

LA DEMOCRATISATION DE L'INDIVIDUALISME ROMANTIQUE
DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES DEPUIS LA TROISIEME
REPUBLIQUE :
DE FERRY A HABY, DE ROUSSEAU A BERGSON

Sébastien Miravete
Laboratoire « Métaphysique Allemande et Philosophie Pratique »
(Univ. Poitiers)

Résumé : Cette étude ambitionne de dévoiler la signification bergsonienne de ce geste institutionnel français qui, à partir des années 1970, consiste à inclure et à promouvoir, de plus en plus nettement dans les programmes officiels, le respect et la culture des individualités : enseigner aux élèves à exprimer leurs émotions, leurs aspirations, leurs goûts personnels, sans renoncer pour autant à développer leurs facultés réflexives ou à préparer leur insertion professionnelle. Autrement dit, il s'agit de mettre en lumière que la figure philosophique *implicite* des programmes éducatifs, depuis une cinquantaine d'années, n'est rien d'autre que celle de Bergson – et non plus *explicitement* celle de Rousseau.

Mots-clés : Programmes scolaires, individualisme, Bergson, Haby

Abstract : This study aims to reveal the Bergsonian significance of this French institutional gesture, which, since the 1970s, has increasingly sought to include and promote respect for and the culture of individuality in official programs: teaching students to express their emotions, aspirations, and personal tastes, while still developing their reflective abilities and preparing them for professional integration. In other words, the aim is to highlight the fact that the implicit philosophical figure underlying educational programmes over the past fifty years or so is none other than Bergson — rather than Rousseau, who is no longer explicitly invoked.

Keywords : School curricula, individualism, Bergson, Haby

LA DEMOCRATISATION DE L'INDIVIDUALISME ROMANTIQUE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES DEPUIS LA TROISIEME REPUBLIQUE : DE FERRY A HABY, DE ROUSSEAU A BERGSON

Sébastien Miravete

Laboratoire *Métaphysique Allemande et Philosophie Pratique*,
(Univ. Poitiers)

La formation du citoyen est l'une des finalités de l'école publique depuis le début de la Troisième République. L'objectif est d'apprendre aux élèves, dans les grandes lignes, l'histoire, le fonctionnement et les bienfaits de notre système politique, ainsi que les devoirs qu'il impose. Il ne s'agit donc pas seulement d'informer, mais de promouvoir un certain idéal républicain. Le but serait que les élèves adhèrent à ce modèle politique. Une telle perspective soulève néanmoins immédiatement deux premiers problèmes éducatifs.

Premièrement, comment inviter les élèves à devenir républicains sans les endoctriner ? Tout enseignement civique peut en effet se réduire à la transmission d'un ensemble de maximes de conduite qu'il suffirait de mémoriser et d'appliquer. Une telle approche laisse peu de place au déploiement d'une réflexion autonome rigoureuse, c'est-à-dire à l'épanouissement de la raison des élèves.

Deuxièmement, la formation à la citoyenneté ne risque-t-elle pas de limiter tout enseignement à ce que les élèves peuvent avoir en commun et de placer au second plan tout ce qui les différencie ? Dans une telle approche, le développement des goûts personnels semble ne plus être une priorité. Toute formation citoyenne au sein d'une république peut donc conduire à un endoctrinement et à une homogénéisation des esprits, très exactement comme dans une dictature. Dans une telle approche, les élèves ne sont plus « au centre des apprentissages », au sens précis où l'enseignement ne vise jamais à éveiller leur raison autonome et leur personnalité spécifique.

Notons en outre que le respect de la raison et de la personnalité ne sont pas toujours compatibles : je peux aspirer à certaines choses que ma raison condamne et demeurer indifférent à des choses qu'elle loue. Il existe donc une tension, et même un potentiel divorce, entre ces trois finalités possibles de l'éducation : formation du citoyen, formation de la raison, formation de la personnalité. Comment l'école républicaine aborde-t-elle cette triple difficulté depuis le début de son histoire ?

Nous allons voir pour commencer que l'école publique française, depuis la naissance de la Troisième République, ambitionne dans ses programmes officiels de former des citoyens doués de raison. Il n'a jamais été

question, pour Jules Ferry ou Léon Bérard, comme on le croit parfois, d'endoctriner les élèves ni d'encourager les enseignants à prêcher le républicanisme. Ces deux principaux instigateurs des programmes institutionnels de l'école publique au cours de la Troisième République sont restés, sur ce point, fidèles à la pensée de Rousseau dans *l'Émile* ou de Montaigne dans les *Essais* : le professeur doit avant toute chose rendre ses élèves autonomes dans l'exercice de leur raison ; mieux vaut former, pour ainsi dire, des « têtes bien faites », c'est-à-dire autonomes et raisonnables, que des « têtes bien pleines » de commandements moraux à respecter machinalement et de savoirs qui ne valent que par leur récitation par cœur.

De la même manière, Rousseau ne souhaite pas léguer à Émile une masse de connaissances, mais former un individu capable de solliciter sa raison en toute circonstance. C'est Émile qui devra seul, par la suite, apprendre les sciences qu'il jugera pertinentes pour orienter son existence. « Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé » (Rousseau, 2009[1762], p. 245). Nous constaterons d'ailleurs que les approches éducatives de Rousseau et de Montaigne sont mentionnées dans les programmes de Bérard comme des exemples à suivre.

Aussi l'intégration postérieure de la formation de la personnalité au cœur des programmes officiels de Haby marque-t-elle une évolution. Il n'importe plus seulement de former des citoyens raisonnables, mais de développer les personnalités de chacun, dans une visée qui n'est pas sans rappeler celle de l'individualisme romantique (Condé, 1989, p. 10-15), puisque la personnalité singulière de chaque élève, sa culture et son expression, valent à présent pour elles-mêmes. Il peut certes sembler contradictoire ou problématique de vouloir concilier, dans cette approche, l'universalité des jugements de la raison avec la singularité des sentiments et des aspirations profondes de chaque individu. La raison universaliste et les passions individualistes paraissent devoir à présent s'accorder paradoxalement l'une sur l'autre. L'universel et l'individuel donnent ainsi l'impression, à tort ou à raison, d'être compatibles, et c'est une idée nouvelle, du point de vue des programmes officiels, qui mérite d'être soulignée. Nous verrons en effet que c'est à ce moment précis que les programmes transitent du rousseauisme *dit* (Rousseau étant mentionné comme penseur de référence dans les programmes) au bergsonisme *non-dit*. (Bergson n'étant jamais nommé quant à lui dans ceux-là) C'est au cours de cette étape remarquable que la formation du citoyen, la formation de la raison et la formation de la personnalité sont conciliées ou supposées conciliables par l'institution, au cœur d'un même projet éducatif.

Nous constaterons que cette trajectoire est d'ailleurs moins soudaine qu'elle n'y paraît. Il sera dès lors possible, dans un dernier temps, de montrer

que les programmes institutionnels français se sont progressivement *bergsonisés*, pour ainsi dire : nous sommes moins passés brutalement de Rousseau à Bergson que d'un bergsonisme partiel à un bergsonisme complet. En ce sens, Bergson reste la figure philosophique qui *hante* les programmes actuels dans la mesure où elle paraît les orienter sans jamais être explicitement désignée. C'est, en dernière instance, l'intention de cette étude de dévoiler ce fait dans l'histoire des idées.

Cela ne signifie pas que les auteurs des programmes reprennent à l'identique les thèses de Bergson, ni même qu'ils aient conscience de leur dette à l'égard de ce penseur, mais plutôt qu'ils tentent d'articuler des thématiques fondamentales (raison créative, personnalité, coopération) que seul cet intellectuel, dans l'histoire de la philosophie française, s'est efforcé d'articuler – au lieu de privilégier l'une d'entre elles. Après avoir joué un rôle dans les institutions françaises durant la première moitié du XX^e siècle en tant que membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique (Mossé-Bastide, 1955, p. 167), Bergson donne l'impression de continuer, après sa mort, à habiter ces institutions comme le ferait un fantôme et même à accroître son incidence en leur sein.

L'enfant au centre des apprentissages dès les débuts de l'instruction publique républicaine

Dans l'école républicaine française, que signifie cette expression consacrée selon laquelle l'enfant est au « centre » des apprentissages ? Si l'on se place au regard des textes officiels (Ferry, 1896[1883], 1982[1882], 1995[1882] ; Bérard, 1995[1923]), c'est-à-dire des intentions explicitement formulées par l'institution, cela veut d'abord dire que les savoirs et les savoir-faire n'occupent pas cette place privilégiée. En d'autres termes, le but affiché de l'école n'est ni de garantir la conservation des connaissances par leur transmission aux nouvelles générations, ni d'identifier au sein des classes sociales inférieures les éléments susceptibles de poursuivre des études supérieures. Pour le dire encore autrement, l'objectif principal que se fixe officiellement le ministère n'est pas d'assurer la transmission d'une tradition culturelle ou de former une élite intellectuelle capable de consolider cette tradition, voire de la faire progresser – même si l'école reste élitiste dans ses effets, comme le montre la sociologie, depuis les célèbres travaux de Bourdieu et Passeron. Dès ses premiers soubresauts, cette école ambitionne au contraire de façonner avant tout et massivement des « honnêtes gens », comme le souligne la fameuse lettre de Jules Ferry (1896[1883], p. 261) aux instituteurs, afin que cette tâche anciennement dévolue aux ecclésiastiques puisse être à présent majoritairement assurée par les représentants d'un État laïque. « Il ne

suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente » (Ferry, 1896[1883], p. 263). « C'est par les résultats obtenus sur l'ensemble de sa classe et non pas sur une élite seulement que son œuvre pédagogique doit être appréciée » (1895[1882], p. 104).

En bref, l'intention n'est pas d'instruire mais d'éduquer, et surtout de prouver de cette façon à la population française que l'école publique républicaine est en mesure d'assumer cette tâche « morale » dont l'Église catholique avait jusqu'à présent le monopole. Dans les sociétés d'Ancien Régime en effet, le contrôle des mœurs est majoritairement exercé par les curés de paroisse. Leurs orientations idéologiques varient selon les époques et les aires géographiques. Ces ecclésiastiques peuvent appartenir à des courants religieux divers, parfois opposés. Leurs actions sont influencées ou dirigées, à des degrés multiples, par une pluralité de pouvoirs locaux et nationaux : seigneurs, notables, rois, papes, évêques, ou encore préfets sous le Premier et le Second Empire. Il n'est donc pas étonnant, dans une telle situation historique, que Ferry confie, à chaque hussard noir de la République, la mission de démontrer aux citoyens français qu'une institution laïque est tout à fait capable de faire mieux, sur le plan moral et éducatif, que cette ancienne institution cléricale présente dans leur quotidien depuis plus de mille ans.

« Quand [les populations] (...) remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée. » (1896[1883], p. 266)

Le plaisir et la raison des élèves au centre des programmes de Ferry puis de Bérard

Il ne faudrait pas en déduire pour autant que ce nouveau type de « gouvernement des âmes » viserait à modeler des individus dociles, prêts à se sacrifier pour les intérêts économiques et militaires de l'État. Comme le réaffirme encore plus clairement Léon Bérard (p. 319-320) dans sa loi de 1923 :

« D'après le plan d'études de 1887, l'enseignement primaire vise un double but. Il doit donner à ses élèves "d'abord une somme de connaissances appropriées à leurs futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, des

idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage" ».

Et Bérard en conclut quelques lignes plus loin : « l'enseignement primaire a donc l'ambition d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit. (...) Il n'y a pas de véritable éducation, pensons-nous, si l'on ne s'efforce à la fois de cultiver l'être humain et de le préparer à la vie ». La Troisième République n'a donc jamais eu pour volonté d'endoctriner les enfants, mais de les préparer à l'exercice *rationnel* d'une profession et d'une citoyenneté. Les programmes du 28 mars 1882 exposent déjà dans leur premier article que « les sciences naturelles physiques et mathématiques » devaient être présentées en même temps que « leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ». En d'autres termes, Ferry propose un enseignement scientifiquement éclairé des techniques : il ne s'agit en aucun cas d'apprendre à faire sans comprendre rationnellement ce que l'on fait.

C'est loin d'ailleurs d'être la seule anticipation remarquable de ces premiers programmes de l'école républicaine. Les exercices de l'école maternelle « doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application. Ils sont destinés à lui faire aimer l'école et à lui donner de bonne heure le goût du travail, en ne lui imposant jamais un genre de travail incompatible avec la faiblesse et la mobilité du premier âge » (Ferry, (1982[1882]), p. 175). Ces propositions pédagogiques tranchent radicalement avec toute conception austère de l'enseignement et interpellent encore l'historien des idées par leur modernité. Il importe même de tenir compte des « diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres » et d'aiguiser ludiquement ses aptitudes psychomotrices : « l'ouïe, la vue, le toucher déjà exercés par une suite graduée de ces petits jeux et de ces petites expériences propres à faire l'éducation des sens » (Ferry, (1982[1882]), p. 176). Ferry parle d'« égayer », d'« enjouement », d'« affection ingénieuse de la maîtresse » ou encore d'« intelligence éveillée ». Autrement dit, la bienveillance, l'apprentissage par le jeu, la différenciation sont déjà des idées pédagogiques défendues par le ministère. Une quarantaine d'années plus tard, loin de modifier cette perspective, Bérard choisit de s'en réclamer et de la préciser. À l'école primaire emblématiquement, « loin de gêner le plaisir que [l'élève] prend à la lecture, les questions relatives au sens des détails et de l'ensemble sont maintenant de nature à l'accroître » (Bérard, (1995[1923]), p. 322). Bérard souhaite même que tous les cours magistraux, dans lesquels seul l'enseignant parle et produit des contenus à recopier, soient remplacés par des séances relevant d'une pédagogie active, laissant les élèves du primaire réaliser toutes sortes d'expériences et participer à la construction des

leçons (en résumant, par exemple, le protocole mis en place et les résultats obtenus).

Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent des liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes) ; que partout ils fabriquent de leurs mains des objets de démonstration ; que partout ils travaillent effectivement pendant que le maître parle ; que partout on s'ingénie à rendre la classe plus animée et plus vivante (Bérard (1995[1923]), p. 319).

Bérard préfère manifestement à l'observation passive du maître par l'écopier « l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif » et vante ainsi durant un long paragraphe les mérites de « l'enseignement *par l'action* ». Il songe peut-être en ces lignes à ce passage dans lequel Ferry affirme prophétiquement qu'« en tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels » (Ferry, (1995[1882]), p. 104).

Les républicains se sont donc visiblement montrés, dès le départ, très pédagogues, et les pédagogues sont plus républicains qu'ils ne le croient. En effet, les idées éducatives qu'ils défendent encore aujourd'hui (bienveillance, apprentissage par le jeu, différenciation, pédagogie active) et qui s'opposent originellement à l'austérité des écoles d'Ancien Régime (austérité qui perdurera longtemps dans les faits), sont déjà présentes dans les programmes institutionnels rédigés par les républicains dès la fin du XIX^e siècle. La proximité entre les aspirations de l'école républicaine française et celles de l'éducation nouvelle est saisissante. Dans les faits, inconsciemment ou non, les promoteurs de l'éducation nouvelle issus principalement du mouvement ouvrier ne se révoltent pas contre une institution scolaire qui chercherait à inféoder les enfants des classes populaires à l'État et ses grands groupes industriels. Ils s'opposent plutôt à une multiplicité concrète de pratiques professorales assujettissantes, et parfois même extrêmement violentes comme le rappelle Jean-François Dupeyron (2005, p. 17), qui perdurent *malgré les instructions ministérielles*. Tout se passe comme si les hussards noirs de la République avaient conservé les habitudes d'enseignement de l'Ancien Régime et dérogé en grande partie aux prescriptions officielles – du moins ceux qui maltraitent ou endoctrinent leurs élèves, ne leur manifestent aucune bienveillance, ou se

contentent de leur faire réciter des leçons sans faire en sorte qu'ils les comprennent.

Ce rapprochement entre l'éducation nouvelle et les prescriptions officielles de la troisième république mérite néanmoins d'être nuancé. Du point de vue de l'éducation nouvelle, deux principes éducatifs fondamentaux manquent encore : encourager la coopération et favoriser l'expression de sa propre personnalité. Comme nous le verrons plus loin, il faudra attendre la réforme Haby de 1975, dont l'effet le plus célèbre fut l'introduction du collège unique, pour que l'Éducation nationale s'approprie pour la première fois ces deux principes, et les mette progressivement à l'honneur au cours des décennies suivantes. Le premier (particulièrement valorisé à partir des programmes de Jack Lang de 2002) n'est guère surprenant dans le cadre d'une éducation républicaine. Il est même étonnant qu'un pays dont la devise est « liberté, égalité, *fraternité* » n'ait jamais pris en charge la formation des élèves à la « fraternité ». Dans les cours officiels d'éducation civique ou morale, la fraternité demeurait au mieux jusque-là un slogan : les élèves n'étaient jamais invités à la mettre en œuvre concrètement dans leur salle de classe par des activités précises d'entraide, de coopération, etc. Or, « parce que l'on ne naît pas fraternel, un indispensable travail individuel et collectif doit être accompli pour éduquer à la fraternité », comme le rappelle Christian Budex (2024, p. 136), illustrant notamment son propos par l'exemple des débats à visée philosophique à l'école primaire.

L'apparition du second principe constitue en revanche une réelle nouveauté, marquant un changement de paradigme dans la manière dont le concept de « liberté » est pensé. Tout se passe comme si les programmes officiels en matière d'éducation commençaient enfin à devenir *pleinement* bergsoniens : il ne s'agit plus uniquement de développer la raison et l'autonomie de l'élève, mais d'éveiller sa personnalité, c'est-à-dire ce qui le rend unique et non semblable à tous les autres – la raison et son usage autonome restant de l'ordre du commun plutôt que de ce qui est caractéristique d'un individu. C'est ce saut qualitatif dans les politiques publiques, au moins dans leurs intentions, que nous allons maintenant mettre en lumière par l'intermédiaire d'une confrontation entre les programmes officiels et la philosophie bergsonienne.

Ferry, Bérard, Bergson : former l'intelligence dans sa dimension créative

Comme nous venons de le voir, Ferry et Bérard préconisent dès le plus jeune âge de stimuler l'intelligence des élèves. Il ne s'agit en aucun cas pour eux de conditionner l'élève ou de lui transmettre exclusivement des méthodes de résolution de problèmes scolaires qu'il suffit d'appliquer sans en saisir les ressorts. La formation de l'intelligence des élèves est clairement valorisée, que

ce soit sous sa forme théorique (saisir les principes physicochimiques à l'origine d'une machine agricole par exemple) ou empirique (manipuler, observer, tester). Bergson n'est donc pas finalement si éloigné de Ferry et de Bérard (il qualifie d'ailleurs ce dernier de « ministre éclairé », Bergson, 1972, p. 1367), lorsqu'il soutient dans les années 1920 que « nulle part plus qu'en France, le maître ne provoque plus l'initiative de l'étudiant, voire de l'écolier » (Bergson, 2014[1934], p. 128 [92-93]). Il loue pour cette raison l'introduction de la psychologie de l'éducation dans les centres de formation des enseignants du primaire dès 1903 (Bergson, 1972, p. 591), dans la mesure où celle-là pourrait empêcher les instituteurs de « s'adresser surtout à la mémoire, de « ne pas cultiver assez le jugement » et de se contenter de « transmettre des résultats tout faits ». Le « risque » serait finalement « de s'en tenir trop souvent à l'enveloppe extérieure et à la matérialité du savoir, au lieu de reproduire, dans la mesure du possible, l'effort de recherche ou tout au moins de critique qui en est l'âme ». Il importe de saisir les différentes étapes qui ont conduit à un résultat et non d'apprendre ce résultat sans en comprendre l'origine intime.

Bergson doute néanmoins que ce risque soit le propre du primaire (« et quel est l'enseignement, primaire ou autre, qui ne le coure ? ») ou même qu'il le coure (« à supposer que l'enseignement primaire coure en effet ce danger »). Autrement dit, Bergson possède, à tort ou à raison, une image assez positive de l'école primaire française. Il n'est donc pas étonnant qu'il se soit plutôt attardé, une vingtaine d'années plus tard, sur la réforme du secondaire (Bergson, 1972, p. 1366-1379). Bergson ne réserve nullement l'enseignement de la réflexion et de la créativité aux seuls élèves du secondaire, contrairement à ce que divers interprètes ont cru (Miravete, 2025, p. 64-65 et 75).

Plus généralement, l'éducation ne devrait jamais être, selon l'auteur de *L'évolution créatrice*, « tout de suite livresque », comme il l'explique en 1922 (Bergson, 2014[1934], p. 128 [92-93]). Chaque élève mériterait d'être formé aux travaux manuels non par un modeste « manœuvre », mais « par un vrai maître, pour qu'il perfectionne le toucher au point d'en faire un tact ». De cette façon, écrit-il, « l'intelligence remontera de la main à la tête ». À l'instar de Ferry et Bérard, l'enseignement manuel n'a donc rien pour Bergson d'une tâche purement mécanique, semblable à celle que réalise le personnage joué par Charlie Chaplin dans *Les Temps modernes*. Tout travail manuel authentique reste, dans leur vision, une activité tout aussi intellectuelle que créatrice. « Naturellement, il ne s'agirait pas d'un travail machinal. Il faudrait au contraire viser à développer chez l'enfant, puis chez le jeune homme, le goût de l'invention mécanique [intellectuelle], qui est d'ailleurs inné », comme il le confie dans une lettre adressée à Ferdinand Buisson (Bergson, 2012[1915], p. 46).

Il en va de même en ce qui concerne l'observation ou l'expérimentation dans les salles de classe. L'ambition n'est pas de former des laborantins qui se

contenteraient d'appliquer machinalement des protocoles d'échantillonnage et de test. L'idée directrice demeure d'apprendre aux élèves à redécouvrir certains résultats élémentaires. « Car l'enfant est chercheur et inventeur, toujours à l'affût de la nouveauté, impatient de la règle, enfin plus près de la nature que l'homme fait » (Bergson, 2014[1934], p. 128 [92-93]). La nature est en effet, pour Bergson, un processus de création d'espèces vivantes de plus en plus inventives. Dans le même ordre d'idée, l'intelligence est, selon lui, cette faculté innée de création d'outils et d'« outils à faire des outils » (Bergson, (2019[1907], p. 140). L'espèce humaine est, quant à elle, la première espèce, aux yeux de Bergson, dont la nature consiste essentiellement à imaginer ses propres modes de survie, à « démêler, dans des circonstances quelconques, le moyen de se tirer d'affaire » (Bergson, (2019[1907], p. 151). Bergson considère en effet que l'intelligence humaine ne découvre pas les lois de la nature comme les archéologues découvrent « un monument égyptien en retirant par pelletées le sable du désert » (Bergson, 2014[1934], p. 260 [235]). Elle les invente. L'intelligence est le moteur de cette entreprise vitale de création des « règles » de notre environnement et de leur vérification par l'observation ou l'expérimentation. Ferry et Bérard ne mentionnent évidemment pas dans leurs textes officiels cette dimension conjointement biologique et métaphysique de l'intelligence. Ce fait n'empêche nullement de mesurer la proximité entre le discours institutionnel sur l'école primaire et le texte bergsonien (tous les deux valorisant le rôle bienveillant de l'école dans l'acquisition d'aptitudes intellectuelles par l'expérimentation et la préparation à une future profession) ; elle s'avère aussi frappante que celle avec l'école nouvelle.

L'œuvre de Bergson est sur ce point une sorte de cristallisation philosophique de thèses éducatives progressistes d'origines diverses qui commencent enfin à orienter les politiques éducatives en France, au tournant du XX^e siècle. Bergson n'est pas la source unique de cette transformation. Il en est plutôt le relai philosophique le plus emblématique. Il est plus précisément l'un des signes les plus ostensibles de cette première institutionnalisation, par la troisième République, de perspectives éducatives défendues des siècles plus tôt par Montaigne et Rousseau – ces derniers ayant été parmi les premiers penseurs français à voir dans l'expérimentation l'une des facultés essentielles de l'intelligence humaine et à la promouvoir dès le plus jeune âge dans un cadre éducatif.

N'oublions pas que Bergson est le philosophe le plus populaire (Azouvi, 2007, p. 13), mais aussi le plus sollicité par le gouvernement français à partir de la première guerre mondiale : missionné durant le conflit franco-allemand pour négocier auprès de Wilson l'entrée en guerre des États-Unis (Soulez et Worms, 2002, p. 154), premier président de l'ancêtre de l'UNESCO au sein de la nouvelle Société Des Nations (Soulez et Worms,

2002, p. 154), auditionné dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire (p. 1366-1379). Bergson n'est pas un homme politique, mais il demeure dans l'entre-deux guerres le philosophe académique français le plus écouté des républicains au pouvoir et des cercles de l'éducation nouvelle (Miravete, 2025, p. 63), ainsi que le philosophe médiatique le plus représentatif de leurs idéaux éducatifs. Ne perdons jamais de vue qu'il participe activement à des instances étatiques nationales et internationales de premier plan.

Un bergsonisme complet : Haby et Bergson

La philosophie bergsonienne à partir des *Deux sources de la morale et de la religion* commence cependant à différer significativement du républicanisme de Ferry et du rousseauisme, sur un aspect appelé à devenir fondamental dans les programmes scolaires, et que Bérard commence à entrevoir. Pour Bergson, pour le dire brièvement, tout sentiment de sympathie entre deux consciences est plus ou moins investi par ces consciences. Échanger des politesses, même sans arrière-pensée, même avec sincérité et amitié, demeure un acte presque mécanique et, par voie de conséquence, superficiel, impersonnel. *A contrario*, partager avec enthousiasme des idées dans une salle de classe constitue un phénomène social au sein duquel des personnalités se manifestent en profondeur. Pour le dire comme Bergson, la sympathie cesse dans ce cas d'être de l'ordre de la « sensation » et change de qualité, de statut : elle devient une « émotion » créatrice (Bergson, 2018 [1932], p. 40). Les protagonistes échangent des idées qu'ils créent ou recréent, et ces actes de création et de communication diffusent des émotions créatrices qui expriment confusément les personnalités en présence. S'expriment ainsi, dans une sorte d'effervescence collective, les moi profonds de chacun. Chacun est enfin présent à soi et aux autres.

Autrement dit, la sympathisation entre les consciences n'est plus impersonnelle car mécanique, mais personnelle car créatrice (sur la différence décisive entre sympathisation impersonnelle et personnelle, voir Miravete, 2013). La classe devient momentanément une « société ouverte », c'est-à-dire un ensemble de relations sociales fraternelles, universalistes, créatives et réalisatrices de soi – à condition évidemment qu'aucune indifférence ou haine à l'égard d'une partie du genre humain n'y soit célébrée. C'est cela une éducation pleinement démocratique d'un point de vue bergsonien. C'est ce moment métaphysique où le projet même de l'élan d'amour, qui poursuit depuis la nuit des temps la création d'une société ouverte, advient enfin dans l'être. Notons qu'il n'existe pas la moindre contradiction, dans ce projet métaphysique, entre être soi-même et être aux autres. La fraternisation bergsonienne n'implique pas, dans la vie démocratique, le refoulement intégral des désirs individuels. Ces

derniers ne sont plus réduits à n'être que des passions secondaires ou égoïstes, comme chez Rousseau et Kant.

Dans cette approche, l'individualisme romantique se révèle, par conséquent, compatible avec l'universalisme républicain : il s'avère possible d'exprimer amicalement sa personnalité et de devenir sensible à celle des autres à travers des activités intellectuelles créatives, y compris scolaires (Miravete, 2025, p. 73). Pour le dire autrement, chaque personnalité communique confusément l'émotion créatrice unique à l'origine de sa réflexion, au lieu de transmettre froidement la conclusion de son raisonnement. Son individualité se fait par exemple sentir à travers son style d'écriture, sa manière de parler, ses gestes, son humour, ses exemples privilégiés, ses auteurs de référence, etc. Loin d'entamer la qualité du raisonnement, toutes ces caractéristiques et ces préférences subtiles, faussement insignifiantes, redonnent au contraire à un raisonnement un supplément d'âme, une personnalité. Chacun devient ainsi sensible à soi-même et aux autres par divers échanges à la fois « sympathiques » (amicaux), « créatifs » (résolvant des problèmes intellectuels de recherche) et « émotionnels » (manifestant confusément une part relativement importante du « moi-profond » de chacun). C'est l'image même d'une camaraderie intellectuelle, autrement dit d'une « société ouverte », au sein de laquelle les activités intellectuelles créatives deviennent le meilleur moyen, pour chacun, de se manifester et de sympathiser avec la manifestation d'autrui – l'intellect englobant ici, au sens de *L'évolution créatrice* de Bergson (Miravete, 2024, p. 5), toute activité manuelle ou discursive qui requiert une part d'invention ou d'adaptation inédite à la situation.

Bérard (1995[1923]) ressent tout à fait cette nécessité d'accorder à l'expression des individualités une place dans les programmes de 1923. Ne recommande-t-il pas aux instituteurs de laisser aux enfants exprimer « leurs impressions personnelles » lors des exercices d'élocution ? « Comme les exercices de vocabulaire, les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie. » En rédaction (en « exercices de composition »), « le maître s'abstiendra de tracer d'avance un plan détaillé qui interdirait aux enfants de révéler toutes leurs aptitudes et même d'exprimer leurs véritables sentiments. Fournir aux enfants des idées et des expressions toutes faites, c'est refouler leurs pensées personnelles, dont nous avons le devoir de favoriser l'éclosion ; c'est stériliser leur esprit que nous avons le devoir de féconder ». Tout spécialiste de Bergson ne pourra être que surpris par la tonalité bergsonienne de ces passages. Même la terminologie employée en témoigne : « esprit », « personnelles », « idées toutes faites », « sentiments », « impressions », « joie ».

Ce ne sont certes que des passages dans des programmes qui restent centrés sur le développement rationnel de la citoyenneté et de la

professionnalité de l'élève. Il n'en demeure pas moins qu'ils annoncent la réforme des programmes conduites par René Haby en 1975, dans lesquels s'ajoutent alors au projet de former le citoyen et le professionnel, l'ambition de « révéler les aptitudes et les goûts » de chacun (article 4 de la loi du 11 juillet 1975). L'élève n'est plus seulement au « centre » des apprentissages au sens où le principal but de l'éducation serait de cultiver sa raison républicaine et professionnelle. L'objectif éducatif n'est plus maintenant double, mais triple : républicaniser rationnellement, professionnaliser rationnellement, personnaliser rationnellement.

De fait, un bergsonisme républicain implicite se substitue donc au rousseauisme républicain explicite. Qu'elle en ait conscience ou non, qu'elle ait raison ou tort de vouloir le concrétiser, la France semble encore loin d'en avoir fini avec le bergsonisme. Bergson donne effectivement l'impression d'avoir conquis secrètement, dans le champ des institutions, ce qu'il a perdu manifestement dans le champ culturel – être en France l'une des principales autorités morales et intellectuelles. Sa « gloire » s'éteint certes assez vite durant l'entre-deux-guerres (Azouvi, 2007, p. 293-323), mais certaines de ses idées (notamment celles d'expression de soi et de coopération) continuent de pénétrer toujours plus en profondeur les institutions éducatives. De toute évidence, son approche, fondée sur le développement conjoint de la raison, de l'autonomie, de la professionnalité, de l'expression de soi et de la coopération, devient petit à petit et souvent inconsciemment celle des ministères successifs, au moment même où sa renommée s'efface.

Cette influence institutionnelle s'explique sans doute en partie par les relations de proximité ou d'écoute que Bergson avait noué avec des officiels de l'instruction publique : l'inspection semble imprégnée par ses thèses grâce à ses interventions (en témoigne sa correspondance avec Ferdinand Buisson et son amitié avec Gustave Bèlot) et elle le restera (par la médiation notamment de Georges Canguilhem et d'Etienne Bornes, tous deux anciens inspecteurs généraux de philosophie). L'influence *conjointe* (et parfois conflictuelle) en France de l'éducation nouvelle (Freinet), de la psychopédagogie (Piaget, Meirieu), de la psychanalyse (Dolto), du marxisme (Althusser), de la *french theory* (Deleuze, Foucault, Derrida) et du structuralisme (Lévi-Strauss, Bourdieu), ainsi que les changements radicaux de mœurs après les années 1970 (appétit pour la créativité, la coopération, le développement personnel, l'expression des émotions) contribueront probablement encore plus à cette bergsonisation invisible des esprits dans l'espace public.

Chacun de ces courants porte en effet originalement, à des degrés divers, et le plus souvent inconsciemment, l'une des multiples facettes éducatives du bergsonisme : le goût pour les humanités et le respect des aspirations individuelles plutôt que la simple sélection (Bergson, 1972,

p. 1366-1379) ; la critique du consumérisme, la valorisation du temps libre, l'empathie à l'égard de tous les êtres humains (Miravete, 2024, p. 14) ; l'expression et la communication des émotions personnelles à travers des activités diversifiées de création, qu'il s'agisse de problèmes de recherche en art, en science ou en technologie (Miravete, 2016, p. 101-104) ; l'intérêt pour les vertus universalistes de l'enseignement des langues et des littératures étrangères (Kisukidi, 2014, p. 220) ; la formation de l'intelligence (inventive) par l'expérimentation ainsi que la discussion argumentée entre pairs sur des questions morales (Miravete, 2025, p. 66-68).

La philosophie bergsonienne n'est bien évidemment pas la cause principale de cette trajectoire : les conditions sociohistoriques (accroissement général du niveau éducatif par la massification du secondaire et du supérieur, apparition de la société de consommation, mouvements sociaux, etc.) en rendent certainement mieux compte. Elle en demeure néanmoins l'expression philosophique française la plus représentative car la plus englobante. Aucun des penseurs de la *French Theory* ne tentera plus en effet d'articuler, à l'instar de Bergson, la raison, la fraternité, la créativité et la réalisation de soi. La majorité d'entre eux s'efforcera plutôt de mettre en relief et de revisiter, à sa manière, une ou plusieurs de ces thématiques : Deleuze valorisera la dimension *créative* de la vie (Marrati, 2008, p. 35-36) ; Foucault encouragera en philosophie et chez ses lecteurs l'usage d'une *intelligence* aux prises avec les faits historiques (Rambeau, 2012, p. 31), testant ainsi les hypothèses qu'elle *crée* ; Lévinas fera de l'*altruisme* le principe directeur de sa pensée éthique (Preirat, 2019, p. 190) ; Ricoeur accordera une place centrale à l'*expression de soi* (Breviglieri, 2012, p. 38-39), et ainsi de suite. En s'évanouissant, le bergsonisme se disloque et survit sous cette forme éparpillée, le plus souvent inconsciente. Il n'est plus l'étendard d'une époque, mais son spectre.

L'engouement de la fin du XX^e siècle pour l'enseignement de la coopération et la prise en compte des aspirations individuelles ne peut que témoigner de cette présence dispersée. Tout se passe comme si les idées éducatives dans les programmes institutionnels s'étaient *complètement* et *discrètement* bergsonisées : au nécessaire développement des compétences intellectuelles et professionnelles des élèves (déjà valorisé par Bergson et le rousseauisme assumé de Ferry et Bérard) s'ajoute celui de leurs facultés coopératives et de leurs aptitudes à exprimer leur individualité (tout autant encouragé par Bergson). Les conceptions des auteurs de ces programmes plus récents ne coïncident naturellement pas entièrement avec celles de Bergson, mais les thématiques centrales que ces textes déploient et s'efforcent d'articuler ensemble demeurent les mêmes : la création, la réalisation de soi, la coopération, l'intelligence pratique, la professionnalisation.

Telle est la conclusion que ce travail visait : la démocratisation actuelle de l'individualisme romantique au sein de l'Éducation nationale (et même au cœur de nombreux mouvements pédagogiques plus ou moins proches de cette administration) est le signe d'un changement d'*épistémè*. C'est en d'autres termes la manifestation d'un remaniement du cadre théorique à l'origine des programmes officiels (Figure 1) ; elle dévoile le passage institutionnel progressif de Ferry-Bérard à Haby, d'un rousseauisme *explicite* (centré sur la raison et sa puissance pratique ainsi que créative), à un bergsonisme *implicite* (associant à la raison, la coopération et la réalisation de soi, sans la moindre référence à Bergson), d'un bergsonisme partiel (n'incluant pas encore l'individualisme romantique) à un bergsonisme complet.

Précisons que le but n'est nullement de soutenir que la pensée de Rousseau et celle de Bergson constituent les deux principales sources de ces programmes, mais plutôt qu'elles permettent de les caractériser philosophiquement. Cela facilite l'appréhension *philosophique* de leur évolution au XX^e siècle. Il est remarquable en outre que cette bergsonisation implicite des programmes officiels contrebalance pour ainsi dire la disparition de la renommée de Bergson, durant l'entre-deux-guerres, au sein de la sphère intellectuelle française – qui lui préfère alors la phénoménologie, la psychanalyse, le marxisme, le néokantisme, et ainsi de suite. Étonnamment, le rayonnement du bergsonisme s'efface explicitement en même temps qu'il s'institutionnalise implicitement.

Conclusion

Cette étude aura suivi le plan suivant : premièrement, rappeler que l'éducation de la raison théorico-pratique des élèves l'emporte sur la seule transmission de connaissances ou de préceptes moraux, dans les textes officiels, dès le début de la troisième république (lois Ferry) ; deuxièmement, souligner que cette éducation étatique (lois Ferry de 1882 puis de Bérard de 1923) encourage dans son discours un enseignement tout aussi bienveillant que créatif (réaliser des observations, des expérimentations, tester des hypothèses, etc.) ; troisièmement, identifier les ressemblances thématiques entre Ferry, Bérard et Bergson sur le plan éducatif (engouement pour la professionnalisation et le développement universaliste bienveillant de l'intelligence par l'expérimentation) ; quatrièmement, révéler à quel point ces ressemblances thématiques se sont accentuées (avec notamment l'ajout de la formation à l'expression de soi et à la coopération) entre les réformes institutionnelles postérieures (à partir de la loi Haby de 1975) et la philosophie bergsonienne (tout se passe comme si les programmes s'étaient enfin complètement et inconsciemment bergsonisés) dans un contexte historique où, paradoxalement,

la renommée de Bergson s'était brutalement effondrée sur la scène philosophique française – une période que l'on peut qualifier de « post-bergsonienne » (Miravete, 2015, p. 102-103).

Ce cheminement aura finalement conduit à l'hypothèse (en histoire des idées) selon laquelle la philosophie bergsonienne est à ce jour la philosophie française la plus emblématique des programmes officiels actuels (depuis Haby), et qu'elle s'est substituée sur ce point à la philosophie rousseauiste des principaux responsables de la troisième république en matière d'éducation (Ferry, Bérard). Autrement dit, depuis une cinquantaine d'années, les instructions officielles ont basculé d'une approche explicitement rousseauiste ou partiellement bergsonienne (n'intégrant pas l'individualisme romantique), à une approche implicitement et pleinement bergsonienne. C'est cette signification inconsciemment bergsonienne de la démocratisation française de l'individualisme romantique depuis les années 1970 qu'il importait ici d'éclairer.

Il reste à se demander si cette inclusion de la thématique individualiste n'est pas à inscrire dans un changement plus profond et encore en cours : la prise en charge de la formation des individus par l'État, depuis la fin du XVIII^e siècle, grâce à des investissements massifs dans l'instruction de tous les enfants – même si la scolarisation primaire de tous les élèves reste encore inachevée à la fin du XIX^e siècle (Prost, 1993). Après s'être intéressées à une diffusion plus étendue de connaissances de base (lire, écrire, compter) à certaines catégories sociales pendant la restauration, le premier empire, la seconde république (loi Falloux de 1850) et le second empire, puis à la démocratisation de la raison (Ferry, Bérard), les institutions éducatives se préoccupent à présent de démocratiser pour ainsi dire l'individualisme romantique (Haby) – ainsi que la coopération interindividuelle (Lang). La considération de l'État pour chaque individu s'est donc considérablement accrue. Cette dernière peut sans doute être interprétée, à la suite de Foucault (1975, p. 206-208, 218-219), comme une tentative insidieuse de renforcer le contrôle des populations : modeler dès le plus jeune âge, par l'éducation, le comportement de chaque citoyen. Les objectifs des programmes officiels ne seraient qu'une façon de dissimuler un tel projet de manipulation de la masse par une élite. Cette hypothèse reste difficile toutefois à soutenir en l'absence de preuves factuelles : il n'existe à ce jour aucune archive historique montrant que les auteurs de ces programmes ont eu de telles intentions ou qu'ils auraient été eux-mêmes manipulés.

C'est pourquoi ces programmes peuvent encore être interprétés comme une manière juridique, plus ou moins efficace dans les faits, de résister à un tel contrôle des populations, en mettant les ressources de l'État au service de l'émancipation individuelle de ses administrés. Légiférer sur les pratiques éducatives ne signifie pas systématiquement normer, discipliner et étouffer les

libertés individuelles. Il se pourrait en effet que les missions que se confie l'État ne soient pas toujours fallacieuses, et que certaines personnes haut placées, au sein de cet appareil, tâchent encore sincèrement de contribuer à l'émergence d'une société au sein de laquelle les individus s'émancipent collectivement. Au sein d'une organisation aussi complexe qu'un État, les volontés des décideurs ne sont pas nécessairement homogènes ou cyniques.

Foucault (1997[1976, p. 25]) serait d'ailleurs sans doute plus proche de cette lecture plus nuancée des institutions, lui qui se donnait comme « consigne » « de ne pas analyser le pouvoir au niveau de l'intention ou de la décision » mais plutôt au niveau de ses « effets réels », de ses « pratiques réelles et effectives » – la rédaction et la parution de programmes officiels faisant indéniablement partie de ces pratiques, quelle que soit leur incidence à l'échelle des élèves. Le nouveau problème qu'il faudrait donc soulever à la suite de cette étude serait en définitive le suivant : les finalités de l'éducation que se fixe l'État dans ses écrits officiels sont-elles globalement réalisées et, si tel n'est pas le cas, quelles en sont les raisons ? En d'autres termes, dans le domaine éducatif, la question des moyens de l'État n'est-elle pas finalement plus centrale de nos jours que celle de ses fins ?

Références

Azouvi, F. (2007). *La gloire de Bergson. Essai sur le magistère philosophique*. Gallimard.

Bérard, L. (1995[1923]). Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires. Dans A. Chervel (Dir.), *L'enseignement du français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939* (pp. 313-331). Institut national de recherche pédagogique.

Bergson, H. (1972). *Mélanges*. PUF.

Bergson, H. (2012[1915]). Lettre du 5 novembre 1915. Dans F. Worms (éd.), *Annales bergsoniennes V*. PUF.

Bergson, H. (2014[1934]). *La pensée et le mouvant*. Flammarion.

Bergson, H. (2018 [1932]). *Les deux sources de la morale et de la religion*. PUF.

Bergson, H. (2019[1907]). *L'évolution créatrice*. PUF.

Breviglieri, M. (2012). L'espace habité que réclame l'assurance intime de pouvoir : un essai d'approfondissement sociologique de l'anthropologie capacitaire de Paul Ricoeur. *Études ricœuriennes* 3(1), 34-52.

Condé, M. (1989). *La genèse sociale de l'individualisme romantique*. Niemeyer.

Dupeyron, J.-F. (2005). L'enfant au centre de la cible. *Diversité*, (141), 17-23.

Ferry, J. (1896[1883]). Lettre de Jules Ferry aux instituteurs. Dans P. Robiquet (Éd.), *Discours et opinions de Jules Ferry: Tome IV, Les lois scolaires (suite et fin)* (p. 259-267). Armand Colin.

Ferry, J. (1982[1882]). Arrêté réglant l'organisation pédagogique des écoles maternelles publiques et les programmes d'enseignement (28 juillet 1882). Dans J.-N. Luc (Éd.), *La petite enfance à l'école, XIXe-XXe siècles* (pp. 174-184). Institut national de recherche pédagogique.

Ferry, J. (1995[1882]). Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires (27 juillet 1882). Dans A. Chervel (Dir.), *L'enseignement du français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939* (pp. 100-106). Institut national de recherche pédagogique.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

Foucault, M. (1997[1976]). *Il faut défendre la société*. Gallimard/Seuil.

Kisukidi N.Y. (2014). Construire la paix : humanisme, langues et littérature chez Bergson. Dans A. François (éd.), *Annales bergsoniennes VII* (p. 213-234). PUF.

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (J.O., 12 juillet 1975).

Marrati, P. (2008). La nouveauté de la vie. *Rue Descartes*, 59(1), 32-41.

Miravete, S. (2013). La signification bergsonienne de la vie : création ou amour, Spinoza ou Rousseau ? Dans S. Abiko, (éd.), *Annales bergsoniennes VI* (p. 429-445). PUF.

Miravete, S. (2015). Le postbergsonisme de Deleuze et de Lyotard. Dans F. Fruteau-Laclos & C. Enaudeau (Éds.), *Différence, différend : Deleuze et Lyotard* (pp. 85-103). Les Belles Lettres.

Miravete, S. (2016). Bergson, Kaddouch : comment concilier le Beau, le Bien et le Vrai en éducation ? Dans A. François & S. Miravete (Dir.), *Le pédagogue et le philosophe* (pp. 93-104). L'Harmattan.

Miravete, S. (2024). Bergson et l'éducation à la vie simple *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 4.

Miravete, S. (2025). Bergson et la question de l'éducation des masses. *Penser l'éducation*, 55.

Mossé-Bastide, R.-M. (1955). *Bergson éducateur*. PUF.

Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement : Notions, auteurs, études*. PUF.

Prost, A. (1993). Pour une histoire « par en bas » de la scolarisation républicaine. *Histoire de l'éducation*, 57, 59-74.

Rambeau F. (2012). La critique, un dire vrai. *Cahiers philosophiques*, 130(3), 29-38.

Rousseau, J.J. (2009[1762]). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.

Soulez, P. (1989). *Bergson politique*. PUF.