

Sur la symbolique du jardin et de l'horticulture en éducation

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Sur la symbolique du jardin et de l'horticulture en éducation : Notes pour une recherche. Ce travail fait suite à une note formulant des propositions pour un travail de réflexion et de co.. 2015. <ensl-01172147v2>

HAL Id: ensl-01172147

<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01172147v2>

Submitted on 17 Jul 2015

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.



SUR LA SYMBOLIQUE DU JARDIN ET DE L'HORTICULTURE EN ÉDUCATION

notes pour une recherche *

Vincent Charbonnier, ACCES (EA 3749), Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon

Car il ne s'agit pas seulement ici du succès de la spéculation, mais de la condition et de la destinée humaines. En effet, l'homme, ministre et interprète de la nature, n'étend ses actions et ses connaissances, qu'à mesure de ses observations sur l'ordre de la nature, en s'appuyant sur les œuvres ou sur l'esprit. Il ne sait ni ne peut rien de plus. Et il n'existe aucune force qui puisse arrêter ou briser la chaîne des causes ; et on ne triomphe de la nature qu'en lui obéissant.

F. Bacon, *Novum Organum* ¹

Conformément à son étymologie, le jardin désigne un terrain généralement clos où l'on cultive des végétaux utiles ou d'agrément. Il s'agit d'un espace clos, c'est-à-dire aussi un espace protégé et façonné par les hommes, où l'on peut faire pousser des plantes précieuses et dont on prend *soin*. Cette idée du « soin » touche au thème de la nourriture comme il se lit dans le sens métaphorique du terme jardin que forge Rabelais en 1532 dans *Pantagruel*, pour désigner une région riche et fertile : « je suis né et ai été nourri jeune au jardin de France : c'est Touraine ». Au sens littéraire et poétique enfin, et toujours métaphorique, le jardin désigne le lieu ou le milieu où s'épanouit quelque chose : ainsi parle t-on de jardin secret ou des jardins de l'enfance. Et pour finir ce rapide détour du terme, qui nous reconduit à l'Orient, c'est-à-dire au point du levant, on indiquera que le terme paradis, emprunté à l'avestique (langue de la famille iranienne) *paridaiza*, y désigne l'« enclos du seigneur ».

Cette double dimension d'espace tout à la fois clos et objet de soins, se retrouve dans les figures mythiques occidentales du jardin : celui « des Hespérides » dans la mythologie grecque et celui « des Délices » dans les religions du Livre. Situé à la limite occidentale du monde (probablement au large de l'Espagne et du Maroc actuels), le Jardin des Hespérides abritait un verger fabuleux, les « pommes d'or », que les nymphes du Couchant, Églé, Érythie et Hespérie avaient pour mission de garder, à l'aide du dragon Ladon. Quant au jardin des Délices (ou d'Éden), et dont le tableau de Lucas Cranach, *La Chute de l'homme* (XVI^e siècle) suggère qu'il est peut-être une « reprise » du mythe grec, il désigne un jardin merveilleux souvent comparé ou associé au Paradis, où le livre de la « Genèse » place l'histoire d'Adam et Ève. Ces deux figurations fabuleuses du jardin constituent des archétypes fondamentaux de la culture occidentale européenne et imprègnent profondément ses représentations usuelles.

* Ces réflexions ont pour point de départ une note de travail rédigée en 2014 par V. Charbonnier, S. Lavorel et F. Morel-Deville, *Réflexions pour le développement de projets de connaissance du jardin de l'ENS de Lyon* [<https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01104227v3>], dont elle développe certaines « boutures ». Cette note de travail a par ailleurs servi de matériau à une communication, sous l'intitulé « Le jardin de l'ENS de Lyon : un "objet" de médiation scientifique et culturel(le) », au colloque *Science and You (Journées Hubert Curien)*, Nancy : Université de Lorraine, 2-5 juin 2015.

1. F. Bacon (Lord Verulam), *Novum Organum*, introd., trad. et notes par M. Malherbe et J.-M. Pousseur. Paris : PUF, 1986, p. 87.

Dans une contribution à l'ouvrage collectif, *Histoires de jardin* qui rassemble précisément des entretiens qui se sont déroulés dans un très beau domaine jardiné², Ph. Nys demande à ce que le thème du jardin ne soit pas « seulement défini comme un symbole institué, interprété centralement dans la tradition occidentale et d'un point de vue anthropologique quasi universel, comme paradis et comme paradis perdu. Il doit aussi être interprété comme lieu d'un pouvoir instituant un ordre symbolique, comme *pouvoir* symbolique. » Il ajoute aussitôt que, en tant que « pouvoir » précisément, « le jardin est un acte, un faire, un *poïen* qui échappe à la substantivation [...] ce que rend bien, à sa manière, en français, la langue avec la suffixation "age" dans le terme familier et quotidien de "jardinage".³ » Ce terme met précisément l'accent « sur un processus en train de se faire, une action, plutôt que sur l'objet fini que l'on regarde. » (*Ibid.*, p. 2) Cette dimension *poïétique* d'un « faire », d'un façonnage dont le résultat est extérieur à celui ou celle qui l'entreprend résonne de manière singulière avec le champ de l'éducation, où la thématique du jardin, et lors du jardinage, associée au lexique de l'horticulture sont prégnantes pour figurer le fait éducatif.

Ce nœud, ou plutôt, ce *nouement* pour insister sur la dimension processuelle, du jardin et de l'éducation est ancien et même originaire, en ceci que le processus éducatif⁴ est une forme de *culture*, à l'instar du jardinage. Ce dernier peut en effet se caractériser comme une sorte d'éducation de la nature et, de manière réciproque, l'éducation pourrait être finalement reçue comme un jardinage de l'humanité, comme la « cultivation » de chaque petit d'humain, la culture de chaque *infans*, celui quine parle pas (encore)⁵. La difficulté réside notamment dans le terme de culture qui est éminemment polysémique. D'où, notre proposition, pour désigner le processus éducatif au sens large, de processus d'« enculturation »⁶ d'un donné « naturel » primordial qu'on nommera temporairement et de manière délibérément syncrétique, comme étant « l'enfant ». Un tel processus nous semble également valable pour le jardin en tant qu'il s'agit aussi d'un espace clos, ou plutôt, *enclos* c'est-à-dire le fruit d'une décision humaine et par suite, un espace dont la culture est précisément « soignée ».

2. Il s'agit des *IV^{es} Entretiens de La Garenne-Lemot* organisés en 1997 par l'Institut universitaire de France et l'université de Nantes : Centre de recherche sur les identités nationales et l'interculturalité (CRINI), départements des Lettres anciennes et d'Études germaniques. Le « Domaine de la Garenne-Lemot » est une propriété du Conseil général de Loire-Atlantique, classée monument historique et localisée près de Clisson.

3. P. Nys, « Jardin et institution symbolique ». In J. Pigeaud & J.-P. Barbe (dir.), *Histoires de jardins : lieux et imaginaires*. Paris : PUF, 2001, p. 1-24 ; *a limine*.

4. Pour être plus exact, il faudrait parler de processus au pluriel. Aussi faut-il entendre le singulier dont nous usons ici comme un *singulier pluriel* (ou collectif) qui renvoie à la généralité du processus, lequel englobe donc nécessairement sa pluralité interne dont il constitue finalement l'unité *de* et *dans* la diversité, sa totalisation dira t-on avec Sartre. Voir l'ouvrage de J.-L. Nancy, *Être singulier pluriel* [2006]. Paris : Galilée, 2013.

5. Incidemment, c'est la consistance métaphorique, ou la métaphoricité, de cette métaphore, c'est-à-dire le transfert de sens par substitution analogique qui est peut-être à interroger.

6. Nous forgerons ce néologisme par translation de l'anglais pour indiquer le caractère *culturel* et plus fondamentalement *anthropogénique*, c'est-à-dire aussi *ontologiquement primaire*, de tout processus éducatif *lato sensu*. Il s'agit, plus précisément, de marquer la différence avec le concept *d'acculturation* qui désigne un processus par lequel un groupe humain assimile tout ou partie des valeurs culturelles d'un autre groupe humain ou encore, ce qui n'en est que la variation subjective-individuelle, un processus d'adaptation d'un individu à une culture étrangère avec laquelle il est en contact, ou à un nouveau milieu socio-culturel dans lequel il se trouve *transplanté*. Or dans les deux cas, groupe humain ou individu sont d'ores et déjà constitués ou informés par une culture. Il s'agit donc, par définition, d'un processus secondaire par rapport à celui, primaire, *d'enculturation*. Voir J. S. Bruner, ... *Car la culture donne forme à l'esprit* [1991]. Genève : Georg/Eshel, 1997 et *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* [1996]. Paris : Retz, 2008, en particulier, le ch. 1 « Culture, esprit et éducation », p. 15-62. N. Watchel, « L'acculturation ». In J. Le Goff et P. Nora (dir.), *Faire de l'histoire : 1. Nouveaux problèmes*. Paris : Gallimard, 1974, p. 124-146, ainsi que les articles éponymes dans le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : PUF, 1991, p. 1-3 et le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 2005, p. 36-37. Voir enfin, H. Hannoun, *L'éducation naturelle*. Paris : PUF, 1979.

Nous voilà reconduits à la vaste question de la Nature et de l'enfance et aux liens extraordinairement compliqués qui les noue. Finalement, on constate que la thématique du jardin est propice aux sentiers qui bifurquent et que nonobstant ces bifurcations, elles se totalisent autour d'un certain nombre d'idées et de notions inter-reliées sur lesquelles nous voudrions plus complètement revenir par la suite Pêle-mêle : *culture, éducation, enfance, soin, développement, croissance, maturation, progrès*. Voilà qui explique aussi pourquoi l'éducation a toujours sollicité, et sollicite encore le lexique de l'horticulture pour penser son action et réfléchir sa propre rationalité. C'est également redevable à ce que l'usage du lexique horticole n'est pas totalement métaphorique si l'on considère que l'humanité est une partie de la Nature, éventuellement au sens de Spinoza, d'une substance infinie et infiniment productive.

L'idée que l'éducation est un *soin* – voire un souci, ce qui nous renvoie à la thématique actuellement très en vogue du *care* – et qu'il est lié à une forme de « cultivation » est peut-être ce qui renvoie le plus directement à la thématique horticole. Cette idée est particulièrement nette à la période classique, comme en témoigne, par exemple, l'article « Éducation » de *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* de Diderot et d'Alembert. Son rédacteur, le grammairien Du Marsais, écrit ainsi : « *terme abstrait & métaphysique* » qui désigne « le *soin** que l'on prend de *nourrir**, d'élever & d'instruire les enfants ». Et il ajoute : « l'éducation a pour objets, 1) la santé & la bonne conformation du corps ; 2) ce qui regarde la droiture & l'instruction de l'esprit ; 3) les mœurs, c'est-à-dire la conduite de la vie, & les qualités sociales. » Cette définition à trois feuillets se retrouve à peu près dans les *Réflexions sur l'éducation* de Kant où ce dernier formule cette idée fameuse que « l'homme est la seule créature qui doit être éduquée. » Et par éducation poursuit-il, « on entend, en effet, les *soins** (*l'alimentation**, l'entretien), la discipline et l'instruction avec la formation [*Bildung*]. Sous ce triple rapport l'homme est nourrisson, – élève –, et écolier »⁷. Une autre référence incontournable, demeurée comme en sourdine mais au travail, sur laquelle nous reviendrons également plus loin, est évidemment Rousseau, lequel a pour lui d'avoir été un herboriste et un botaniste émérites⁸. Cette référence demandera toutefois à être précisée et affinée tant la vulgate et l'histoire ont parfois brouillé le propos (ce qui souligne sa puissance d'influence).

Il nous faudra revenir sur ces deux figures co-essentielles dont l'approche du phénomène éducatif excède la seule thématique du soin⁹. Auparavant, il nous faut d'abord évoquer la figure à tous égards fondatrice de Comenius, et plus particulièrement le propos de *La grande didactique*, son maître ouvrage où la thématique horticole constitue un motif particulièrement rémanent et structurant.

* *C'est nous qui soulignons.*

7. Kant, *Réflexions sur l'éducation*, intr., trad. et notes par A. Philonenko. Paris : Vrin, 2004, p. 93. Précisons qu'il s'agit d'une compilation posthume de notes de cours dits « de pédagogie » qu'il a donnés (cf. l'introduction, p. 11 sq.). Pareillement nous ignorons si et dans quelle mesure Kant a pu avoir accès au texte de l'*Encyclopédie* dont il réitère le motif général.

8. Cf. bien sur *Émile ou de l'éducation* [1762]. Paris : Garnier-Flammariion, 1966 ; *Le botaniste sans maître ou manière d'apprendre seul la botanique. Fragments pour un dictionnaire des usages en botanique*, annoté par A.-G. Haudricourt. Paris : A.-M. Métailié, 1983 et dans l'édition du tricentenaire des *Œuvres complètes* de Rousseau, le tome XI : *Écrits sur la botanique*. Genève : Slatkine ; Paris : H. Champion, 2012. Parmi (beaucoup) d'autres ouvrages, signalons : C. Habib (dir.), *Éduquer selon la nature : seize études sur « Émile » de Rousseau*. Paris : Desjonquères, 2012 ; P. Kahn, « Émile et les Lumières ». In P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry (dir.), *L'Éducation, approches philosophiques*. Paris : PUF, p. 173-209 et M. Fabre, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*. Paris : Hachette, 1999. De son côté, M. Crampe-Casnabet (« Du dressage à la civilisation : Kant »). In P. Kahn *et al.*, *op. cit.*, p. 229-245) affirme que Kant fut un « lecteur enthousiaste et réservé de l'*Émile* de Rousseau » (p. 230).

9. Nous voudrions y revenir en focalisant l'attention sur la question de la promenade, avec les *Réveries du promeneur solitaire* de Rousseau comme point d'appui et en élargissant aussi la question à la thématique des « voies traversières ». Cf. M. Malherbe, *D'un pas de philosophe en montagne*. Paris : Vrin, 2012 et L. Marin, *Leçons traversières*. Paris A. Michel, 1992.

Jan Amos Komenský, latinisé en Comenius, est un philosophe, théologien et pédagogue tchèque, né à Bratislava en 1592, mort à Amsterdam en 1670, contemporain de Descartes (1596-1650) qu'il a du reste rencontré en 1642 à Endegeest (Pays-Bas)¹⁰. Il est une figure singulière, non pas seulement en raison de sa biographie puisqu'il vécut en exil pendant près des deux tiers de son existence de 1628 à sa mort, mais plus essentiellement en raison sa pensée éducative. Son originalité réside dans ce que l'on peut sans férir appeler un « humanisme intégral » puisque, selon lui, la finalité de l'éducation est de former l'homme en totalité, de former l'humanité de l'homme en chacun-e. Cet humanisme se manifeste clairement dans les trois exigences cardinales qu'il fixe à l'éducation, lesquelles, ne sont évidemment pas sans résonance avec la trinité chrétienne. *Omnes* : tou-te-s doivent avoir part à l'éducation ; *Omnia* : toutes et tous (hommes et femmes) doivent être instruit-e-s en tout ce qui est nécessaire pour devenir humain ; *Omnimo* : l'éducation doit façonner l'humain tout entier, dans son intégralité.

Comenius inscrit en effet la rationalité éducative dans la perspective chrétienne du rachat du péché originel, d'une humanité déchue. De ce point de vue, la dignité de l'homme est une dignité à re-construire/reconquérir, impliquant un assujettissement à la loi divine, puisque l'homme doit se reconstruire à l'image de Dieu et il même guidé par le soleil invisible de l'Idée (cf. le mythe de « la Caverne » dans la *République* de Platon). Mais Comenius pense aussi en humaniste et prend la séparation entre l'humanité et la divinité au sérieux, sa propre biographie (son exil durant l'essentiel de sa vie) l'incitant probablement à la réconciliation de l'humanité, à tout le moins de prêcher un irénisme sincère et subtil (cf. ses projets de langue universelle et d'institutions internationales). L'homme est donc son souci, non plus comme créature déchue, mais comme individu possédant sa dignité et dont la plus noble mission est, doublement, d'éduquer et d'être éduqué. D'où précisément cet attachement, général et systématique, à une *panpaedeia* qui ouvre à la modernité et qui constitue, encore aujourd'hui, une bonne part de notre héritage théorique et culturel en matière de réflexion éducative même si sa trace est aujourd'hui un peu diffuse et diluée.

La raison d'être de l'éducation, pour Comenius, est de conduire à la vertu et à la sagesse. Autrement dit, le bonheur de tous et participation de chacun impliquent le principe de l'obligation scolaire, la gratuité des études et l'organisation de la scolarité en trois niveaux (école utile, gymnase, universités). Face à la diversité/pluralité des méthodes, Comenius revendique une méthode unique, composée de trois règles pédagogiques fondamentales. Procéder par étapes ; pratiquer l'*autopsie* (du grec *autopsia*, « action de voir de ses propres yeux » – de *aut(o)-*, et *-opsia*, de *opsis*, « vue »), c'est-à-dire examiner tout par soi-même sans abdiquer devant l'autorité de l'adulte ; agir par soi-même, l'*autopraxie* (du grec *praxis*, « mouvement ») puisque ce sont les élèves qui sont les véritables acteurs de leurs apprentissages.

L'éducation revêt donc une dimension et une fonction *spécifiquement* humaines et pour tout dire anthropogénétique : l'homme ne devient véritablement homme, *i. e.* humain, que par l'éducation précisément. Ou bien, pour reprendre la maxime d'Érasme, paraphrasée par Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième sexe* : « on ne naît pas homme, on le devient ». D'autre part, au plan axiologique, au plan des valeurs donc, l'humanité n'existe que par l'éducation car cette dernière, comme processus autant que comme réalité subjectivement incarnée (avoir une bonne éducation) est la dignité propre à l'humanité.

10. Cf. Yvon Belaval, « Comenius critique de Descartes ». In *Leibniz, de l'âge classique aux Lumières : lectures leibniziennes*. Paris : Beauchesne, 1995, p. 253-295.

La thématique du jardin (et par synecdoque celle de la Nature) imprègne fortement la pensée de Comenius pour la raison essentielle que sa réflexion s'inscrit dans le cadre de la religion chrétienne et par conséquent dans son registre métaphorique, au sein duquel le jardin occupe une place éminente. Et c'est dans la *Grande didactique* (*Didacta magna*)¹¹ que ces thématiques de la religion¹², de la Nature et du jardin – cette dernière associée au vocabulaire de l'horticulture qui est une déclinaison « particulière¹³ » de la culture humaine –, se déploient de la manière la plus nette. Elles s'indiquent déjà dans l'intitulé des chapitres du texte qui délivrent la dynamique de sa réflexion et de son élaboration (cf. Annexe). Elles s'expriment également dans le propos lui-même, par exemple dès l'« Avertissement aux lecteurs » qui ouvre le texte, où Comenius entreprend précisément justifier son projet, demandant à ses lecteurs, et « mieux [...] adjur[ant] au nom du salut [chrétien] de l'humanité » qu'il ne soit pas trop hâtivement jugé et surtout « de ne pas désespérer si le résultat désiré n'est pas obtenu immédiatement et complètement. Il faut, insiste-t-il, que la semence germe d'abord, ensuite la plante se développe petit à petit. » (GD, « Avertissement... », § 7).

Cette thématique Nature-jardin est associée à la figure de l'enfance. Ainsi, le chapitre VII dispose-t-il que « l'enfance est le meilleur moment pour former l'homme. Plus tard, on n'en vient pas à bout » et Comenius de préciser que « la condition de l'homme est semblable à celle de la plante. Un arbre fruitier [...] croissant par sa propre vertu sauvage produit des fruits sauvages. Pour donner des fruits doux et agréables, il doit être nécessairement planté, arrosé, taillé par un jardinier habile » (GD, VII, § 1) Dans le dernier paragraphe de ce même chapitre, Comenius écrit, que « tous les responsables politiques et religieux, dans la mesure où ils se soucient du salut du genre humain doivent s'occuper de leur progéniture. Pour cela il leur faut planter, tailler, amorcer ces petites plantes du ciel que sont les enfants, les élever avec sagesse » (GD, VII, § 9). S'en déduit la conséquence immédiate que « pour former la jeunesse, il faut ouvrir des écoles » (GD, VIII), pour laquelle Comenius reprend la thématique horticole du soin (§§ 1, 8 et 9).

Pareillement au chapitre IX où il défend le principe d'une éducation de *tous* les enfants, garçons *et* filles, il évoque les cas des « natures bornées et stupides », qui ne sont pas des obstacles « mais, au contraire le signe de l'obligation universelle et urgente de *cultiver* toutes les âmes. » Et il ajoute, un peu plus loin, à propos des rythmes d'apprentissage, qu'il faut préférer « les arbres aux fruits tardifs plutôt que ceux qui produisent trop précocement [...] Pourquoi n'admettre dans le jardin du savoir que les esprits précoces et agiles ? » (GD, IX, § 4) Dans le même ordre d'idées, il écrit également, citant Plutarque – « il n'est dans la main de personne de faire naître un enfant selon telle ou telle disposition. Mais il est en notre pouvoir de le rendre bon en l'éduquant droitement » –, Comenius écrit : « Il dit bien "en notre pouvoir". En effet, l'arboriculteur fait naître véritablement l'arbre en ajoutant son art de planter à la bouture ordinaire. » (GD, XII, § 25, *in fine*)

Tout particulièrement dans les chapitres XVI, XVII et XVIII de *La grande didactique*, la métaphore du jardin est notablement élargie à la nature, qui fonctionne comme une norme d'opérativité. « C'est dans la nature qu'il convient de chercher les remèdes aux défauts de la nature, suivant le principe très vrai : "l'art ne peut rien à moins d'imiter la nature". » (GD, XIV,

11. Jean Amos Comenius, *La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Klincksieck, 1992, p. 30 ; désormais abrégée en GD, généralement suivi des n^{os} de chapitre et de paragraphe. Nous reproduisons intégralement le sommaire détaillé du texte en annexe (*infra*).

12. GD, p. 35-58 ; l'adresse intitulé « À tous les responsables des affaires humaines... » ainsi que les chapitres I à IV.

13. Nous l'entendons au sens de Goethe et Hegel, repris par Lukács, comme l'exigence de figuration de l'universel, ou du typique dans le singulier. Pour une première approche, voir G. Lukács, « Le particulier comme catégorie centrale de l'esthétique », *Les Lettres nouvelles*, 1964, n^o spécial, p. 76-99.

§ 1). Aussi, le fondement « de l'art de cultiver les esprits » dont l'éducation est la plus exemplaire et noble figuration « doit être conforme aux normes qui règlent les opérations de la nature » écrit Comenius un peu plus loin. « Tentons alors d'en savoir le sens en nous servant d'un exemple que la nature nous offre : celui de l'oiseau qui fait éclore ses petits. » (GD, XVI, § 5).

La métaphore du jardin ne consiste toutefois pas seulement à penser la rationalité du processus éducatif mais à formaliser aussi son organisation et sa configuration spatio-temporelles. En plusieurs occurrences, Comenius insiste sur l'idée que les quatre écoles, les quatre degrés qu'il projette, peuvent être justement comparées « aux quatre saisons de l'année ». Ainsi « l'école maternelle au printemps avec ses bourgeons et ses fleurs aux couleurs variés qui en font le charme ; l'école élémentaire représente l'été qui étale ses épis gonflés de grains et même certains fruits précoces ; le gymnase correspond à l'automne, saison des récoltes, quand on engrange la richesse des champs, des fruits, des jardins et des vignobles ; l'académie enfin doit ressembler à l'hiver qui accommode en tous sens les produits récoltés afin qu'on puisse disposer des vivres nécessaires pour le reste de l'année. » (GD, XXVII, § 9) Et Comenius de poursuivre, au paragraphe suivant, que « cette façon d'éduquer avec soin la jeunesse peut être comparée aussi à l'art des jardins. » (GD, XXVII, § 10)

Il nous semble également, mais nous n'avons pas encore pu retrouver la référence précise, que Comenius envisage l'institution scolaire dans sa concrétude, comme devant être un *jardin*, c'est-à-dire, non seulement un espace clos c'est-à-dire protégé et agréable aussi pour les enfants, afin de favoriser les apprentissages.

On le voit, la thématique du jardin a partie liée de manière profonde avec la question de l'enfance qui, au-delà de la figure anthropologique qu'il constitue – laquelle est d'ordre historique et culturelle, cela dit sans aucun relativisme –, se noue à la question du développement et à ses termes associés – la croissance, la maturation –, toutes choses qui nous reconduisent à la culture, que nous n'avons peut-être jamais quittée au fond et à la question sous-jacente du progrès¹⁴.

La thématique de l'enfance est d'abord une question redoutable en ceci que sa porosité avec celle de l'éducation est très importante, et cela bien que ces thématiques ne se recouvrent pas totalement. Elle l'est ensuite en ce que cette réflexion, toujours bifide, *de* et *sur* (l'éducation, l'enfance), s'opère sur le fond d'un doublet conceptuel et réflexif qui n'est pas moins imposant, celui du/des rapports entre nature et culture¹⁵. Elle l'est enfin parce que l'enfance a toujours constitué quelque chose comme une énigme pour l'humanité et que la sollicitude de la société à son égard, en Europe occidentale du moins, n'est peut-être pas aussi récente qu'on a pu l'affirmer¹⁶.

On connaît l'ambivalence à l'égard de *l'in-fans* celui qui, selon l'étymologie, ne parle pas (encore ?), autrement dit, et de manière certainement un peu schématique, l'ambivalence entre une conception « négative » (le thème de l'enfant « pécheur » chez saint Augustin cf. la sentence de Bossuet dans ses *Méditations sur la brièveté de la vie*, « l'enfance est la vie d'une

14. Cf., par provision, l'article de G. Canguilhem, « La décadence de l'idée de Progrès », *Revue de métaphysique et de morale*, 1987, t. 92, n° 4, p. 437-454 et le fameux texte de Condorcet, *Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain* (1795).

15. Le singulier est ici aussi un *singulier pluriel* qui renvoie donc à la généralité de chacun des termes, en précisant, et cela toujours dit sans céder au relativisme, qu'il y a plusieurs natures et plusieurs cultures.

16. Nous songeons ici bien évidemment aux travaux de Ph. Ariès, en particulier son ouvrage « fondateur » : *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Plon, 1960. Pour une critique, certes un peu rude mais qui a l'immense mérite de la mise en perspective, notamment historique, cf. J. Goody, *La famille en Europe [un essai historico-anthropologique]*. Paris : Éd. du Seuil, 2001.

bête » ; la conception cartésienne de l'enfance comme temps du préjugé dont il faudrait pouvoir faire l'économie et sortir tout armé, comme Minerve, de la tête de la tête de Jupiter – à voir l'ouvrage d'O. Barbero, *Le thème de l'enfance dans la philosophie de Descartes*. Paris : L'Harmattan, 2005 ; la conception très augustinienne de l'enfance chez Durkheim aussi) et une conception plus positive comme promesse et avenir de l'humanité, dont on a vu comment elle est ressaisie par la thématique du jardin et de la nature chez Comenius pour précisément être pensée.

L'enfance désigne d'abord une période de la vie humaine dont, si le *terminus a quo* correspond bien à la naissance, le *terminus ad quem* fluctue selon les périodes historiques, les espaces géographiques et les contextes culturels. Elle évoque une certaine immaturité et implique donc une croissance physique, un développement biologique et mental en train de se faire et aussi l'intervention d'institutions sociales et éducatives – dont l'École est la figure la plus canonique – qui vont en baliser le parcours.

À voir chez Rousseau également.

L'histoire du terme est intéressante puisque la *paidologie* ou *pédologie* a d'abord désigné, au début du XX^e siècle – dont on dit qu'il fut celui de l'enfant – l'étude scientifique, physiologique et psychologique, de l'enfant dans sa globalité. Le terme et la proposition de science qu'il cristallisait a finalement disparu dans l'onde la fin du premier conflit mondial, et pas uniquement en raison de son homonymie avec la branche de la géologie appliquée qui étudie les caractères chimiques, physiques et biologiques, l'évolution (pédogénèse) et la répartition des sols ¹⁷.

Les deux termes semblent manifestement renvoyer au même étymon grec « *péd-/pédo-* » qui fournit la racine du terme *pais*, *paidos*, « enfant » et plus spécialement « garçon » mais aussi du terme *pedon*, « sol ». Cela se conçoit aisément, l'enfant étant comme un sol, nous plaçant sur le registre métaphorique de l'horticulture, dont Daniel Hameline nous dit dans son article « Pédagogie » de l'*Encyclopædia universalis* combien il est prégnant dans l'imaginaire de l'éducation. « Sans attribuer au détour étymologique la prérogative de rendre raison du sens, il faut cependant lui accorder, sur un point, un rappel suggestif. Il aide à souligner, dès l'abord, l'insistance, dans notre civilisation héritière des Grecs, de la métaphore, aujourd'hui lexicalisée, de *l'agogie*. *L'élevage** humain, la culture des petits d'hommes et même, par extension, *la culture des plantes** sont imaginés prioritairement comme une guidance, un transport, une direction, voire une extraction. Car cette locomotion d'un lieu vers un autre ne se résout pas au seul mouvement d'un acteur. Ce dernier est un mobile, sujet-objet d'un déplacement. Tout éduqué, en quelque sorte, est une personne déplacée qui, sous la conduite d'autrui, a dû quitter un "lieu" pour en gagner un autre. » Et il ajoute : « Simple jeu d'images auquel peut s'en substituer d'autres, attestés tout autant dans nos manières de dire ? Sans aucun doute. Mais, si l'on suit Jacques Derrida dans sa théorie de la métaphore ¹⁸, précisons que, morte comme image, cette métaphore agogique recèle peut-être la structure imaginaire sur laquelle s'édifie la pensée occidentale de l'éducation, avec la priorité qu'elle accorde à l'espace occupé par un mouvement conduit, dès lors empêchée d'appréhender et de concevoir

17. Voir la première partie de l'ouvrage collectif sous la direction de J. Friedrich, R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle*. Rennes : PUR, 2013, p. 27-136, dont les cinq contributions qui la composent, propose une histoire et une problématisation de ce concept « voyageur », des États-Unis à la Russie soviétique en passant par la France, la Belgique et la Suisse. On complètera avec les indications de G. Neyrand, *L'enfant, la mère et la question du père : un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance* [2000]. Paris : PUF, 2005.

* *C'est nous qui soulignons.*

18. J. Derrida, « La métaphore blanche ». In *De la grammatologie*. Paris : Éd. de Minuit, 1972, p. ##

autrement les choses. Certaines langues africaines, par exemple, n'ont pas l'équivalent d'un tel terme. Leur pensée, tout investie de l'imagerie horticole de l'enfant à cultiver, ne reçoit pas comme allant de soi notre propre "métaphore blanche". Nous voici alertés sur notre lieu commun, étonnés peut-être qu'il ne dise pas l'universel autant que nous l'imaginions. ¹⁹ »

La question du développement amène également la question de l'enfance, des savoirs et des sciences qui lui sont associés. Sur cette question, voir G. Agamben, *Enfance et histoire*. Paris : Payot, 1989 et aussi, B. Charlot, « L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon », *Revue de métaphysique et de morale*, 1977, t. 82, n° 2, p. 232-245.

Il faut nous arrêter un instant sur le terme de développement et sur sa proxémie sémantique, croissance et maturation notamment. Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* ²⁰, ce verbe transitif (*desveloper*, apparu vers 1170), est formé du préfixe « des », exprimant soit l'intensité, soit au contraire la privation, et de l'ancien *voloper* « envelopper », auquel *développer* sert d'antonyme. Ce verbe a d'abord (fin XII^e s.) le sens spatial de « sortir, quelqu'un ou quelque chose, de ce qui l'enveloppe » et d'« étendre ce qui était roulé sur soi-même ». Hormis quelques acceptions spéciales ces significations ont perdu en vitalité et en dehors de l'emploi pronominal où sens spatial et sens temporel s'équilibrent, le mot est plus courant avec un sens temporel.

Il exprime d'abord le sens d'« exposer en détail » sur le plan du langage (XIV^e s., repris en 1671) puis « faire croître, faire prendre de l'extension à » (1787). Son dérivé le plus usuel est le mot « développement » (fin XIV^e s., *desvelopemens*), d'abord « action de dérouler, de déplier ce qui est enveloppé sur soi-même ». Comme le verbe, il réalise aussi une valeur temporelle, « action d'évoluer, de s'épanouir » (1754), spécialement « action d'exposer un sujet en détail » et, par métonymie, « développement détaillé » à propos d'un sujet (1789), d'un thème musical (1862). Par contamination de l'anglais *development* « mis au point », il a pris (vers 1960) le sens spécial de « suite des événements manifestant une tendance », plus précisément « mise au point (d'un produit), mise en valeur (d'une zone) », valeurs critiquées comme anglicismes.

On retrouve l'ensemble de ces valeurs sémantiques dans la définition usuelle du terme qui se distribue selon deux grandes dimensions spatiale et temporelle. Au sens spatial, et de manière générale, « développement » désigne l'action de donner toute son étendue à quelque chose, soit déployer ou dérouler une pièce d'étoffe ou un écheveau. De manière plus spéciale, s'y entendent, en langage militaire, le déploiement d'une armée par exemple, ainsi que les significations géométrique d'extension, sur un plan, de la surface d'un corps solide, de projection, et arithmétique de déploiement d'une expression algébrique. Signalons enfin les sens techniques, en cyclisme d'un tour complet des pédales d'une bicyclette, et en photographie argentique, l'action de précisément développer une pellicule.

Comme il a été dit *plus haut*, la sémantique courante du terme ressortit plutôt au registre temporel. De manière générale, et selon une première signification, il désigne d'abord l'action, pour un organisme ou un organe, de se développer ou bien encore le mouvement de son évolution, sa croissance et sa maturation. Par analogie, le développement est celui des facultés mentales ou pour mieux dire des fonctions psychiques, soit le déploiement de l'intelligence, de l'esprit par la culture et l'éducation.

19. Voir également son article « Pédagogie » dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 2005, p. 706-713.

20. Sous la direction d'A. Rey, Paris : Éd. Le Robert, 2006, t. 1, p. 1065.

Dans une seconde, c'est le fait de prendre de l'extension, de progresser, et que l'on dira autant d'une maladie que du travail scolaire par exemple. S'y associe la dimension d'évolution et de progrès, d'accroissement et d'augmentation. Dans cette veine sémantique, le terme de développement a pris à partir des années 1960 du XX^e siècle une acception économique-politique pour désigner les pays ou les région(s) dont l'économie n'a pas atteint le niveau des pays capitalistes occidentaux (Europe et Amérique du Nord). Cette locution est notamment utilisée par l'ONU pour caractériser, par euphémisme, les pays naguère dénommés comme « sous-développés ».

Dans une troisième, développement désigne la façon dont se déroule quelque chose, comme un procès (processus) ou un projet. Dans un quatrième, il s'agit de l'exposition détaillée d'un sujet ou bien encore d'un thème musical. Dans un cinquième enfin, c'est un anglicisme en l'espèce d'une translittération du terme *development* (« mise au point »), désignant la phase de fabrication (d'un produit, d'un matériel) qui suit sa conception et qui se termine à la réalisation des têtes de série. On retrouve ce terme dans la locution « Recherche et développement » qui est une catégorie statistique, économique et comptable englobant l'ensemble des activités entreprises « de façon systématique en vue d'accroître la somme des connaissances, y compris la connaissance de l'homme, de la culture et de la société, ainsi que l'utilisation de cette somme de connaissances pour de nouvelles applications. ²¹ »

Un motif général unifie ces différentes significations, celui d'un mouvement, tout à la fois et indissociablement spatial et temporel, impliquant par exemple, un changement de position dans l'espace, un déplacement, en fonction du temps, par rapport à un système de référence ou encore, un changement de position ou de place effectué par un organisme ou une de ses parties, exprimant, autrement dit, l'idée générale de modification, de transformation. Ce faisant nous retrouvons un certain nombre de termes sémantiquement associés à celui de développement, en particulier dans le champ biologique et organique : croissance et maturation notamment.

Croissance désigne ainsi le fait, pour un organisme, de croître, de grandir, le fait donc de se développer, de s'épanouir (intellectuellement, moralement, spirituellement). Par maturation, se désigne le fait de mûrir, le processus par lequel une plante mûrit. De manière spécifique, en botanique, c'est l'ensemble des transformations ou phases successives par lesquelles passent les semences et les tissus qui les enveloppent depuis la fécondation de l'ovule jusqu'à la maturité de la graine. Sur un plan biologique et plus général, c'est l'ensemble des modifications subies par les cellules sexuelles, les rendant aptes à la fécondation ; par extension, cela se dit des organes.

Cette idée de mouvement qui traverse les termes associés à celui de développement que nous venons de voir, peuvent s'unifier sous le terme de progrès, terme dont l'étymologie nous dit qu'il signifie, lors de sa première occurrence (1532), « développement », issu du latin *progressus* « action d'avancer », lui-même issu de *progressum*, supin du verbe *progredi*, de *pro-*, et *gradi* « marcher, s'avancer ».

Cette thématique du progrès, de la progression est commune au champ éducatif et à celui de l'horticulture par le fait, précisément, de la culture qui apparaît alors comme une conceptualité non seulement centrale, mais plus encore cardinale, au sens de ce qui oriente. Que serait ou pourrait être un développement sans but ?

21. *Manuel de Frascati : 2002 : méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. Paris : Éd. de l'OCDE, 2002.

Culture, développement, progrès, éducation, enfance. Sur la question, c'est bien sur à L. S. Vygotski qu'il faut se référer ; cf. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* [1930-1931]. Paris : La Dispute, 2014 ; C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2014. Tout ce qui est indiqué l'est cependant dans une perspective « mono-culturelle » occidentale, qui tend à une forme d'ethnocentrisme. Pour élargir la réflexion : C. Sabatier et P. Dasen (dir.), *Cultures, développement et éducation : autres enfants, autres écoles*. Paris : L'Harmattan, 2001 et en particulier : C. Sabatier, « Influences culturelles des représentations de l'enfance et de l'adolescence : perspectives francophones », p. 21-34 ; à lire également : « A. Bame Nsameng, « Perspective africaine sur le développement social : implications pour la recherche développementale interculturelle », p. 39-52. À également exploiter : B. Bril et P. Dasen (éd.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent : quels enfants, pour quelles cultures ?* Paris : L'Harmattan, 1999, et M. Deleau et A. Weil-Barais (éd.), *Le développement de l'enfant : approches comparatives*. Paris : PUF, 1994, en particulier, l'étude de C. Sabatier, « Niche développementale et psychologie écologique du développement humain : apports du comparatif », p. 65-85.

Le crâne au milieu c'est fendu
pour un jardin entier où ce qui
est planté débordera toujours
les livres sont ouverts et des
dizaines d'arbres commencent
à pencher du côté de la terre.

Albane Gellé²²

Lyon, juin-juillet 2015

22. In Collectif, *Écrivains au jardin*. Nantes : Maison de la culture de Loire-Atlantique ; Éd. Joca Séria, 2005, p. 15.

Annexe
COMENIUS
La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous.

| Table des matières détaillée |

- I. L'HOMME EST LA CRÉATURE ULTIME, LA PLUS ACHEVÉE ET LA PLUS EXCELLENTE
- II. LA FIN ULTIME DE L'HOMME EST AU-DELÀ DE CETTE VIE
- III. CETTE VIE N'EST QUE LA PRÉPARATION DE LA VIE ÉTERNELLE
- IV. LA PRÉPARATION À L'ÉTERNITÉ COMPORTE TROIS DEGRÉS : SE CONNAÎTRE, SE GOUVERNER, TENDRE VERS DIEU (ET TOUTE CHOSE AVEC SOI-MÊME)
- V. LA NATURE A DÉPOSÉ EN NOUS LES SEMENCES DU SAVOIR, DE LA MORALE ET DE LA RELIGION
- VI. L'HOMME A BESOIN D'ÊTRE FORMÉ POUR DEVENIR HOMME
- VII. L'ENFANCE EST LE MEILLEUR MOMENT POUR FORMER L'HOMME. PLUS TARD, ON N'EN VIENT PAS À BOUT
- VIII. POUR FORMER LA JEUNESSE, IL FAUT OUVRIR DES ÉCOLES
- IX. TOUTE LA JEUNESSE DES DEUX SEXES DOIT ÊTRE CONFIEE AUX ÉCOLES
- X. L'ÉDUCATION DANS LES ÉCOLES DOIT ÊTRE UNIVERSELLE
- XI. JUSQU'À PRÉSENT, IL N'Y A PAS EU D'ÉCOLES RÉPONDANT À LEUR DESTINATION
- XII. IL EST POSSIBLE DE RÉFORMER ET D'AMÉLIORER LES ÉCOLES
- XIII. L'ORDRE SYSTÉMATIQUE EST LE FONDAMENT DE LA RÉFORME SCOLAIRE
- XIV. L'ORDRE SCOLAIRE SOIT S'INSPIRER DE LA NATURE ET NE CONNAÎTRE AUCUNE ENTRAVE
- XV. COMMENT PROLONGER LA VIE
- XVI. LES CONDITIONS POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE : C'EST-À-DIRE COMMENT ENSEIGNER ET APPRENDRE POUR QU'IL SOIT IMPOSSIBLE DE NE PAS RÉUSSIR
 - Fondement 1 : La nature attend le moment favorable*
 - Fondement 2 : La nature prépare la matière avant d'introduire la forme*
 - Fondement 3 : La nature rend le sujet apte aux opérations qu'elle vise ; à tout le moins elle le prépare pour l'y rendre apte*
 - Fondement 4 : La nature ne fait rien dans la confusion. Elle accomplit chaque chose singulière de manière distincte*
 - Fondement 5 : La nature entreprend les choses de l'intérieur*
 - Fondement 6 : La nature commence par le général et finit par le particulier*
 - Fondement 7 : La nature ne fait pas de sauts ; elle procède par degrés insensibles*
 - Fondement 8 : La nature va jusqu'au bout de ce qu'elle a entrepris*
 - Fondement 9 : La nature fuit ce qui lui est contraire ou nuisible*
- XVII. FONDEMENTS D'UN ENSEIGNEMENT ET D'UNE ÉTUDE FACILES
 - 1 : La nature est, au départ, simple privation*
 - 2 : La nature prédispose la matière à aspirer la forme*
 - 3 : La nature tire ses productions de germes de taille minuscule mais de grande force de croissance*
 - 4 : La nature va du plus facile au plus difficile*
 - 5 : La nature ne se surcharge pas et se contente de peu*
 - 6 : La nature évite la précipitation et agit lentement*
 - 7 : La nature ne brusque rien ; elle attend que les choses aient atteint leur maturité pour provoquer l'impulsion à l'action*
 - 8 : La nature s'aide elle-même par tous les moyens possible*
 - 9 : La nature ne produit que ce qui se révèle immédiatement utile*
 - 10 : La nature agit toujours de manière uniforme*

XVIII. FONDEMENTS D'UN ENSEIGNEMENT ET D'UNE ÉTUDE SOLIDES

- 1 : *La nature n'entreprend rien d'inutile*
- 2 : *Lorsqu'elle forme un corps, la nature ne néglige rien de ce qui lui est utile*
- 3 : *La nature n'agit pas sans fondements ou sans racines*
- 4 : *La nature fait pousser profondément ses racines*
- 5 : *La nature produit tout à partir de la racine, et uniquement à partir d'elle*
- 6 : *Plus la nature prépare une chose à des usages multiples, plus elle différencie les articulations*
- 7 : *La nature est en perpétuel progrès : elle ne s'arrête ni n'abandonne jamais les œuvres entreprises mais poursuit, amplifie et perfectionne celles qu'elle a commencées*
- 8 : *La nature relie les choses de manière perpétuelle*
- 9 : *La nature, en qualité comme en quantité, établit un équilibre entre les racines et les branches*
- 10 : *La nature se vivifie et prend force par la fréquence du mouvement*

XIX. RÈGLES FONDAMENTALES POUR ENSEIGNER RAPIDEMENT

- 1 : *Comment un seul maître peut suffire à n'importe quel nombre d'élèves ?*
- 2 : *Comment enseigner à tous les élèves avec les mêmes livres ?*
- 3 : *Comment tous les élèves d'une même classe peuvent-ils faire la même chose simultanément ?*
- 4 : *Comment une méthode unique suffit pour toutes les matières*
- 5 : *Comment est-il possible, en peu de mots, de faire comprendre beaucoup de choses ?*
- 6 : *Comment faire pour qu'une seule activité des enfants couvre deux ou trois tâches éducatives ?*
- 7 : *Comment procéder en tout par degrés*
- 8 : *Comment éviter et supprimer les retards*

XX. LA MÉTHODE PARTICULIÈRE À L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

- 1 : *Tout ce qui est sur doit être enseigné*
- 2 : *Tout doit être enseigné comme actuel et utile*
- 3 : *Tout doit être enseigné directement et sans détours*
- 4 : *L'enseignement direct est celui qui fait voir les causes*
- 5 : *L'enseignement soit commencer par des généralités et aller ensuite aux détails*
- 6 : *Connaître l'objet c'est en connaître toutes les parties, mêmes les plus infimes, sans en négliger aucune et en observant leur ordre, leur position et leurs relations réciproques*
- 7 : *Les connaissances doivent être présentées une à une et une seule à la fois*
- 8 : *Il faut insister jusqu'à parfaite compréhension*
- 9 : *Une connaissance distincte implique que l'on saisisse les différences entre les choses*

XXI. LA MÉTHODE POUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS ET DES MÉTIERS

- 1 : *C'est en faisant qu'on apprend à faire*
- 2 : *Tout doit être entrepris suivant une forme et une norme*
- 3 : *L'utilisation des instruments doit être montrée par la pratique plus qu'expliquée verbalement : un exemple vaut mieux qu'un précepte*
- 4 : *L'apprentissage doit commencer par les rudiments, non par les œuvres*
- 5 : *Les débutants doivent commencer à s'exercer sur des matériaux familiers*
- 6 : *L'imitation commence par être strictement fidèle, puis elle devient plus libre*
- 7 : *Le modèle à imiter doit être aussi parfait que possible pour que l'imitateur, en l'imitant, devienne aussi parfait que possible dans son art*
- 8 : *Le premier essai doit être aussi fidèle que possible au modèle, jusque dans ses moindres détails*
- 9 : *Les erreurs doivent être corrigées à l'aide des règles et des exceptions par le maître*
- 10 : *L'enseignement parfait d'un art implique l'analyse et la synthèse*

XXII. LA MÉTHODE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

- 1 : *Chaque langue doit être apprise séparément*

- 2 : *Un temps déterminé sera consacré à l'étude de chaque langage*
- 3 : *Toute langue doit être apprise par l'usage plus que par les règles*
- 4 : *Les règles cependant doivent venir pour éclairer et confirmer l'usage*
- 5 : *Les règles de la langue sont grammaticales et non philosophiques*
- 6 : *L'étude de la langue nouvelle se règlera sur la norme de la langue déjà connue, en n'insistant que sur les différences*
- 7 : *Les exercices dans la langue nouvelle doivent traiter de matières connues*
- 8 : *Toutes les langues peuvent donc s'apprendre par une même et unique méthode*

XXIII. LA MÉTHODE DE L'ÉDUCATION MORALE

- 1 : *C'est pendant la jeunesse qu'il faut cultiver les vertus sans en exclure aucune*
- 2 : *Il faut cultiver en premier lieu les vertus cardinales : la Prudence, la Tempérance, le Courage, et la Justice*
- 3 : *La prudence repose sur une éducation qui invite à distinguer les choses et à peser sur leur valeur respective de manière véritable.*
- 4 : *La tempérance s'acquiert par la maîtrise dans le boire et le manger, le sommeil et la veille, le travail et le jeu, la parole et le silence durant toute la durée de l'éducation*
- 5 : *Le courage s'acquiert en apprenant à se dominer soi-même, c'est-à-dire en sachant maîtriser sa langue dans la passion, sa conduite dans les divertissements intempestifs, en sachant brider son impatience, ses emportements et sa colère*
- 6 : *La justice s'apprend en ne faisant tort à personne, en donnant à chacun ce qui lui est dû, en fuyant le mensonge, la tromperie, en se montrant bienveillant et aimable*
- 7 : *Le courage se traduit par une franchise directe et de la fermeté dans le travail. Ce sont les deux qualités indispensables de la jeunesse*
- 8 : *L'honnête franchise s'acquiert en conversant avec des personnes honnêtes et en agissant envers elles selon la parole dite*
- 9 : *Les jeunes acquerront la persévérance dans le travail s'ils sont constamment occupés à des choses sérieuses où à jouer*
- 10 : *Il faut développer le plus tôt possible chez les enfants la bienveillance envers autrui, vertu jumelle de la justice.*
- 11 : *La formation morale doit commencer le plus tôt possible, lorsque l'enfant est encore exempt de tout vice*
- 12 : *On devient vertueux en pratiquant la vertu*
- 13 : *C'est aux parents, aux maîtres, aux nourrices, aux condisciples, de donner le bon exemple d'une vie ordonnée*
- 14 : *Aux exemples, il convient d'adjoindre des règles explicites de conduite*
- 15 : *Il faut préserver avec soin les enfants de la contagion des mauvaises compagnies*
- 16 : *Malgré notre clairvoyance, il est impossible qu'un peu de mal ne s'insinue dans les enfants ; aussi la discipline est-elle nécessaire pour lui faire obstacle*

XXIV. LA MÉTHODE POUR CONDUIRE À LA PIÉTÉ

- 1 : *Le soin d'inculquer la piété doit commencer dès la petite enfance*
- 2 : *Dès le début donc, avec l'usage des yeux, de la langue, des pieds et des mains, les enfants doivent apprendre à respecter les Cieux, à prier Dieu et le Christ, à fléchir les genoux et à révéler son invisible majesté*
- 3 : *En attendant que les enfants soient formés par l'âge, il faut leur apprendre avant tout que nous ne sommes pas ici-bas pour cette vie présente, mais pour atteindre l'éternité. Nous ne faisons que passer, nous préparant par les pratiques religieuses à entrer dignement dans la demeure éternelle*
- 4 : *Il faut leur enseigner aussi qu'on n'en fait jamais trop ici-bas pour bien se préparer à la vie future*
- 5 : *Qu'on leur enseigne alors que la vie vers laquelle les hommes émigrent d'ici-bas est double : heureuse avec Dieu, misérable en enfer, mais dans tous les cas éternelle*
- 6 : *Heureux trois ou quatre fois sont ceux qui règlent leur vie de façon à se trouver dignes de siéger auprès de Dieu*
- 7 : *En revanche, ils seront transportés auprès de Dieu ce qui vont ici-bas à son côté*
- 8 : *Ils marchent aux côtés de Dieu ceux qui ne le quittent pas des yeux, le craignent et observent ses commandements*

- 9 : *Donc, tout ce qu'ils voient ici-bas, entendent, touchent, font, souffrent, que les enfants prennent l'habitude de le rattacher immédiatement à Dieu*
- 10 : *Que les enfants apprennent de bonne heure à s'occuper en priorité et le mieux possible de ce qui conduit immédiatement à Dieu par la lecture des Écritures Saintes, par l'exercice du culte divin et par la réalisation de bonnes œuvres à l'extérieur*
- 11 : *En conséquence, que les Écritures Saintes soient l'alpha et l'oméga de l'école chrétienne*
- 12 : *Tout l'enseignement des Écritures se ramène à la Foi, la Charité, l'Espérance*
- 13 : *La Foi, la Charité et l'Espérance doivent être enseignées dans un but pratique*
- 14 : *La Foi, la Charité et l'Espérance seront enseignées dans un but pratique pour peu qu'on invite les enfants (et tous) à faire courageusement tout ce que Dieu révèle, à s'attacher à tout ce qu'il nous confie et à espérer tout ce qu'il promet*
- 15 : *Tout ce qu'on enseigne en dehors de l'Écriture Sainte (Sciences, Arts, Langues, etc.) doit lui être subordonné afin que les jeunes puissent constater que tout ce qui ne se rapporte pas à Dieu et à la vie future n'est que vanité*
- 16 : *Tous doivent apprendre à se consacrer intérieurement et extérieurement, très pieusement au culte de Dieu, afin que le culte intérieur ne se refroidisse pas faute de pratique extérieure et que le culte extérieur ne dégénère pas en formalisme hypocrite*
- 17 : *On doit habituer les enfants aux tâches externes que Dieu leur confie pour qu'ils exercent leur foi par elles et découvrent ainsi en quoi consiste le véritable christianisme*
- 18 : *Il faut apprendre aux enfants à distinguer soigneusement les bienfaits et les jugements de Dieu pour qu'ils apprennent à user de tout convenablement et à n'abuser de rien*
- [19 :]
- 20 : *Il faut veiller à ce qu'aucun exemple contraire ne vienne faire obstacle à ces enseignement pendant qu'ils sont donnés*
- 21 : *Dans ce monde de corruption et d'orgueil nous n'avons que trop tendance à tirer vanité de nos plus petits progrès. Celle complaisance envers nous-mêmes est un danger extrême pour le salut. Il faut enseigner aux chrétiens que ces progrès ne sont rien si le Christ, Agneau de Dieu qui porte les péchés du monde ne vient nous secourir de sa propre perfection. C'est donc lui et lui seul qu'il faut invoquer ; c'est en lui et lui seul qu'il faut avoir la foi.*

XXV. DES LIVRES DES ANCIENS : SI NOUS VOULONS RÉFORMER LES ÉCOLES D'APRÈS LES VRAIES RÈGLES DE LA RELIGION CHRÉTIENNE, NOUS DEVONS PROSCRIRE BIEN DES OUVRAGES PAÏENS, OU DU MOINS NE LES UTILISER QU'AVEC PLUS DE PRÉCAUTIONS QU'ON NE L'A FAIT JUSQU'À PRÉSENT

XXVI. DE LA DISCIPLINE

XXVII. L'ENSEIGNEMENT DOIT ÊTRE RÉPARTI EN QUATRE DEGRÉS SUIVANT L'ÂGE ET LES PROGRÈS DES ÉLÈVES DANS L'ÉTUDE

XXVIII. PLAN DE L'ÉCOLE DU GIRON MATERNEL

XXIX. PLAN DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

XXX. PLAN DE L'ÉCOLE LATINE

XXXI. L'ACADÉMIE

XXXII. DE L'ORGANISATION SCOLAIRE UNIVERSELLE ET PARFAITE

XXXIII. CONDITIONS NÉCESSAIRES POUR RÉALISER CETTE MÉTHODE UNIVERSELLE

Rebus

On relève le vocabulaire utilisé et le fait que la culture est immédiatement référée à la nature, de telle sorte qu'on peut dire que la nature ne s'accomplit pour l'humanité que cultivée, qu'enculturée. Cette sollicitation n'est évidemment pas uniforme au cours de l'histoire.