principes du primaire ne sont pas applicables au secondaire. Par exemple on voit clairement que le religieux fribourgeois défend une logique de non-discrimination entre les élèves, impliquant une sélectivité minimale. Mais il reconnaît lui-même qu'une différenciation au niveau du secondaire est nécessaire. A l'époque on la voulait plutôt au niveau du premier cycle, désormais elle s'applique au second cycle. D'ailleurs les enjeux ne sont plus vraiment les mêmes : la logique d'insertion professionnelle, qui posait peu de problème au XIXe siècle où les industriels avaient besoin d'une main d'œuvre peu qualifiée abondante, est devenue centrale. Dans notre contexte, marqué par le chômage, on comprend que la majorité des acteurs du débat éducatif ne souhaite pas étendre le tronc commun jusqu'en terminale. Cependant l'esprit légué par le franciscain, qui consiste à la fois intégrer et éduquer le plus longtemps possible, tout en s'adaptant aux particularités individuelles, catégorielles et locales, est toujours applicable. Diminuer la sélectivité et approfondir le rôle « de préparation à la vie » de l'école restent des propositions sérieuses, émises par des spécialistes, comme la sociologue Duru-Bellat¹⁴².

Enfin, au delà de ces considérations pragmatiques, on doit aussi constater que *les idéaux égalitaires et solidaires de Girard* et des utopistes de son temps, *ont maintenant perdu de leur force* et de leur légitimité. On peut donner deux exemples de projets de réforme qu'il émettait, qui ont été réalisés, et dont les effets pratiques ont quelques peu déçu. Le premier c'est la logique d'émancipation de l'individu, qui a dévoilé ses effets pervers au sein du système éducatif : comme le montre Gauchet¹⁴³, l'École a joué contre elle-même en diffusant une mentalité individualiste et anti-traditionnaliste, sapant ainsi les bases de son fonctionnement interne, holiste (par opposition à ses buts). Il faut nuancer cette critique à l'égard du PG, qui lui, contrairement à beaucoup de ses contemporains et successeurs progressistes, n'a jamais présenté l'autonomie comme un but en soi. De nos jours nous avons grandement besoin de nous souvenir qu'elle représente seulement un moyen, pour réaliser des objectifs collectifs plus nobles (moraux, religieux, politiques, sociaux, etc.). Le second projet girardien qui a abouti et n'a pas porté les fruits espérés, c'est la méthode de l'hétérogénéité. Elle n'a pas suffi à renforcer la méritocratie, à l'image du collège unique français créé par la loi Haby de 1975. Plus globalement, la *moyennisation de la société*¹⁴⁴ a déjà atteint un fort degré (en terme de niveau de vie, d'accès aux biens éducatifs, etc.), à tel point que les exigences de justice sociale sont de moins en moins argumentées sur le mode moral. Quand Girard parlait

¹⁴² Elle propose de repousser le seuil d'orientation tout en rendant les liens avec le marché du travail plus précoce dans la scolarité : Duru-Bellat M., *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 2006.

¹⁴³ Gauchet, op cit, 1985.

¹⁴⁴ Duru-Bellat, op cit.

d'habiller, nourrir et loger les enfants en haillons, nous parlons d'égaliser l'accès aux biens de consommation... Mais voyons maintenant le point fort, toujours actuel, de la théorie éducative du PG, à savoir sa réflexion pratique pour relier éducation et instruction.

2.2 Une volonté de toujours relier éducation/instruction : une partie de la solution aux difficultés actuelles ?

Au delà d'analyses sociétales un peu dépassées, nous gardons du PG un legs important en matière de contenus, de méthodes et de relations pédagogiques. La force de Girard, c'est son esprit de synthèse et sa capacité à élaborer du sens et à dresser des liens, entre les différents champs de l'éducation primaire scolaire. Quatre apports majeurs seront décrits ici.

Le premier enseignement qui nous semble devoir être conservé ici, vient de son **approche littéraire et humaniste de l'instruction**. Il dépasse en effet le simplisme des Lumières, qui considérait que la diffusion des connaissances (et des sciences) suffirait à moraliser et harmoniser la société. Chez le PG, la connaissance n'est jamais dispensée uniquement pour elle-même : *tout enseignement intellectuel est accompagné de visées éducatives*. On peut citer l'exemple de la grammaire, qui est loin d'être anachronique. En enseignant d'abord la syntaxe avant les catégories grammaticales, le curé suisse veut d'abord donner une capacité à saisir le sens global des phrases avant de transmettre des règles théoriques. Cette justification éducative donnée aux connaissances pourrait être un moyen de lutter contre la crise de la légitimité du savoir, notamment du savoir littéraire¹⁴⁵, écrasé par la montée en puissance des sciences dures. En effet on peut considérer, à la suite d'Arendt¹⁴⁶, que *certaines matières ont vocation à jouer un rôle de transmission* de valeurs, de codes, de normes et de repères sociaux : c'est particulièrement le cas de l'histoire, la philosophie, ou l'instruction civique. Ainsi au delà de l'insertion professionnelle et de la réussite scolaire, les contenus disciplinaires doivent tous être reliés à une mission diffuse d'intégration sociale de l'école (de préparation à la vie personnelle), en codifiant des compétences civiques et sociales.

Le second apport de l'œuvre du PG, c'est **l'aspect moral de l'éducation** qu'il propose. Il voit le développement intellectuel comme une *remède à la dissolution des liens sociaux* et moraux. Ainsi l'instruction, aujourd'hui encore, ne peut être réduite à une transmission technique et répétitive de savoirs. On a besoin d'une morale républicaine universelle, d'un référent philosophique partagé et transversal à tous les enseignements. Et il faut surtout une prise de conscience plus forte de son importance chez les élèves et autres acteurs éducatifs. Garder le développement moral parmi les

¹⁴⁵ C'est le constat navré fait par Blais, Gauchet et Ottavi : op cit, 2006

¹⁴⁶ Op cit, 1961.

objectifs prioritaires de l'éducation peut servir de guide à l'équilibrage des autres buts et des différentes matières proposées aux élèves. Cela pourrait justifier, par exemple, un enseignement primaire un peu plus varié, avec une prédominance un peu moins forte et moins obsédante des savoirs fondamentaux. On peut faire de l'EPS, de la sensibilisation aux problèmes de société (environnement, racisme, etc.) des moyens plus systématiques et plus planifiés, pour aider et préparer les enfants à développer une morale autonome, au sens de Kohlberg¹⁴⁷.

Le troisième apport de Girard, au combien d'actualité, c'est sa **prise en compte des besoins et des goûts des élèves**. Il recherche le bien être de l'élève. Selon nous, on peut voir dans ce penseur un précurseur à la réflexion psychologique sur la motivation des élèves. En effet ses préceptes rejoignent les *enseignements des théories actuelles de la motivation scolaire*, telles celles de Deci et Ryan sur les « besoins de base »¹⁴⁸: Girard évoque avec acuité le besoin de reconnaissance, d'encouragement et de soutien des élèves (répondant par là à leurs *besoin d'approbation sociale* et leur *besoin de compétence* repérés par les recherches actuelles); il semble aussi implicitement prendre en compte le *besoin d'autodétermination* des enfants (il leur laisse des marges d'auto-gestion, les invite à s'auto-évaluer, à éviter les comparaisons, etc). Il y a là un immense chantier de réflexion sur l'amélioration de l'organisation pédagogique des enseignements, de façon à rendre les enseignements aussi intéressants, individualisés, et participatifs que possible.

Enfin il nous semble que la pensée régionaliste, citoyenne, et religieuse du PG trouve **un écho actuel dans le courant démocrate communautaire**, à ne pas confondre avec la dérive communautariste. Cette mouvance politique a des idées qui concernent indirectement l'éducation.

Kymlicka¹⁴⁹, de même que l'IIEDH (Institut Interdisciplinaire d'Éthique et des Droits de l'Homme) de Fribourg, propose un modèle politique « d'intégration plurielle » qui pourrait dans une certaine mesure, moindre, s'appliquer à l'école. Ils soutiennent la reconnaissance publique des appartenances catégorielles, en posant trois conditions strictes pour prévenir les dérives : d'une part le choix juridique de son groupe (religieux ou ethnique) d'appartenance ne peut être fixé qu'à la majorité, autrement dit à la sortie du système éducatif secondaire; d'autre part les « *droits culturels* » (tels la

¹⁴⁷ Comme le montre Christine Cannard, les principales théories scientifiques actuelles de la morale sont de type développementales, y compris celle de Kohlberg, présentée in : Cannard C., *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*, Paris, De Boeck, 2010.

¹⁴⁸ Cette théorie est présentée en français: Heutte, J. , *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Paris Ouest-Nanterre-La Défense, 2011.

¹⁴⁹ Sa pensée est présentée dans le dernier chapitre de l'ouvrage de Schnapper, qui y voit une des solutions pour refonder la citoyenneté moderne sur des bases plus solides et consensuelles.

préservation du patrimoine linguistique et religieux) doivent être compatibles avec les droits de l'homme et être les mêmes pour tous les groupes. Nous pensons que la religiosité et la douce fierté nationale et régionaliste du PG n'ont rien d'archaïques, car elles n'empêchent pas le renforcement de l'unité supracommunautaire. Et nous irons même jusqu'à dire que, contrairement aux apparences, l'aide à la reconnaissance et la formation des identités supra-communautaires mais aussi groupales, peut être assurée par l'École publique. Cette dernière, si elle veut suivre l'état d'esprit du PG sans anachronismes, doit devenir un outil de construction et préparation à l'expression des identités individuelles.

Dans cette optique, il nous semble, entre autres réformes possibles, que l'*idée de Debray*¹⁵⁰ *d'enseigner le fait religieux à l'école* est pertinente: elle serait la parfaite adaptation de la liberté de conscience telle qu'elle était envisagée par Girard (dans une Europe quasi-exclusivement chrétienne), à la société multiculturaliste de notre siècle. La présence d'un tel enseignement dans les écoles publiques permettrait, selon Debray, à la fois d'accroître la tolérance inter-culturelle (et donc la paix sociale) dans les établissements, puis dans toute la société, mais aussi d'augmenter les chances de développement intellectuel et de réussite scolaire des enfants. Cela conduirait à mieux assurer le processus de *conservation et de transmission du monde*¹⁵¹, puisque ce dernier a été largement bâti sur des idées, institutions et pratiques d'essence religieuse. Les élèves ont donc besoin de connaissances religieuses, si possibles neutres, pour le comprendre. Et, à partir de la grille de lecture girardine, on peut envisager d'autres fonctions à un tel enseignement. Il pourrait permettre par exemple d'augmenter les possibilités de choix de leur religion, de leur foi ou non foi, chez les élèves. Cela éviterait aussi les visions caricaturales qu'on peut se faire des autres confessions. Bref, il nous semble que ce serait un des meilleurs moyens de transposer les apports de la pensée du cordelier à notre époque: on aurait alors des choix philosophiques et religieux davantage fondés sur la conviction, la conscience, la Raison et la tolérance. Cette solution représenterait aussi un outil supplémentaire pour lutter contre la crise du sens à l'École, en donnant aux élèves la possibilité de puiser dans des références extérieures à leur temps, leur groupe, ou leur confession. Pour finir, l'introduction du fait religieux dans l'enseignement public, à condition qu'elle soit pratiquée d'une façon non impérative et avec une égalité inter-confessionnelle, peut être un moyen de concilier le besoin de reconnaissance identitaire de certaines communautés avec l'exigence collective d'échanges interculturels, et d'émancipation par rapport aux origines familiales. Pourquoi ne pas envisager un enseignement optionnel, représentant les principales religions et philosophies, et avec entrée libre pour les membres des différentes confessions ?

¹⁵⁰ Dans son rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale Jack Lang en 2002, intitulé *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*.

¹⁵¹ Dont Parle Hannah Arendt : op cit, 1961.

Conclusion: des attentes confirmées, mais une investigation à compléter

En conclusion, synthétisons la réponse à notre problématique, en fonction des deux enjeux que nous avons repéré en introduction.

D'une part, ce mémoire a permis de **démontrer le caractère éclectique de la pensée** du PG, qu'on peut qualifier de « *morale religieuse* » ou de *théologie morale* .

On trouve en effet en effets des *sources et des prolongements* à sa théologie dans toutes les branches du christianisme. Non seulement dans la pensée franciscaine dont il est le représentant institutionnel (avec l'idée centrale que « [seul] l'Amour pénètre où la Raison ne peut plus avancer »¹⁵²), mais aussi chez d'autres théologiens catholiques insistant sur la miséricorde (Saints François de Sales et Vincent de Paul notamment), et encore chez les protestants (particulièrement chez son contemporain et inspirateur le pasteur suisse Dupraz). On a également constaté à quel point cette pensée religieuse était innovante et porteuse d'avenir, puisqu'elle est très proche de l'actuelle doctrine officielle de l'Église (depuis Jean-Paul II), fruit de deux siècles d'adaptation du clergé à la modernité. En somme, l'œuvre girardine symbolise à elle seule, dans le domaine pratique comme philosophique, le passage irréversible d'un christianisme *scolastique* (et humaniste) à un *christianisme historique*¹⁵³, décrit par de précédentes analyses. Ce dernier a une portée plus universelle que le premier, qui avait trop formalisé et conditionné sa diffusion pour la réaliser. Cette portée s'exprime dans la logique de *réconciliation universelle* du PG.

Notre étude a aussi dressé le bilan sur les liens forts qu'entretiennent théologie et philosophie progressiste sécularisée dans l'œuvre théorique du cordelier.

En premier lieu nous avons clairement observé la continuité de l'oeuvre avec les fondateurs chrétiens de l'éducation populaire (depuis le XVI e siècle, de Calasanz à De la Salle chez les catholiques, de Comenius à Basedow chez les protestants). Girard s'inscrit dans cette lignée, que nous analysons rétrospectivement comme une tradition. Elle fonde l'éducation sur le postulat d'éducabilité universelle, et sur quatre principes: un but prioritaire de conversion spirituelle, une méthode fondée sur la transmission et la patience, et une mise en valeur du sens du processus. Cette tradition était révolutionnaire à l'origine. Puis cette charité éducative s'est institutionnalisée, si bien qu'à l'époque où vit l'auteur, elle apparaît déjà vieillie et insuffisante.

¹⁵² Citation de Saint Bonaventure, disciple et contemporain de François d'Assise, premier à avoir mis par écrit sa pensée, reprise in : Squillante, op cit, 1995.

¹⁵³ Oser et Reichenbach, op cit, 2002.

En second lieu, on se souviendra aussi des *principes pédagogiques* que le Frère Grégoire propose *pour renouveler cette pédagogie chrétienne*: l'instauration d'une double fonction morale et professionnelle du savoir, le respect de la Nature (aussi bien le respect des limites humains que de celles de la faune et de la flore), la mise en valeur de la « *joie d'apprendre* », et l'attribution d'une autonomie inédite aux apprenants.

En troisième lieu, nous avons d'ailleurs remarqué que *cette continuité du PG avec ses prédécesseurs chrétiens ne signifiait pas leur reproduction pure*. C'est un élément qui explique aussi le choix des ces quatre principes innovants, susmentionnés. Girard a tenté de dépasser les limites des efforts de ses pères, qui s'appuyaient sur une vision purement caritative de l'éducation du peuple, en s'inspirant de *multiples philosophes laïques* : Fleury, Kant, Rousseau, Fichte, Condorcet, Talleyrand, Wolff et Pestalozzi, et bien d'autres penseurs non attachés au clergé, ont légué à Girard une vision pragmatique, rationnelle et égalitariste de l'éducation. En effet, nous l'avons montré, c'est à partir du complément que ces références ont fourni à sa théologie morale, que le curé fribourgeois a défini sa conception de la justice éducative, et de la pédagogie qui en découle.

Cependant, le PG va habilement résister à la demande de sécularisation de l'enseignement que formulent ces auteurs, en retournant leurs arguments au service de la Foi. Il utilise pour cela le moralisme (Kant) et l'idéalisme (Leibniz) de ces penseurs. Il y a un aspect militant, philosophique, voire politique, dans son œuvre: le cordelier franciscain ne souhaite pas en rester à de « bonnes intentions »; il entend contribuer aux grands projets de son temps, notamment celui visant à faire de l'Éducation un enjeu et un devoir collectif, c'est à dire public (au sens large: celui de l'implication étatique mais aussi de toute la société, notamment des corps intermédiaires).

D'autre part, c'est tout **un contexte spécifique et inédit qui a guidé la réflexion et l'action du PG**: les difficiles réformes socio-politiques européennes du XIX e siècle l'ont poussé à trouver des solutions plus douces et praticables pour promouvoir la justice sociale, la diffusion des connaissances, le développement de la science, de la technique et de l'industrie. La réponse théorique apportée le cordelier se situe à deux niveaux, elle se résume dans le concept de progressisme.

D'abord, nous avons décrit sa *capacité philosophique à dépasser le débat, à la fois théologique et politique, entre Haut-Clergé et réformateurs laïques* (au sujet de la nécessaire réforme de la société), par une nouvelle interprétation évangélique, contredisant le premier et en modérant les seconds. Cette exégèse est plus subversive que les précédentes réformes de la théologie catholique, qui se succédaient depuis le concile de Trente (qui s'acheva en 1563). Girard utilise en effet le nom

de Jésus-Christ pour appeler au partage (par la systématisation de la charité), à la tolérance inter-confessionnelle, à la paix militaire, à l'unité nationale entre les différents bords politique, et à la démocratisation des systèmes éducatifs.

Puis nous avons montré que la théologie girardine miséricordieuse est la source de son anthropologie enfantine optimiste. En effet, c'est par ce cadre qu'il décrit le contenu et la portée des quatre tendances humaines, personnelles, sociales, morales et religieuses, dans un ordre croissant qui traduit leur hiérarchie. C'est grâce aussi au caractère dynamique de sa pensée religieuse que l'égoïsme humain peut être concilié avec les maximes évangéliques (qu'il résume comme porteuses de charité, au sens large, et de liberté spirituelle). Sa logique pratique d'harmonie, repérée lors de notre synthèse sur les regards extérieurs sur l'œuvre, s'applique aussi à sa philosophie. L'harmonie régit l'Univers décrit par Girard, dont Dieu, Père créateur *au cœur de mère* est le régulateur et l'ordonnateur. Il veille sur les hommes, ses enfants, et entretient avec eux un lien inaltérable, celui donné à tout homme par la conscience. Le seul moyen d'harmoniser et satisfaire les quatre tendances humaines, c'est de donner à chaque enfant de Dieu une morale qui protégera sa foi et lui fera choisir l'humilité, qui rend libre.

Nous devons, pour qualifier cette œuvre théorique, admettre que le PG est bien parvenu à fonder une théologie éducative « progressiste » au sens contemporain du terme, à la fois dans les domaines politiques (nationaux et internationaux), sociaux, éducatifs et religieux. C'est bien par l'autorité de l'Évangile, et par l'insistance sur les aspects universalistes de ce dernier, que le cordelier a fait entrer la pédagogie chrétienne dans la modernité éducative, en montrant qu'un catholicisme fervent ne s'opposait pas à la démocratisation des systèmes éducatifs; il a même osé dire que la foi en Jésus-Christ Sauveur la justifiait. Ce progressisme a bien une filiation avec le néo-humanisme chrétien¹⁵⁴. A cause de son lien fort avec des penseurs séculiers progressistes, le Suisse constitue bien un précurseur au courant, comme l'annonce Birbaum. Le moine enseignant nous apprend que l'être humain est un tout, qu'il faut soigner et guider avec patience et douceur, en tenant compte de sa complexité et sensibilité. Il réconcilie l'anthropocentrisme et le théocentrisme, 140 ans avant que Jean-Paul II fasse de cette réconciliation le centre de la nouvelle doctrine conciliaire de l'Église. Pour cela, comme nous l'avons montré dans le troisième chapitre de la Partie 1, le PG abolit l'opposition entre bonheur céleste et terrestre, en considérant que la bonheur quotidien d'ici bas s'obtient par la mise en œuvre des mêmes principes de bonté nécessaires pour entrer dans l'éternité.

¹⁵⁴ Birbaum in Oser et Reichenbach, op cit.

Enfin, ce mémoire a permis de **synthétiser le succès et les enseignements pratiques** qui découlent de cette théorie éducative inédite.

Premièrement, Girard s'est attiré l'admiration de l'Europe entière par *son organisation pédagogique et sa méthode maternelle et mutuelle d'enseignement, qui présente un triple apport* : la progressivité des apprentissages, une vision globale de l'enfant et de l'enseignement (attention nouvelle portée au développement physique et social, et diversification des matières), et la dissémination de la morale, en s'adaptant à chaque enfant. Il est parvenu à la fois à stimuler l'envie d'apprendre, à rendre efficace la progression intellectuelle, et à moraliser l'apprentissage avec légèreté, auprès de ses propres élèves. Il a réussi également à exploiter au mieux chacune des quatre tendances enfantines. Pour réguler la tendance individualiste à rechercher son propre bonheur, l'humble moine propose quatre équilibres. Le premier touche les contenus pédagogiques (qui permettent un décentrement subtil et non pesant pour l'élève, en partant de sujets qui touchent à leur vie quotidienne et introduisent la morale là où l'on ne l'attend pas: dans la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles, le dessin, etc.). Le second équilibre se situe dans les modes de vie para-scolaires, dans les relations enseignant/élève et dans les rapports entre élèves. Il complète cette éducation individuelle par une socialisation visant à apprendre l'amour du prochain, et particulièrement à entretenir ou trouver une bonne entente familiale (développer la gratitude envers les parents, et le respect entre frères et sœurs). C'est la troisième méthode d'équilibrage et d'harmonisation des tendances. Il met également, dans une quatrième logique, l'individualisme au service de la morale (voulant inciter les enfants à placer l'honneur dans la vertu et à renoncer à l'orgueil), de la citoyenneté (arguant devant les élèves de la nécessité d'une solidarité et législation collective), et de la piété (en assurant l'enfant du soutien et de la protection de son créateur, en démontrant la divinité du Christ et les bienfaits qu'il a prodigué, et en expliquant le sens des souffrances).

Deuxièmement, on trouve *trois constantes dans ses pratiques*. La première est la référence systématique et imitative à ce modèle d'éducateur qu'est le Christ (il solidifie d'abord la foi de ses disciples par des preuves d'amour, et seulement après, quand la confiance règne, il moralise); la seconde fut la subordination des contenus et des méthodes aux buts assignés par la morale (qui contient à la fois des devoirs religieux et relationnels et un état d'esprit conduisant au bonheur); la troisième est le bon sens, qui veut qu'on s'adapte à l'enfant et au contexte. Girard admettait la nécessité de ne s'enfermer dans aucune méthode en particulier, dans aucun dogme théorique autres que les vérités évangéliques, éternelles et sacrées. Ainsi, si il faut reconnaître le caractère contextuel, ancien et incomplet des solutions éducatives du PG, nous devons parallèlement

souligner la puissance et la durabilité de ses principes. Même si ils ont une origine théologique confessionnelle, communautaire, ces principes sont assez souples et ouverts pour pouvoir inspirer d'autres contextes éducatifs spatiaux-temporels, y compris athées.

Pour finir, nous pensons avoir ébauché une démonstration de la pertinence d'une transposition partielle de l'œuvre, à notre époque. Nous admettons cependant que la rigueur scientifique nécessiterait une étude plus approfondie des possibilités de traduction philosophique et pédagogique de la théologie de l'éducation du PG, donc le débat reste ouvert. La pensée girardine, par son cadre global d'analyse, est mobilisable en complément des travaux actuels sur la crise de l'école pour comprendre cette dernière, sous deux aspects. D'abord, nous remarquons quatre points communs entre le contexte dans lequel Girard a écrit et le nôtre (c'est à dire celui de l'Occident depuis les années 80) : des bouleversements politiques et économiques de grande ampleur; une transformation des mentalités; des conditions éducatives menacées par les faits ou les idées (l'autorité, la distinction entre sphère publique et sphère privée, la qualité de la coéducation famille/école). Ensuite, on constate que l'idée de relier instruction et éducation est toujours valable, notamment dans quatre domaines : il faut humaniser le développement intellectuel pour le rendre plus éducatif; il est nécessaire d'autonomiser la morale et de tenir compte des besoins psychologiques des élèves; de plus l'ancien l'enseignement religieux peut être converti en une étude scolaire du fait religieux. Nous avons pourtant reperé quatre limites sérieuses à cette actualisation des écrits et des pratiques du cordelier. Trois concernent l'évolution des mœurs et mentalités (la sécularisation de la société s'oppose au théocentrisme girardien, l'individualisme démocratique est entré dans un extrémisme qui pousse au repli sur soi, et en conséquence les idéaux égalitaires et solidaires ont perdu de leur force). Un autre obstacle à une adaptation de la pensée du PG à l'ensemble du système éducatif tient dans le fait que l'auteur raisonne uniquement dans le cadre de l'enseignement primaire.

En **ouverture**, nous ne pouvons qu'approuver Squillante, quand elle affirme, en 1995, que « *son œuvre n'a pas fini de nous interroger, de nous instruire, et de nous éduquer* ». Et il faudrait sans doute d'autres études plus longues et précises pour donner à cette pensée toute sa portée pratique et théorique, éducative, pédagogique, religieuse, sociale et politique. Car, comme le reconnaissait le républicain anti-clérical Daguét¹⁵⁵, Girard est plus qu'un pédagogue, il constitue un véritable philosophe de la modernité, puisque: « *il y avait encore la place dans cet homme remarquable pour un réformateur d'un ordre plus élevé [politique]..son œuvre ne tendait rien moins qu'à la réconciliation de l'État et de l'Église, à l'unité de l'Église, et à la réconciliation entre la science et la foi* ».

¹⁵⁵ Cité in Squillante (in Avanzini), op cit, 1995.

Bibliographie

1. Manuels

Baubérot, J., (2010), *Histoire de la laïcité en France*, Paris, PUF, 128p.

Biancheri A. et Leif J., (1966) *Les doctrines pédagogiques par les textes*, Rennes, Delagrave, 336p.

Bouedec G. et Garanderie A., (1993), *Les études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé dans les mémoires et thèses*, Paris, l'Harmattan, 164 p.

Cannard C. (2010), *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*, Paris, De Boeck.

Chenu B., et Neusch M. (2001), *Au pays de la théologie, à la découverte des hommes et des courants*, Paris, Centurion, 262 p.

Demailly L. (2001), *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 234p.

Durkheim E (1922)., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1922, 2^{éd}, 1968, 121p.

Durkheim (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Presses Universitaires de France, 5^e édition, 2003, 672 p.

Fragnière J-P (2001), *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod, 136p.

Legendre R (1993)., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, deuxième édition, Montréal, Guérin éditeur, 1500p.

Legrand L. (1988), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, 126p.

Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 10^e édition, 2010, 127p.

Toulemonde B., Cytermann J-R, Obin J-P, et al. (2009), *Le système éducatif en France*, Paris, La documentation Française, 322 p.

2. Ouvrages historiques et philosophiques généraux et études sur le P.Girard

Ariès P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Paris, Pion, 316p.

Avanzini G. (1995), *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens - Actes du Colloque d'Angers de 1993*, Angers, Ed. Don Bosco, 553p.

Arendt H. (1961), *la crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1989, 380p.

Bulle N. (2009), *L'école et son double : Essai sur l'évolution pédagogique en France*, Paris, Herman, 324p.

Birbaum P. (2002), *Pater Gregor Girards Konzeption der Volksschule aus schulgeschichtlicher*

- Perspektive*, Berne, Lang., 476p.
- Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D. (2010), *Conditions de l'Education*, Paris, Fayard, 270p.
- Both C. (1942), *L'éducation par la langue maternelle selon le Père Girard*, Fribourg Saint Paul.
- Cacérés B. (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, Peuple et Culture, 250p.
- Compayré G. (1920), *Histoire de la Pédagogie*, Paris, Mellotée, 511p.
- Compayré G. (1906), *le P.Girard et l'éducation par la langue maternelle*, Paris, Delaplane, 109p.
- Daguet A. (1896), *le P.Girard et son temps*, 2 vol., Paris, Fischbacher éditeur, 202p.
- D' Hainaut L (1980)., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor, 445p.
- Dumont (1950), *De l'éducation populaire*, Paris, Desobry.
- Dupraz L. (1950), *L'éducation chrétienne de la personnalité*, Conférence, Fragnière, 16p.
- Durkheim E (1905)., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2e éd, 1969.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 110p.
- Genoud L. (1906), *Le Centenaire du P. Girard*, Fribourg.
- Guitton J. et les frères Bogdanov (1991), *Dieu et la science*, Paris, Grasset.
- Haecker T. (traduction de C. et J. Rastouin, 2006), *Le chrétien et l'Histoire*, Paris, Cerf.
- Houssaye J. (dir, 2007), *Nouveaux pédagogues. Tome 1, Pédagogues de la modernité, XVIIIe-XIXe-XXe siècles*, Paris, Éditions Fabert.
- Lambruschini (1839), « Notice biographique sur le P. Girard », in la *Guida dell'Educatore*, Vieusseux (traduction).
- Laurain J. (1977), *L'Éducation populaire ou la vraie révolution*, Paris, Éditions de correspondance Municipale – ADELS.
- Luthy E. (1905), *Pater Grégoire Girard*, Berne.
- Mayeur F. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (tome III: De la Révolution à l'Ecole Républicaine 1789-1930)*, Paris, éd Perrin, 777p.
- Maurel C. (2010), *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, Éditions L'harmattan.
- Michel C.-L. (1840), *Notice sur la vie et les ouvrages du P. Girard et étude sur ses doctrines*, Paris, Desobry.
- Naville E. (1850), *Notice biographique sur le Père Girard de Fribourg*, Genève, Cherbuliez.
- Naville F. (1845), *De la culture de l'esprit et du coeur par l'étude de la grammaire, ou analyse*

raisonnée de m'ouvrage sur l'enseignement régulier de la langue maternelle, par le Père Girard, Genève. .

Nolan A. (2009), *Suivre Jésus aujourd'hui, une spiritualité de la liberté radicale*, Montréal, Novalis cerf.

Palméro J. (1958), *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, Sudel, 448 p.

Piaget J. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, Presses universitaires de France, dernière édition, 2003.

Rapet J-L. (1850), *Biographie du P. Girard*, manuscrit conservé au musée pédagogique de Paris.

Reichenbach R. et F. Oser (dir, 2002), *Père Grégoire Girard (1765-1850). Son oeuvre, sa pensée pédagogique, son impact*, Fribourg, Éditions universitaires.

Revault D'Allones (2006), *Le pouvoir des commencements : essai sur l'autorité*, Paris, Edition du Seuil, 271 p.

Schnapper D. (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris, Gallimard, 306p.

Squillante G. (1995), « Père Grégoire Girard: cordelier (1765-1850) », in Avanzini, *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens - Actes du Colloque d'Angers (1993)*, Angers, Ed. Don Bosco.

Veuthey L. (1934), *Un grand éducateur: le Père Girard*, Paris, de Boccard, 324p.

Weber M-Th. (1997) *La pédagogie fribourgeoise du Concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?*, Berne, Peter Lang, 223p.

3. Oeuvres de Girard

Cours éducatif de langue maternelle (1856-1880), nouvelle édition, Paris,

De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles (1834), Paris 1ère édition.

Discours sur la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants pour en faire des chrétiens, et sur l'importance de les initier à la connaissance de la nature (prononcés en 1821 et 1822), publiés en 1848, Paris, Desobry.

Discours de clôture prononcés par le R.P. Grégoire Girard (1805-1822), éditions du centenaire, vol 3, commentaire E-J Egger.

Explication du Plan de Fribourg (1827), dédiée à la jeunesse de cette ville pour lui servir de première leçon de géographie, Lucerne.

Grammaire des campagnes (1821), à l'usage des écoles rurales du canton de Fribourg, Fribourg.

Lettres [du Père Girard] à M. Rapet (25 lettres écrites de 1838 à 1848), publiées par la Revue

Pédagogique, d'après les originaux conservés au Musée pédagogique.

Mémoire sur l'enseignement religieux de l'école française de Fribourg, 1821.

Méthodes et procédés d'éducation (1953), textes choisis et présentés par Gérard Pfulg, éditions du centenaire, volume 6.

Projets d'éducation publique pour la République helvétique (1950), Fribourg, Société fribourgeoise d'éducation, volume 5.

Quelques souvenirs de ma vie avec des réflexions (1846), Fribourg, Société Fribourgeoise d'éducation (édition 1948), 135p.

Usage du christianisme dans nos leçons (1820), Manuscrit, Fribourg: archives du couvent des Cordeliers.

4. Articles de revues

Baldizzone J. (1976), « De l'éducation populaire à l'animation globale », *Les cahiers de l'éducation permanente*, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente,

Barbey L. (1943), « l'oeuvre éducatrice du Père Girard », *Juventus helvetica*, vol 1, pp 243-262.

Delapierre (1879), « Le P. Girard et l'enseignement de la langue maternelle », *La Revue Pédagogique*.

Dondeyne A., Veuthey L. (1935), « Métaphysique d'expérience. Essai d'adaptation moderne de la pensée franciscaine d'après le P. Girard », *Revue néo-scholastique de philosophie*, vol. 38, n° 45, pp. 97-98.

Dupraz L., « à propos du centenaire de la mort du Père Girard », *Revue internationale de pédagogie*, 3, pp 226-235.

Gauchet M. (1985), « L'école à l'école d'elle-même Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique », Gallimard in *Le Débat*. N° 37 1985/5.

Laplanche F. (janvier-juin 1988), « La notion de science catholique, ses origines au début du XIXe siècle », *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, n°192, p. 71.

Weisskopf T. (1985), « Pater Gregor Girard aus protestantischen Sicht », *Politique de l'éducation et fédéralisme helvétique*, n° 175, p. 18.

Veuthey L. (1950), « le Père Girard et l'Évangile », *La Liberté*, 52, pp 11-12.

5. Littérature grise: dossiers législatifs et rapports officiels

Rapport Régis Debray (2002), remis au Ministre de l'Éducation Nationale Jack Lang, intitulé

L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque.

Pair C (2001), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

6. Thèses

Heutte, J. (2011) , *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*, thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

7. Sites Internet

version numérique du Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)

(consulté entre le 2/11/2011 et le 7/2/2012) cf article d'Eugène Egger <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9024.php&title=Gr%C3%A9goire%20Girard>

http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30111980_dives-in-misericordia_fr.html (consulté le 15/3/2012)

Site officiel plurilingue du vatican, encyclique sur la Divine Miséricorde (30/11/1980).

http://books.google.fr/books?id=OawWAAAAQAAJ&hl=fr&source=gbs_similarbooks

Google Book gratuit: H-G Dupraz, *La charité de Jésus-Christ, principe et modèle de la charité chrétienne. Sermon sur ces paroles*, Lausanne, 1830.

http://www.lemondedesreligions.fr/savoir/plus-de-2-milliards-de-chretiens-dans-le-monde-21-12-2011-2138_110.php. [Site officiel du journal du Monde, spécialisée dans les thématiques religieuses de la rédactions.] article sur l'évolution du christianisme consulté le 10/10/2012.

http://www2.institutdesamericas.fr/get_transamericaine_detail_dev.php?id=8502

Compte rendu d'un colloque de la Sorbonne: Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Académie des Sciences Morales et Politiques - Symposium (programme) : *L'héritage de Théodore Roosevelt : Impérialisme et Progressisme (1912-2012)* consulté le 7/3/2012.

Tables des matières

Remerciements	4
Introduction	6
Partie 1: L'œuvre de Grégoire Girard dans son contexte sociétal et biographique, regards extérieurs	12
<i>Chapitre 1 : L'ancrage historique et philosophique de l'œuvre, à la fois moteur et frein pour l'innovation pédagogique</i>	
	13
I] Une œuvre à inscrire dans une dynamique séculaire à l'origine de l'éducation populaire: idées et pratiques jusqu'au XVIIIe s	13
1.1 Les précurseurs de l'École populaire moderne dès la fin du 16e siècle : la charité éducative organisée dans l'Europe chrétienne.....	13
1.2 la synthèse et le dépassement de ces premières intuitions éducatives au XVIIIe siècle.....	17
II] Une application difficile des nouvelles idées éducatives depuis 1789 : entre bouleversement conceptuel et stabilité des pratiques.....	16
2.1 Les causes profondes des tensions politiques suscitées par les politiques éducatives au XIXe siècle: une lutte d'influence.....	17
2.2 Les projets d'instruction publique populaire: une difficile application au XIXe siècle.....	21
<i>Chapitre 2: Des éléments biographiques pour comprendre l'œuvre du Père Girard</i>	
	23
I] Le parcours original d'un religieux ouvert :.....	23
1.1 La double vocation éducative et religieuse d' un fils de patricien suisse.....	23
1.2 Le lancement de la pédagogie girardine : le retour à Fribourg (1804-1823).....	26
1.3 Résistances au succès de Girard et suite de sa vie : ses épreuves et ses écrits.....	28
II] Un intellectuel catholique atypique mais authentique.....	28
2.1 Une interprétation évangélique innovante: des références éclectiques.....	28
2.2 Une spécificité qui s'inscrit dans le socle commun des pédagogues chrétiens.....	32
<i>Chapitre 3: Synthèse des analyses sur les racines théologiques de l'œuvre théorique et pratique de Girard</i>	
	36
I] Une « théologie morale » de l'École: la conscience enfantine au cœur de l'œuvre	36
1.1 Une « morale religieuse » qui met l'éducation primaire populaire au service du bonheur universel.....	36
1.2 Les pratiques pédagogiques développées par le PG sous l'effet de son « moralisme » optimiste.....	38
II] Une théologie justifiant une démocratisation de l'École primaire : le PG, représentant du « nouvel humanisme »	37
2.1 La justice éducative comme moyen de progrès spirituel et temporel.....	38
2.2 Les principes et pratiques pédagogiques qui découlent de l'idéal.....	41

III]Le bilan nuancé de ces analystes sur la portée de l'œuvre girardine : forces et faiblesses.....	44
3.1 une « royauté pédagogique »(Compayré): un esprit éternel à l'œuvre.....	44
3.2 Les restes de cette œuvre théologique et éducative: des limites liées à ses méthodes.....	45

Partie 2 : Pour une synthèse personnelle de l'analyse théologique issue de l'œuvre écrite de Girard.....48

Chapitre 1: Les fondements théologiques revendiqués par la théorie pédagogique du PG: une éducation primaire au service de la « culture du cœur ».....49

I] Les concepts explicitement utilisés par Girard : le socle théologique.....	49
1.1 Les concepts principaux : les concepts théologiques, cadres et justifications de l'œuvre.....	49
1.2 Autres notions employées par le PG: les concepts philosophiques séculiers découlant de sa théologie.....	53

II] Résumé des justifications théologiques des méthodes du PG pour « cultiver le cœur ».....	55
2.1 Une philosophie religieuse de l'éducation : réflexions inspirées sur l'enfance et le rôle du cours de langue maternelle (CLM)	55
2.2 Les méthodes éducatives proposées pour harmoniser ces tendances et les mettre au service de l'imitation du Christ: puiser ce qu'il y a de meilleur dans la nature humaine.....	56

Chapitre 2: Analyse rétrospective de cette théologie éducative : une portée religieuse, éducative et politique, toujours d'actualité..... 63

I] Application de notre Grille de lecture à cette pédagogie chrétienne :.....	64
1.1 Les concepts religieux résumant sa double morale du devoir et du bonheur.....	64
1.2 Analyse de sciences sociales : une pensée progressiste ?.....	70
II] Une vision globale de l'éducation utile à la compréhension des politiques et enjeux éducatifs actuels.....	75
2.1 Analyse de la crise de l'École actuelle au prisme girardien: actualité de l'œuvre et limites à sa transposition.....	75
2.2 Une volonté de toujours relier éducation/instruction : une partie de la solution aux difficultés actuelles ?.....	78

Conclusion: des attentes confirmées, mais une investigation à compléter.....82

Bibliographie.....87

Tables des matières.....92