



**HAL**  
open science

## Robert Owen, pédagogue de la modernité ?

Marie Vergnon

► **To cite this version:**

Marie Vergnon. Robert Owen, pédagogue de la modernité ?. Education. Université de Lorraine, 2013. Français. NNT : 2013LORR0349 . tel-01751592

**HAL Id: tel-01751592**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01751592v1>**

Submitted on 5 Feb 2024

**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.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UFR Connaissance de l'homme  
Département des Sciences de l'éducation  
École doctorale « Langages, Temps et Société »  
Laboratoire LISEC – EA 2310

**Robert Owen, pédagogue de la modernité ?**

**Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation**

Dirigée par

**Monsieur le Professeur Loïc Chalmel**

Présentée et soutenue publiquement par

**Marie Vergnon**

**2013**

**Tome 1**



## Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à tous ceux qui ont contribué à l'accomplissement de ce travail. L'expérience de la thèse est souvent décrite comme un parcours solitaire, mais c'est aussi, surtout, un chemin jalonné de belles rencontres, de dialogue et d'échanges stimulants que je tiens à saluer ici.

Je souhaite d'abord remercier mon directeur de thèse, M. Loïc Chalmel, pour m'avoir fait découvrir Robert Owen dans un premier temps, puis pour son soutien et son accompagnement tout au long de ce travail, ses relectures attentives, ses suggestions avisées, sa patience.

Mes remerciements vont ensuite aux membres du LISEC, et particulièrement à ceux de l'axe « Normes et valeurs » qui m'ont accueillie et ont contribué à l'aboutissement de cette thèse.

Aux membres du CIVIIC, notamment ceux de l'axe « valeurs et idées » qui ont vu naître ce travail, l'ont nourri et ont contribué avec bienveillance à sa maturation par leur conseils et leur présence sans faille au fil des ans. Émilie et Émilie, Martine, Alain, Stéphanie, Laurent, un grand merci à tous pour votre disponibilité et pour tout le reste...

Qu'il me soit permis de remercier les enseignants du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Rouen pour leurs encouragements répétés et leurs conseils. Merci à Jean Houssaye, Jacques Wallet et Laurent Lescouarch qui m'ont offert l'opportunité de faire évoluer cette réflexion au contact quotidien de chercheurs.

Je décerne une mention spéciale à l'équipe FORSE Céline, Dominique, Jérôme, et Raeda qui m'ont soutenue dans les derniers mois de cette aventure.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à ma famille et à mes amis. C'est grâce à votre soutien que j'ai pu commencer cette thèse, grâce à votre compréhension et votre appui que j'ai pu l'achever. Merci de votre présence et de votre patience...

Enfin, je souhaite adresser ma reconnaissance à tous ceux qui furent de précieux alliés dans mes recherches documentaires :

Aynsley Gough et l'équipe du New Lanark Trust qui m'ont accueillie en Écosse

John Brandwood (Robert Owen Museum, Newtown)

Adam Shaw (The Co-operative College, Manchester)

Trícia Boyd (Bibliothèque de l'Université d'Édimbourg)

Jean-Jacques Allisson et Françoise Waridel (Centre de Recherche et de Documentation Pestalozzi d'Yverdon)

Sally Kuhlenschmidt (Western Kentucky University)

Bruce Stewart (University of Ulster, Irlande)

Beth Sheppard et Dianne Robinson (The United Library Garrett-Evangelical Theological Seminary, Evanston, Illinois)

Lyndall Beddy, descendante de James Buchanan et son mari Tom (Afrique du Sud)

L'équipe du service des archives de l'Université de Glasgow

L'équipe de la British National Library

L'équipe de la National Library of Australia



# Sommaire

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire</b>	<b>6</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1 Problématisation</b>	<b>11</b>
Délimitation de l'objet de la recherche	12
Méthodologie	31
<b>Chapitre 2 Contextualisation</b>	<b>44</b>
Des Influences : l'homme et le contexte	45
Robert Owen	49
Les lectures de Robert Owen	59
L'homme politique	68
La Révolution industrielle	76
Les mouvements philanthropiques	80
Contexte législatif britannique	83
L'enseignement en Écosse	88
L'éducation à New Lanark sous la direction de David Dale	91
L'apport de Bell et Lancaster	102
L'influence potentielle de Pestalozzi	108
Essai de synthèse	128
<b>Chapitre 3 New Lanark, ou le compromis</b>	<b>131</b>
Corpus de travail	132
Les locaux	139
Les enseignants	152
Conditions d'accueil et organisation des études	169
Les contenus d'enseignement	174
La pédagogie	208
L'Infant School	215
Accueil et éducation des adultes	226
Hygiène et santé	232
Essai de synthèse	236



<b>Chapitre 4 New Harmony, ou l'utopie</b>	<b>238</b>
De New Lanark à New Harmony	239
Corpus de travail	241
Idées fondatrices	245
Les colonies autosuffisantes et l'éducation	270
Essai de synthèse	294
<b>Chapitre 5 Robert Owen : agent de la modernité pédagogique ?</b>	<b>296</b>
Les lieux communs de la modernité pédagogique	297
Les prémices du « deuxième âge » de la modernité ?	307
Sur une île ou dans le courant ?	315
Essai de synthèse	322
<b>Conclusion</b>	<b>323</b>
<b>Table des illustrations</b>	<b>328</b>
<b>Index onomastique</b>	<b>331</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>335</b>
Sources primaires	336
Sources secondaires :	348
<b>Sitographie</b>	<b>357</b>
<b>Table des matières</b>	<b>360</b>



## **Introduction**



## Chapitre 1 **Problématisation**

## ***Délimitation de l'objet de la recherche***

### **Une entrée par l'histoire des idées pédagogiques**

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de l'histoire des idées pédagogiques selon l'acception qu'en propose Gaston Mialaret. Celui-ci distingue en effet « l'histoire de la pensée pédagogique, des idées en éducation, des conceptions générales », « l'histoire des méthodes et des techniques pédagogiques » et « l'histoire des institutions pédagogiques » (2006, pp.75-76). Ces trois dimensions sont cependant amenées à s'interpénétrer, les « idées pédagogiques désign[ant] à la fois le sens et les moyens de l'action éducative » (CIVIIC<sup>1</sup>, 2002, p.10). Cette entrée dans l'histoire des idées se fera à travers l'œuvre d'un homme, Robert Owen, de ses instituts d'éducation – en particulier celui de New Lanark qui en est l'exemple le plus abouti –, des méthodes qu'il y a mises en place et de ses réflexions éducatives. Ce sont là autant d'éléments à même de nous éclairer sur le mouvement des idées pédagogiques et leur place dans l'élaboration de ce que leur créateur définit comme son « système éducatif ». Cette démarche permet la prise en compte des différents éléments constitutifs de l'action et ainsi d'« appréhender les idées éducatives, en tentant de comprendre leurs évolutions dans une perspective globale, dépendant autant de la personnalité des “acteurs” que de la nature des “facteurs” qui en rendent l'émergence, le déclin ou la résurrection historiquement possible » (Chalmel, 2007, p.1). Cette recherche entend donc s'inscrire dans le cadre de la production de savoirs herméneutiques et critiques tels que les définit Michel Fabre :

Quant aux savoirs herméneutiques et critiques, ce sont des savoirs d'ordre narratif. Ils organisent bien l'expérience singulière d'un pédagogue mais

---

<sup>1</sup> Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université de Rouen

peuvent être repris par d'autres sujets dans une dialectique de compréhension, d'explication et d'interpellation bien décrite par Ricœur. Ici, lire le récit d'une expérience pédagogique c'est pouvoir se mettre à la place du pédagogue (compréhension), réclamer des explications (sur le contexte, par exemple, lorsqu'il est trop éloigné du nôtre), enfin se laisser interpellé par lui. (Fabre, cité par Chalmel, 2011, p.126).

Loïc Chalmel pose comme l'un des « principes fondateurs » conditionnant la construction du sens dans la recherche en histoire des idées pédagogiques le fait que « le référent propre à l'histoire des idées pédagogiques, s'il englobe l'analyse des facteurs et des structures, se focalise sur l'expérience en tant qu'interaction entre sujets et structures, et plus particulièrement sur les modalités de la mise en discours de cette expérience. » (2007, p.6)

Cet ancrage dans un domaine aux référentiels pluriels place le chercheur dans une position délicate, entre « deux univers théoriques différents, la connaissance historique et l'herméneutique du sujet » (Chalmel, 2009, p.141).

Entre chronique, récit d'une approche éducative singulière inscrite dans des limites spatio-temporelles déterminées et analyse du contenu de ce qu'un auteur a rêvé être l'éducation sur les terres de l'utopie, entre simplification extrême et complexité parfaite, se dégage un espace d'étude étroit, aux limites incertaines, entre discours sur les idées pédagogiques et histoire des idées pédagogiques. Investir l'espace "où s'invente l'humanité dans le champ des possibles" résonne comme une invitation à " revisiter, à partir du passé, les multiples possibles du présent, afin de penser le monde de demain". (Chalmel, 2009, p.147)

## Étudier Owen en tant que pédagogue

La question se pose de savoir s'il est légitime de se pencher sur Robert Owen en le considérant comme un pédagogue. Owen figure bien au rang des pédagogues si l'on prend par exemple comme point de repère les publications des deux derniers siècles écoulés. Si les ouvrages sur Owen en tant que pédagogue ne constituent pas la majorité des textes qui lui sont consacrés, on constate néanmoins régulièrement des travaux mettant en relief cette partie de son travail comme le montre le corpus de cette recherche, tant en langue française qu'en langue anglaise.

Owen a de plus suscité l'attention de ses contemporains pour ses réalisations éducatives. La démarche de Marc-Antoine Jullien à l'endroit de Robert Owen est à cet égard révélatrice. L'œuvre de Jullien est « si peu connue et si souvent méconnue » comme l'a écrit Claude Lelièvre (in Delieuvain, 2003, p.9). Il a



Figure 1 - Marc Antoine Jullien de Paris

pourtant amplement contribué à la réflexion éducative en France au 19<sup>ème</sup> siècle tout en l'enrichissant des multiples expériences qu'il glana sur la scène européenne et mobilisa comme « précurseur de l'éducation comparée » (Delieuvain, 2003). Il s'est donc beaucoup intéressé aux différentes pratiques de ses voisins, étudiant de plus près ce qui lui semblait plus particulièrement digne d'intérêt. Il nous semble alors légitime de considérer cet homme comme un indicateur de l'intérêt que l'on pouvait porter a priori à l'œuvre pédagogique d'Owen

Marc-Antoine Jullien de Paris, né en 1775 « dans une famille de la moyenne bourgeoisie éclairée », fut dans un premier temps élevé par sa mère à la campagne selon « les principes d'un rousseauisme exigeant ». Jacqueline Gautherin expose dans un article sur Marc-Antoine Jullien (1993) le contexte dans lequel mûrirent ses idées :



[I] forma alors sa conception du monde dans un creuset où se mêlaient les divers courants intellectuels des Lumières : les philosophes assurés de la perfectibilité humaine, de la voix intérieure de la conscience et des exigences de la raison ; l'encyclopédisme convaincu du progrès continu et des vertus des sciences et des Lumières ; une philosophie politique nourrie des idées nouvelles de Rousseau, de Mably, de Condorcet, et de la lecture des Anciens. (Gautherin, 1993)

Auteur d'un *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, publié pour la première fois en 1808 (Buisson, 1882-1893, pp.1441-1442), il affirmait l'idée, formulée par J. Gautherin (1993), que « l'éducation de l'homme nouveau [devient] la clef des transformations sociales ». Après la Révolution il se consacre donc pleinement aux idées éducatives « recherchant dans la rationalisation de l'éducation la plus grande efficacité possible et le moyen de perfectionner l'homme donc la société » (Gautherin, 1993) ; il écrit ainsi :

L'éducation peut seule exercer à la longue une influence décisive et radicale sur la régénération de l'homme, sur l'amélioration des sociétés, sur la vraie civilisation et la prospérité des états. Chaque génération, si elle était confiée à des instituteurs dignes de leur mission, devrait être la continuation perfectionnée de la génération qu'elle remplace. Ainsi, l'espèce humaine s'avancerait d'un pas ferme et assuré dans la voie large des progrès où l'organisation sociale, sagement et fortement constituée, ne serait plus en butte aux funestes bouleversements, aux crises périodiques et aux épouvantables catastrophes qui la rejettent trop souvent dans les voies rétrogrades. (Jullien, in Gautherin, 1993)

Sa curiosité des innovations pédagogiques l'amena à parcourir l'Europe afin de visiter des institutions d'éducation. Il porta une attention toute particulière à l'Institut de Pestalozzi à Yverdon où il s'installa trois mois avec sa famille de

juillet à octobre 1810. Il s'y rendit à plusieurs reprises par la suite alors que ses trois fils y étaient accueillis. Il s'employa à diffuser en France les théories éducatives de Pestalozzi et de Fellenberg<sup>2</sup> en publiant entre autres des articles dans le *Journal d'éducation* à la création duquel il avait participé. Il visita ensuite, peut-être sur les conseils de Pestalozzi comme Loïc Chalmel en fait l'hypothèse (2000, p.251), l'école de New Lanark, et rencontra lors de ce voyage Owen lui-même avec lequel il s'entretint. Il prit à cette occasion des notes et rédigea à l'issue de cette rencontre la « Notice sur la colonie industrielle de New-Lanark, en Ecosse, fondée par M. Owen » qui fût publiée en avril 1823 dans la *Revue Encyclopédique* qu'il avait contribué à fonder en 1819 (et qui fut rééditée en 1825 en tête de la traduction de l'ouvrage de Robert Dale Owen<sup>3</sup> sur l'école de New Lanark (Dale Owen, 1824/1825)). C'est plus précisément son intérêt pour les pédagogies de la petite enfance qui l'amène à faire ce voyage comme le souligne Marie-Claude Delieuvin dans son ouvrage consacré à Jullien, *Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848 – Théoriser et organiser l'éducation* (2003) :

Sa position concernant l'éducation de la petite enfance s'articule sur une théorie : le modèle maternel comme principe, et une pratique : l'institution charitable comme moyen. L'idée d'une éducation soignée du petit enfant, quel que soit le milieu social constitue une part de sa réflexion éducative qui tente de dresser la liste des compétences de la bonne mère, modèle de l'éducatrice. Sa recherche se fonde sur une approche nouvelle de la petite enfance et emprunte surtout à Henri Pestalozzi et aux thèses développées par les premiers théoriciens socialistes comme Robert Owen [...] (Delieuvin, 2003, pp.243-244)

---

<sup>2</sup>Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844), pédagogue et agronome, avait établi à Hofwyl (Suisse) un établissement d'éducation où Owen envoya deux de ses fils.

<sup>3</sup> Afin de faciliter l'identification des acteurs et des textes cités et de distinguer Robert Owen de l'aîné de ses fils, Robert Dale Owen, il sera fait référence à ce dernier en tant que « Dale Owen » dans les renvois bibliographiques tout au long de ce travail.

La visite que Jullien fit à New Lanark ne vint pas contredire les motifs de son intérêt premier comme permettent de le constater les dernières lignes de sa « Notice » :

On doit respecter cette noble et touchante illusion du philanthrope, qui sent avec énergie tout le bien que pourraient faire les Chefs des Gouvernements si leurs immenses moyens de pouvoir et d'influence étaient bien employés. [...] Tous les hommes de bien doivent seconder puissamment Monsieur Owen pour l'exécution de ses vues. Son gouvernement, ses compatriotes, les étrangers qui sont unis par un sentiment d'affection aux intérêts de l'humanité doivent lui faciliter la noble tâche qu'il a entreprise. (Jullien, 1823/1825, pp.36-37)

L'intérêt porté aux réalisations pédagogiques du vivant de Robert Owen de même que la mémoire que l'on a aujourd'hui de son œuvre justifient donc d'étudier Owen pédagogue.

Quant à ce qui est de savoir si son œuvre est une œuvre pédagogique au sens où elle renverrait à des principes communs aux multiples définitions de ce terme qui « agace les lexicographes » pour reprendre les mots de Daniel Hameline, il conviendra de se confronter à cette question après une étude approfondie des pratiques effectives et fondements théoriques de ses réalisations et préconisations pédagogiques. Il nous semble en effet nécessaire de nous attacher à déterminer ce qui fut, tant concernant les pratiques éducatives que les idées pédagogiques et sociales de Robert Owen afin de ne pas souscrire *a priori* à des lectures mythiques ou hagiographiques de son œuvre.

## Robert Owen dans les livres

Les ouvrages en français sur Robert Owen, et en particulier sur lui en tant qu'éducateur, sont en nombre très restreint. Son travail, et en particulier son œuvre pédagogique, s'est très peu vu diffusé en France, ou de manière déformée, ce qui peut expliquer le manque d'intérêt en France de nos jours pour ses réalisations. Il convient d'ailleurs d'être prudent quant aux analyses que certains de ces textes présentent de son système éducatif. Owen concevait certes son école comme une partie de son Institution pour la Formation du Caractère et comme une étape d'un plan plus vaste d'amélioration de la condition ouvrière. Mais les documents biographiques et généralistes présentant ce réformateur social et son œuvre brossent parfois un tableau superficiel de son système d'éducation. Ils ne saisissent pas sa complexité pédagogique ni celle des idées qui ont permis son élaboration. Il en est de même pour les ouvrages équivalents parus en langue anglaise.

La littérature de langue anglaise sur l'œuvre d'Owen est certes plus fournie, mais les ouvrages se penchant sur Owen éducateur sont également relativement rares. Cette lacune peut aussi s'expliquer par la façon qu'Owen lui-même a eue d'inscrire son école et sa pédagogie dans l'œuvre de plus grande ampleur que constituait l'Institution pour la Formation du Caractère.

Concernant les éditions de langue française, trois monographies ont été repérées :

- *Un socialiste pratique, Robert Owen*, d'Auguste Fabre, paru en 1896 ;
- *Individualisme et socialisme : Robert Owen (1771-1858)* d'Édouard Dolléans, paru en 1907 ;
- *Robert Owen, socialiste utopique, 1771-1858*, de l'angliciste Serge Dupuis publié aux éditions du CNRS en 1991 et qui constitue le travail le plus approfondi et outillé qui existe en français sur Robert Owen.

Le seul texte rédigé en langue française et consacré à Robert Owen en tant qu'éducateur est un opuscule signé Maurice Dommanget, paru en 1955 dans une série sur les grands éducateurs socialistes, et qui ne compte que trente-huit pages.

Ces textes ont été précédés de traductions de la langue anglaise que l'on peut distinguer en deux catégories : les traductions des textes d'Owen et celles d'études lui étant consacrées.

Ainsi, le texte de l'allocution prononcée par Robert Owen lors de l'inauguration de son Institution pour la formation du caractère, le 1<sup>er</sup> janvier 1816, fut édité en langue française en 1819 sous le titre *Institution pour améliorer le caractère moral du peuple, ou Adresses aux habitans de New Lanark en Écosse par Robert Owen*.

Le rapport de Henry Grey MacNab pour le Duc de Kent réalisé en 1819 fut publié en France deux ans plus tard et intitulé *Examen impartial des nouvelles vues de M. Robert Owen, et de ses établissemens à New Lanark en Ecosse – Pour le soulagement et l'emploi le plus utile des classes ouvrières et des pauvres, et pour l'éducation de leurs enfants* (MacNab, 1819/1821).

Le travail du fils de Robert Owen, Robert Dale Owen, qui est pour sa part consacré spécifiquement à l'établissement scolaire de New Lanark fut publié l'année suivant son édition britannique sous le titre *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark* (Dale Owen, 1824/1825).

Ces ouvrages sont complétés par une traduction de *Textes choisis* d'A.L. Morton qui, s'il contient un chapitre sur « Owen et les enfants des usines », ne traite cependant pas d'éducation.

Plus tard, alors qu'Owen avait déjà quitté New Lanark et s'employait à diffuser ses réflexions sur les scènes politiques nationale et internationale, on note en France la publication de plusieurs textes tous datés de l'année 1848 où il se rendit en France :

- *Adresse à l'assemblée Nationale de France par Robert Owen, Fondateur du système rationnel de société*, prononcée à Paris le 24 mai 1848 (Owen, 1848a)
- *Courte exposition d'un système social rationnel, par Robert Owen* (Owen, 1848b)
- *Dialogue entre la France, le Monde et Robert Owen sur la nécessité d'un changement total dans nos systèmes d'éducation et de gouvernement* (Owen, 1848c)
- *Dialogue entre les membres de la commission exécutive, les Ambassadeurs d'Angleterre, de Russie, d'Autriche, de Prusse, de Hollande, des États-Unis et Robert Owen* (Owen, 1848d)

La bibliographie française concernant l'œuvre éducative de Robert Owen nous semble en outre révéler une constante : elle s'appuie sur son autobiographie comme source principale et parfois exclusive.

Quoi de plus proche de la réalité, de plus juste, que l'autobiographie de l'homme que l'on s'emploie à mieux comprendre ? Cette autobiographie est pourtant à utiliser avec de grandes précautions dans le cadre d'une recherche ayant pour objectif la justesse des conclusions. Si toute autobiographie peut être taxée de subjectivité et que son étude implique de multiplier et confronter les sources dans la mesure du possible, l'utilisation de celle qui nous occupe est d'autant plus difficile qu'elle se révèle truffée d'inexactitudes. Owen s'employa à la rédaction de cet ouvrage dans les dernières années de sa vie (1856-1857) ; peut-être cela explique-t-il que l'on y relève de nombreuses approximations et erreurs. Il n'en reste pas moins que voici un premier fait : Owen commet dans ce texte des erreurs manifestes. Il nous expose un voyage en Europe continentale au cours duquel il visita plusieurs institutions d'éducation sous la conduite de son ami suisse Marc-Auguste Pictet. La première de ces visites eut lieu selon lui dans l'école d'Oberlin, à propos de laquelle il écrit : « La première [visite] fut celle de l'école du père Oberlin, une

école catholique, menée dans un véritable esprit catholique [...] je lui rendis visite à Fribourg, où se situait son école... » (Owen, 1857b, p.174). Or Oberlin, pasteur piétiste, était établi à Waldersbach au Ban-de-la-Roche, tandis qu'à Fribourg exerçait alors le cordelier Girard. Et c'est cette seconde école que décrit Owen dans son autobiographie. Au-delà de la description en elle-même qu'Owen fait de l'établissement, les écrits d'Alexandre Daguët viennent confirmer cette hypothèse. Dans son ouvrage *Le père Girard et son temps* (1896, Tome 1, p.357), il fait en effet référence à une lettre d'Owen qui lui fut directement adressée et dans laquelle ce dernier fait mention de son passage dans l'école du cordelier fribourgeois.

La répercussion de cette erreur en particulier, dans les ouvrages ou articles consacrés à Owen, se révèle être un indicateur précieux de la qualité de l'approfondissement consenti par les auteurs au regard de l'histoire des idées pédagogiques. En effet, dans son ouvrage, Auguste Fabre nous écrit qu'« à Fribourg, il [Owen] visita avec soin le grand établissement du père Oberlin » (1896, p.74). De même, Édouard Dolléans nous livre en note la précision suivante : « Voyage avec le Pr Pictet, de Genève. Autobiographie, [...] visite des écoles de Frère Oberlin à Fribourg, [...] p.174 [de l'édition de 1857] » (1907, pp.191-2). Si Serge Dupuis fait bien mention des visites à Pestalozzi et Fellenberg (1999, p.56), il ne parle simplement pas de la première de ses visites. Enfin, Maurice Dommanget relève manifestement la contradiction de l'autobiographie et en conclut qu'Owen « visita les écoles d'Oberlin, au Ban-de-la Roche » (1970, p.192), sans étayer ce parti pris.

Nous notons de plus une constance dans les ouvrages et articles consacrés à Owen en France jusqu'à la fin du 20ème siècle : il est toujours abordé par le biais du socialisme. L'ouvrage de Louis Reybaud (1838/1849) est consacré aux socialistes utopiques (Saint-Simon, Fourier et Owen) et intitulé *Études sur les réformateurs ou socialistes modernes* ; M. Dommanget (1970/1955) a lui écrit sur *Les grands socialistes et l'éducation*. Dans les titres des ouvrages d'A. Fabre (1896) et E. Dolléans (1907) cette qualité précède même son nom : *Un socialiste pratique, Robert Owen et Individualisme et socialisme : Robert Owen*.

Jusqu'au travail de Serge Dupuis (1999) où il fait l'objet d'une étude beaucoup plus approfondie c'est encore dans le *Bulletin de l'Institut français d'Histoire sociale* (Rubel, 1960) que nous rencontrons Owen. Ne peut-on pas alors émettre l'hypothèse, qu'en introduisant Owen en France, ces auteurs ont fait la promotion du socialisme au détriment de la justesse historique, de telle sorte que l'œuvre de l'éducateur s'est vue dévoyée et pour un temps perdue pour l'ensemble des « éducateurs de tous les pays » auxquels Owen destinait ses écrits ?

La bibliographie anglo-saxonne concernant Robert Owen est beaucoup plus fournie mais se révèle à nouveau lacunaire lorsqu'il s'agit d'étudier de manière plus spécifique l'œuvre pédagogique d'Owen. Au-delà des ouvrages généraux Frank Podmore, W.L. Sargant, G.D.H. Cole, Margaret Cole, Sidney Pollard et plus récemment Ian Donnachie, nous remarquons plusieurs ouvrages dédiés à Owen et ses conceptions éducatives :

- La première publication que nous avons repérées à ce propos est intitulée *Utopianism and Education : Robert Owen and the Owenites*, et rassemble une collection de textes sur Owen, les Owenistes et l'éducation introduits et commentés par John Harrison (1968).
- Harold Silver rassembla une sélection de textes de Robert Owen sur le thème l'éducation dans son ouvrage intitulé *Robert Owen on Education* (1969). Ce recueil ne se fonde cependant que sur cinq ouvrages : l'autobiographie de Robert Owen, *A New View of Society* (1813-16/1991), *Report to the County of Lanark* (1820), *Address of Robert Owen on the 1st of May 1833*, et *[One of] Six Lectures Delivered in Manchester* (1837), ainsi que sur l'ouvrage de Robert Dale Owen *An Outline of the System of Education at New Lanark*, Glasgow, Wardlaw & Cunninghame (1824). Il ne présente qu'un panorama parcellaire et se concentre sur l'expérience de New Lanark.



- Dans un ouvrage collectif intitulé *Robert Owen, Prince of the Cotton Spinners*, Margery Browning a publié une courte contribution sur Robert Owen en tant qu'éducateur (in Butt, 1971, pp.52-75).
- L'historienne Karen Caplan Alfest, dans son livre *Robert Owen as Educator* (1977), accorde une place plus importante aux idées pédagogiques qu'Owen conçut et nous offre une perspective plus générale sur son projet éducatif en le replaçant succinctement dans le contexte de son projet général et de sa philosophie sociale.
- L'ouvrage de John Siraj-Blatchford, professeur en sciences de l'éducation, intitulé *Robert Owen : Schooling the Innocents* (1997) nous ouvre de nouvelles perspectives sur l'œuvre d'Owen en la mettant en lien avec des questions toujours vives de l'éducation : le diptyque nature et culture, l'égalité, l'identité de l'élève et les attentes de l'enseignant, le comportement et la discipline.
- Plus récemment, le travail de Robert Davis et Frank O'Hagan, publié alors que nous avons déjà amorcé cette recherche (2010), éclaire le projet éducatif d'Owen dans le contexte de son projet social, se concentrant cette fois sur les idées sans se pencher sur les pratiques qui furent mises en œuvre à New Lanark en particulier, avant de s'intéresser à l'importance et la pertinence de ces théories aujourd'hui.

## Problématique

Owen revendique dans ses écrits la mise en œuvre d'une innovation, de quelque chose qui n'avait jamais été fait auparavant. À propos de *l'Infant School*, il écrit par exemple qu'elle est la « première école enfantine rationnelle qui ait jamais été imaginée par aucune personne dans aucun pays » (1857b, p.139). Les ouvrages traitant en France de l'histoire de l'école maternelle font régulièrement référence à cette expérience précoce sans que l'on ait à ce propos beaucoup d'informations. Comme Marc-Antoine Jullien avant nous, il nous a donc semblé dans un premier temps, plus particulièrement intéressant de nous pencher sur cette structure originale, de comprendre le contexte de son émergence et de tenter d'en cerner les spécificités. Une première incursion dans l'univers de Robert Owen, effectuée dans le cadre de travaux précédant la thèse, nous a cependant amenée à considérer comme peu pertinente une approche aussi parcellaire de la démarche du philanthrope écossais. Ce serait en effet contraire à la manière même dont Owen en est venu à se poser des questions éducatives, et contraire à la manière dont ces dernières s'inscrivent dans ses réflexions. Si nous avons donc conservé la volonté d'éclairer autant que faire se peut cette *Infant School* qui faisait la fierté d'Owen, nous avons choisi de poursuivre ce travail dans le cadre d'une étude plus générale de son œuvre.

En dehors de ses *Lettres sur l'éducation (Letters on Education as it is and as it ought to be, addressed to the Teachers of the Human Race in all Countries, 1851 ?)* qu'il rédigea assez tard dans sa vie, Owen ne consacra aucun texte spécifique aux questions éducatives. Les considérations qu'il nous laissa sur l'éducation sont au cœur de réflexions plus vastes. Or ce premier constat nous paraît être un signe que l'éducation fait, pour Owen, partie d'un tableau de plus grande ampleur. Séparer ses réalisations et ses idées pédagogiques de l'ensemble de ses réflexions nuirait alors à leur compréhension. Il ne s'agirait pas d'étudier dans les détails toutes les dimensions de la démarche d'Owen telles que les mouvements coopératifs par exemple, mais de mettre ses réflexions éducatives en perspective avec son projet de réforme sociale

duqueldécoulent les différentes parties d'organisation de la société, dont la prise en charge de la jeunesse et l'éducation font partie. L'ensemble de ces réflexions se sont formées dans le contexte particulier d'une Grande-Bretagne qui voit son univers transformé par la Révolution industrielle. Serge Dupuis, dans une étude compréhensive de la démarche générale d'Owen en tant que réformateur social dit de lui qu'il est « le point de rencontre de diverses influences et traditions dont il apparaît comme la synthèse originale de par la fusion qu'il en réalise dans le creuset de la révolution industrielle et de la pensée des Lumières » (1991, p.11), il précise plus loin : « La révolution industrielle va lui apporter ses conséquences sociales et ses drames humains, et les Lumières la théorie de l'influence du milieu sur l'homme. » (p.18).

Serge Dupuis affirme que « le socialisme utopique de Robert Owen fait plus que témoigner du passage du siècle préindustriel au siècle de l'industrie et des luttes ouvrières : il constitue, à travers l'action sociale de son concepteur, l'un des agents de ce passage. » (p.11), impliquant ainsi qu'il contribue à son avènement. Nous avons donc cherché à comprendre dans quelle mesure cette analyse générale pouvait se révéler éclairante du point de vue de l'action éducative et de la pédagogie d'Owen.

C'est à travers le concept de « modernité éducative », tel que Jean Houssaye en définit les contours en s'appuyant sur les travaux de Jean Baudrillard et Daniel Hameline dans son ouvrage consacré aux *Pédagogues de la modernité*(2007), que nous avons choisi d'interroger l'œuvre éducative d'Owen, tant dans sa dimension théorique que dans sa traduction pratique.

La modernité est « une structure historique et polémique de changement et de crise » (Baudrillard). Le 18<sup>ème</sup> siècle est considéré comme celui de la construction de la modernité, et le suivant comme celui de son épanouissement.

C'est au 19<sup>ème</sup> siècle que la modernité va prendre tout son sens autour de quelques éléments centraux ; un État bourgeois moderne, centralisé et démocratique ; un progrès continu des sciences et des techniques ; une division rationnelle du travail industriel ; un développement considérable de la croissance démographique, de la concentration urbaine et des moyens de communication. (Houssaye, 2007, p.12)

Or ces facteurs se développent en Grande-Bretagne avant d'atteindre une ampleur équivalente sur le continent Européen et Owen est parmi les premiers à se confronter aux conséquences économiques, sociales, démographiques et politiques de la Révolution industrielle outre-Manche qui caractérisent la modernité.

La modernité en éducation se joue au 18<sup>ème</sup> siècle dans un mouvement de développement des idées qui trouveront leur traduction pratique et institutionnelle par la suite : « Le 19<sup>ème</sup> siècle est un siècle pédagogique majeur. Le 18<sup>ème</sup> siècle a beaucoup pensé, le 19<sup>ème</sup> a beaucoup réalisé. La domination des philosophes et des religieux est moins forte, celle des politiques et des pédagogues est plus visible. » (Houssaye, 2007, p.17). Si Baudrillard affirme que la modernité « n'est pas un concept d'analyse », Daniel Hameline dégage de cette modernité éducative des traits autour desquels peut s'articuler l'étude de la démarche de Robert Owen.

Quelles sont les caractéristiques essentielles de cette modernité en éducation ? Ici, le 19<sup>ème</sup> siècle reprendra avant tout l'élan du 18<sup>ème</sup> siècle. Hameline (1986) rappelle avec force ce qu'il nomme les trois lieux communs de la modernité éducative, soit une idéologie qui sera célébrée de façon répétitive tout au long du siècle. Le premier est celui du progrès : la société éducatrice, instituée par la science, ne peut qu'assurer le salut de l'espèce humaine ; un peuple instruit ne peut être, puisqu'il l'est déjà, qu'un peuple plus libre, plus industriel, plus heureux ; l'enfant, révélateur de la nature humaine en son originelle bonté, se présente comme le véritable instructeur de l'homme. Le second lieu commun est celui de l'éducabilité (ou perfectibilité) :

“ l’intervention des humains dans la formation d’autres humains est une chose nécessaire en même temps qu’une chose possible ; cette intervention est elle-même perfectible et peut être avantageusement rationalisée ; il est enfin souhaitable qu’on la généralise à l’ensemble des couches sociales ” (p.31). Le troisième lieu commun se nomme démocratie égalitaire : éduquer, c’est entreprendre l’insertion sociale et politique de la jeunesse ; cette fin de l’éducation est en même temps le creuset de l’autonomie des personnes ; la conjonction de l’autonomie du corps social et de l’autonomie individuelle ne peut être réalisée que dans la démocratie. (Houssaye, 2007, p.21)

Dans le prolongement des réflexions de Serge Dupuis sur la démarche générale d’Owen, nous chercherons donc à répondre à la question suivante :

**Dans quelle mesure Owen peut-il être considéré comme l’un des agents de la modernité en éducation ?**

Répondre à cette problématique de recherche implique une étude approfondie de l’œuvre d’Owen, interrogeant à la fois théories et pratiques de l’éducation puisque, comme le rappelle Jean Houssaye :

Tout pédagogue est à saisir à l’articulation de trois axes : celui des valeurs (politiques, culturelles, sociales, religieuses), celui des conceptions (champs de références, sciences humaines prises en compte) et celui des actions (méthodes, moyens, organisations). (Houssaye, 2007, p.27)

## Intérêt de la recherche

Nombre de travaux sur l'histoire de la prise en charge de la petite enfance en France font référence à l'expérience éducative de New Lanark et aux travaux d'Owen comme étant l'une des origines de la salle d'asile française. Ceux-ci mobilisent cependant le plus souvent les rares ressources existant en français et dont nous avons souligné les biais et lacunes. Si la méconnaissance et parfois la diffusion faussée du travail de Robert Owen en France justifient de proposer, en français, un travail de recherche sur le pédagogue écossais, quel est le sens en revanche d'une nouvelle recherche ? Pourquoi ne pas « simplement » traduire un ouvrage issu de la recherche anglo-saxonne ? Nous venons de voir que si les travaux sur Owen pédagogue ne sont pas nombreux, ils existent et apportent déjà de précieux éclairages. Est-ce à dire alors que se pencher sur Robert Owen, éducateur, consisterait en une synthèse des travaux anglo-saxons ?

La profusion des écrits pourrait amener à considérer que « tout est dit et l'on vient trop tard depuis [deux siècles] qu'il y a des hommes qui pensent [la pédagogie de Robert Owen] [...] le plus beau et le meilleur est enlevé ; l'on ne fait que glaner après les anciens et les habiles d'entre les modernes » pour s'inscrire dans les pas de La Bruyère. Nous suivrons ici, à l'instar de Loïc Chalmel (2009), le chemin tracé par Daniel Hameline dans la critique de cette posture.

Pas de bégaiement. Rien sur le bout de la langue qui insisterait pour témoigner d'une mémoire non achevée. Tout est dit. [...] " Tout est dit." Voilà effectivement une bien puissante image de l'origine. Mais n'est-ce pas énoncer plutôt qu'il n'est pas d'origine puisque les jeux sont faits, que rien ne peut désormais commencer qui ne soit barré d'avance ? Tout possible est définitivement altéré. (Hameline, 2002, p.5)

Car le bégaiement ne se caractérise pas que par la répétition, et « l'impuissance du bègue fait aussi paradoxalement sa force, qui réside dans sa résistance et son entêtement » (Chalmel, 2009, p.146) :

[...] le bégaiement nous signifie qu'il y a, bien évidemment, quelque chose à dire. Et quelque chose d'important. Car bégayer, c'est insister. C'est s'instaurer impuissant dans l'insistance et donner par là toute sa mesure au malentendu. (Hameline, 2002, p.3)

[...] nous sommes collectivement ce bègue. Ce bégaiement de l'histoire, cette insistance dans la sempiternelle redite des mêmes propos [...] sont en même temps la marque admirable qui nous inscrit dans notre passé culturel. Elle témoigne qu'une mémoire est à l'œuvre... (Hameline, 2002, p.4)

Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une répétition à l'identique : le prisme de la modernité est une nouvelle fenêtre ouverte sur l'œuvre d'Owen, une nouvelle manière de l'interroger dans la mesure où nous n'avons pas identifié de travaux l'étudiant dans cette perspective qui nous semble pouvoir nourrir une réflexion sur son histoire.

Les éléments de compréhension que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche appartiennent, pour une part, à une culture commune que nous partageons avec nos prédécesseurs, exégètes d'Owen. Ils sont aussi pour partie le fruit de notre parcours individuel, permettent en cela de se distinguer des outils mobilisés dans les précédents travaux, et c'est un nouveau parcours de lecteur que nous vous proposons de suivre aujourd'hui.

Les pratiques mises en œuvre à New Lanark nous semblent en outre pouvoir faire l'objet d'une étude et d'une présentation approfondies, les considérant

comme un objet d'étude en soi et non comme une illustration de la philanthropie d'Owen ou de ses idées pédagogiques, puisque ces deux dimensions ne se recouvrent pas, Owen désignant l'expérience de New Lanark comme un « compromis ». Elles présentent cependant selon nous un intérêt d'ampleur à l'aune de l'histoire des idées pédagogiques dans la mesure où elles firent office de « vitrine » dans le cadre de la promotion des idées d'Owen.



## ***Méthodologie***

Dans le cadre de cette recherche, c'est vers une méthodologie herméneutique que nous avons souhaité nous tourner, dont nous souhaitons dans un premier temps définir ici les modalités. Cherchant à comprendre la démarche de Robert Owen, nous avons choisi de nous appuyer sur cette définition proposée par Christian Berner et Denis Thouard :

[...] l'herméneutique n'est pas une science, mais un art auxiliaire des sciences ; c'est ainsi qu'elle est mise en œuvre dans la plupart des sciences humaines. Lorsqu'il s'agit de comprendre le discours non comme phénomène linguistique – ce qui revient à l'analyse du discours –, mais comme événement intellectuel qui vise un sens et une vérité théorique ou pratique, l'exégèse cherche à saisir cet événement et à évaluer les revendications de son auteur, en fonction de l'épistémè dans laquelle celui-ci s'inscrit. (Berner & Thouard, 2008, p.46)

Le corpus réuni sera interrogé « dans le cadre d'une discipline [l'histoire des idées pédagogiques] qui se propose de comprendre un texte, de le comprendre à partir de son intention, sur le fondement de ce qu'il veut dire » (Ricœur, 1969, p.7). Nous tenterons repérer les signes, ou pour reprendre la terminologie de Ricœur les « symboles », à savoir « toute structure de signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré, qui ne peut être appréhendé qu'à travers le premier » (Ricœur, 1969, p.15).

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous efforcerons dans la mesure du possible de multiplier et diversifier les sources afin de les confronter entre elles et faire émerger l'histoire avec le plus de justesse possible. Au cours de cette étude, on prendra soin de comparer les différentes données recueillies entre elles et d'interroger les contradictions que celles-ci pourraient éventuellement présenter.

Nous tenterons d'interpréter ces différents écrits en dévoilant le sens potentiellement caché dans la signification apparente, et de faire émerger les différents niveaux de sens impliqués dans la signification littérale, tant au regard des termes employés qui sont susceptibles d'être révélateurs de certaines influences qu'au regard des idées elles-mêmes.

Considérer le texte comme un objet de communication avec le monde, avec un autrui plus ou moins proche dans le temps et l'espace, implique de se constituer des références communes permettant la compréhension du message. Pierre Lévy développe à ce propos une « théorie herméneutique de la communication », qui nous semble rendre clairement compte de la problématique interprétative à partir de la métaphore de l'hypertexte :

[...] en quoi consiste l'acte de donner du sens ? L'opération élémentaire de l'activité interprétative est l'association ; donner du sens à un texte quelconque revient à le relier, le connecter à d'autres textes, et donc à construire un hypertexte. On sait bien que des personnes différentes prêtent des sens parfois opposés à un message identique. C'est que, si le texte est le même pour chacun, l'hypertexte peut différer du tout au tout. Ce qui compte c'est le réseau de relations dans lequel sera pris le message, le filet sémiotique dont l'interprétant se servira pour le capter. (Lévy, 1990, p.80)

Une difficulté potentielle tient à la distance qui sépare l'auteur du texte de son lecteur, et aux cadres de référence auxquels ils relient le texte, car « le lecteur est soudain mis en présence des propos d'un autre lointain, dont l'intention restera toujours incertaine, sans qu'un intermédiaire présent à la fois aux circonstances de l'émission et de la réception vienne établir le lien vivant entre les acteurs de la communication » (Lévy, 1999, p.101). Le caractère figé de l'écrit risque de la rendre hermétique pour un lecteur d'un autre lieu, d'un autre temps, ou de l'entraîner dans des parcours interprétatifs erronés. La proposition de François Dosse, s'appuyant sur les travaux de Ricœur et Giddens (in Morin,

1999), de développer une « double herméneutique » dans le travail historique, permet de surmonter cet obstacle en redonnant une place de premier plan au contexte de l'écriture sans y sacrifier la critique :

Le premier geste de l'herméneutique est de rétablir la communication perdue de par la distance temporelle, spatiale ou linguistique, de permettre de renouer avec une compréhension brouillée : c'est le pôle critique de cette démarche qui nécessite tout un travail d'authentification. [...] À ce premier niveau, c'est la distance qui met au travail l'herméneute. À un second niveau c'est au contraire l'appartenance qui est décisive. Le sujet est toujours impliqué de par sa relation au monde. La conscience herméneutique se tient donc à l'intérieur de cette tension entre deux pôles : celui d'un mouvement critique [...] ; et un mouvement de compréhension, d'appartenance, qui vient en amont du texte ou de l'action se les approprier dans une ouverture sur de nouveaux mondes possibles. (Dosse, in Morin, 1999, p.321)

Dans le cas qui nous occupe, c'est à une triple distance que nous sommes confrontée et que nous tenterons de réduire : le développement de la pensée ainsi que l'expérience sur lesquels nous avons choisi de nous pencher se sont déroulés voilà deux siècles, dans un autre pays bien que sur le continent européen, et les traces qui en subsistent – qu'il s'agisse d'archives nécessitant une démarche paléographique ou d'imprimés – sont pour leur grande majorité en langue anglaise.

[...] l'écriture, qui est sans doute la technologie la plus fondamentale dans le développement de la pensée, n'est pas seulement inscription du langage sur un support apte à en assurer la conservation et la transmission. Par la séparation qu'elle instaure entre la parole et les conditions spatio-temporelles de son énonciation [...], elle décontextualise les énoncés et permet leur recontextualisation dans un nouvel environnement herméneutique. (Clément, 2000, p.45)

Il revient alors au chercheur de tenter de faire émerger le sens, les sens potentiels, au sein d'un ensemble cohérent grâce à l'élaboration d'un hypertexte.

Un texte ne peut se lire dans toute son intelligibilité, on le sait désormais, sans faire appel aux autres textes auxquels il est relié de diverses manières, conscientes ou inconscientes, explicites ou implicites, dont l'ensemble constitue son "intertexte". Par ce changement d'échelle, c'est l'ensemble de la bibliothèque qui est ainsi convoqué à chaque lecture. Cette insertion du texte dans un réseau complexe exige du lecteur de mobiliser son bagage culturel et peut conduire, dans le cas d'une lecture savante, à des niveaux de complexité qui relèvent d'une véritable herméneutique. (Clément, 2000, p.47)

Jean Clément fait ici référence à l'intertexte selon la définition qu'en propose Julia Kristeva, c'est-à-dire les renvois implicites ou explicites à un autre texte dans le texte étudié (in Kristeva, J., (1969). *Semiotiké, Recherches pour une sémanalyse*, Paris : Seuil), c'est pourquoi nous nous autorisons ici à mobiliser cette citation dans le cadre de notre réflexion sur l'hypertexte.

Le texte peut être considéré en tant qu'unité, objet d'une interprétation sémantique qui nécessite de suivre les pistes qu'il nous offre, car « il y a une objectivité du sens, dans la mesure où le texte contraint – sans pour autant les déterminer entièrement – les lectures plausibles qu'on peut en faire », il « contient des instructions interprétatives, qui, explicites ou non, ne peuvent être négligées » (Rastier, 1989, p.15). Il peut aussi être considéré comme appartenant à un ensemble hypertextuel selon la conception de Lévy. En prolongeant la réflexion autour de l'hypertexte nous souhaitons retourner à l'une des caractéristiques qui confère son sens à cette métaphore en convoquant des représentations communes des liens. L'un des intérêts de l'utilisation de la

métaphore de l'hypertexte est de souligner l'importance du cadre de références auquel le texte peut être relié, les renvois explicites ou suggérés, les associations qui peuvent être faites avec d'autres textes à la manière de la lecture hypertextuelle dans son acception encyclopédique ou informatique.

Autour du produit linéaire qu'est l'écrit, se développent deux processus non linéaires : celui de l'écriture d'abord, où l'auteur, parmi tous les possibles de la narration entre dans un processus délibératif et fait des choix ; celui de la lecture ensuite, qui, tout en suivant la linéarité du récit qui lui est donné, s'accompagne de mises en relations des contenus exposés avec un hypertexte lié à la fois à une culture commune, mais aussi au parcours individuel du lecteur. En outre, si l'idée d'hypertexte renvoie aujourd'hui tant à l'opération intellectuelle mise en œuvre qu'à sa traduction matérielle grâce à l'informatique, le principe de l'écriture hypertextuelle et des liens entre les textes préexistaient à l'informatique comme le rappelle Clément :

L'informatique permet ici d'instrumentaliser le fonctionnement même de la pensée et de la construction des savoirs. Jusqu'à présent, il fallait passer par les outils mis en place au fil des siècles dans l'édition classique pour relier entre eux des textes (citations, index, concordances, renvois, etc.). (Clément, 2000, p.49)

Il nous semble à ce propos légitime de mobiliser les réflexions développées par Jean Clément dans son article « Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle » (1995) où il se penche sur l'hypertexte comme « instance énonciative », partant du principe que « chaque "texte" est relié aux autres de façon implicite ou explicite ». Le parcours du chercheur de textes en textes, au fur et à mesure de sa lecture, peut en effet être comparé à la lecture hypertextuelle informatique dans la mesure où « un acteur humain interagit avec des informations qu'il fait naître d'un parcours et qui modifient en retour ses représentations et ses demandes », alors que certains des chemins

empruntés ont été fléchés par l'auteur et d'autres naissent du cheminement personnel de chaque lecteur.

Le texte est un système de signes qui, contrairement à ce qu'ont pu en dire les théoriciens structuralistes, n'est pas clos. Le travail d'Umberto Eco, comme celui de Roland Barthes, a été de mettre en évidence cette ouverture. Un texte comme système ne peut exister que par son interprétation par un autre système. Ce travail d'interprétation est celui du lecteur. (Clément, 2000, p.55)

L'écriture est un processus qui amène l'auteur à faire des choix qui pourraient être considérés comme une simplification de la complexité de la pensée imposée par la forme contrainte de l'écrit. Jean Clément écrit à ce propos en analysant une citation de Jacques Roubaud : « Son écriture est une lecture d'un espace antérieur au texte. Or cette lecture qu'il voudrait plurielle doit se plier, pour se faire écriture, à la linéarité inhérente à toute mise en récit. ». Il souligne plus loin que le texte « classique [...] efface toute trace du dispositif qui l'a engendré », et l'on ne dispose en effet que des choix effectués par l'auteur et non de ceux qui s'offraient à lui. On peut cependant considérer que les choix opérés sont en eux-mêmes porteurs de sens et nous éclairent sur les représentations de l'auteur que l'on ne peut ignorer lorsque l'on étudie son texte avec pour objectif d'accéder au sens dans une démarche compréhensive et non d'en faire une analyse sémantique. Loïc Chalmel cite à cet égard les travaux d'Edgar Morin qu'il remet en perspective avec la recherche en pédagogie :

L'idée d'un univers de faits objectifs, purgés de tout jugement de valeurs, de toutes déformations subjectives, grâce à la méthode expérimentale et aux procédures de vérification, a permis le développement prodigieux de la science moderne [...] Dans ce cadre, le sujet est soit le "bruit", c'est-à-dire la perturbation, la déformation, l'erreur qu'il faut éliminer afin d'atteindre la

connaissance objective, soit le miroir, simple reflet de 'univers objectif. Le sujet est renvoyé, comme perturbation ou bruit, précisément parce qu'il est indescriptible selon les critères de l'objectivisme. (Morin, cité par Chalmel, 2007, p.2)

L'explorateur de l'entre-deux pédagogique ne peut se satisfaire de cette dichotomie entre objet et sujet. L'analyse positive de facteurs isolés de leur contexte, de leur environnement, de leur histoire, enferme les processus éducatifs dans le cadre étroit d'un déterminisme externe. [...] La pédagogie requiert l'unité indissociable entre acteurs, facteurs et environnement. Les liens qui se tissent entre ces différentes composantes sont constitutifs de l'acte d'éduquer ; ils constituent l'objet même de la recherche en pédagogie. (Chalmel, 2011, p.124)

La multiplicité des facteurs et éléments contextuels qui ont conditionné la construction des théories pédagogiques d'Owen et leurs traductions pratiques amène le chercheur à se confronter à la multiréférentialité, assumant une position inconfortable qui préfère le croisement des interprétations formées par un individu à une « combinaison [...] d'analyses unidimensionnelles, parcellaires et spécialisées » (Chalmel, 2009, p.143) telle que la définit Loïc Chalmel en référence aux travaux d'Edgar Morin :

Tout chercheur qui se fait "monographe épistémique" aspire à la complétude. La différence d'avec la multidimensionnalité propre à la juxtaposition d'expertises, c'est que le monographe épistémique assume seul la responsabilité des regards croisés qu'il porte sur son référent. Aspirer à la complétude tout en acceptant la complexité, c'est assumer en conscience l'incertitude, l'idée utopique d'un savoir global, tout en conservant à l'eu-topos ses deux acceptions originelles : une île inaccessible certes, mais aussi un espace où l'on est bien... C'est aussi résister à la perspective de rationalisations arbitraires qui enferment les faits historiques dans un système supposé cohérent. Une forme (classique au demeurant) de rationalisation

délirante consiste à ne retenir que les indicateurs qui confortent un système explicatif, en écartant tout ce qui pourrait le contredire. Se référer à la complexité place ainsi le chercheur dans une tension inconfortable : entre nécessaires simplifications, hiérarchisations, sélections et aspirations à la complétude ; entre la volonté de dire une histoire achevée et l'imperfection, acceptant l'incertitude propre à toute tentative de rationalisation des phénomènes humains. (Chalmel, 2009, p.144)

La ressource que constitue la mobilisation d'un hypertexte nous paraît par ailleurs, abondant dans le sens de Jean Clément, être une réponse adaptée au défi de la complexité auquel nous souhaitons nous confronter dans le cadre de ce travail de recherche :

Vouloir mettre en relation les concepts d'hypertexte et de complexité peut sembler une entreprise bien téméraire. D'une part, parce que la question de l'hypertexte est complexe en elle-même et, d'autre part, parce que le mot « complexité » est, comme le dit le philosophe Edgar Morin, un mot-problème et non un mot-solution. (Clément, 2000, p.39)

Quel que soit son support (*on line* ou *off line*) et quel que soit son objet (base documentaire ou création d'auteur), l'hypertexte apparaît ainsi comme l'aboutissement d'un processus de complexification croissante de notre rapport à l'écriture et au savoir. Cette complexification trouve son expression dans deux caractéristiques essentielles. D'abord, l'hypertexte est constitué d'un ensemble non structuré a priori d'éléments (les nœuds) qui, étant reliés les uns aux autres, forment système : toute action sur un des éléments reconfigure la totalité. Ensuite, chaque activation de l'hypertexte par un utilisateur détermine un parcours singulier et provoque une structuration provisoire de l'ensemble. C'est dans cette interaction constructive d'un sujet avec un ensemble variable et fluctuant de connaissances que l'hypertexte peut être considéré comme une réponse appropriée au défi de la complexité. (Clément, 2000, p.50)



Nous avons choisi dans le cadre de l'exposition de ce travail de présenter en premier lieu les éléments de contexte propres à faciliter la compréhension du lecteur, car « le sens suppose une contextualisation maximale aussi bien par la langue (le contexte, c'est tout le texte) que par la situation (qui se définit par une histoire et une culture [...]) » (Rastier, 2001, pp.7-8). Notre démarche de recherche a d'abord consisté à effectuer un travail critique des sources afin d'éclairer « ce qui s'est effectivement passé », ce que Ricœur qualifie d'« événement infrasignificatif ». Dans le cadre de cette première démarche, nous nous sommes efforcée d'éclairer l'histoire avec le plus de justesse possible en fonction des traces que nous avons pu rassembler de cette histoire, les interrogeant et les confrontant entre elles. Nous n'avons pas souhaité formuler d'hypothèses a priori car celles-ci auraient nécessairement été élaborées à partir d'un hypertexte, voire d'hypertextes, anachronique(s). Elles auraient été porteuses de deux siècles de mémoire du parcours de Robert Owen, de deux siècles d'écriture de son histoire, or nous souhaitons ici nous intéresser à la nouveauté potentielle, à ce qui ne figurait potentiellement pas dans les grilles de lecture antérieures, à ce qui a potentiellement échappé aux cribles des interprétations précédentes. Nous nous inscrivons donc dans cette partie du travail dans le cadre d'une approche a posterioriste telle que la définissent Pourtois, Desmet et Lahaye :

Aucune hypothèse explicite n'est formulée avant d'aller sur le terrain. La seule intention du chercheur est, dans un premier temps, de voir ce qui va s'y dérouler et, dans un deuxième temps, d'émettre a posteriori des hypothèses et des interprétations au sujet de ce qui a été observé. [...] L'a posterioriste recueille les faits observés et tente de leur donner un sens en créant des liens entre eux. [...] La méthodologie a posteriori laisse ainsi un espace pour la nouveauté et l'étonnement. [...] L'a posterioriste [...] doit réaliser une enquête minutieuse : il doit chercher, au-delà des apparences, le sens des faits observés ainsi que mettre en relation des éléments apparemment non reliés entre eux. [...] [L'enquête] met néanmoins en présence des faits "qui ne collent pas" avec certains témoignages ou des faits qui "ne collent" pas entre eux.

Son but est une récolte minutieuse d'indices singuliers et anecdotiques qui contredisent certaines apparences, comme dans une enquête judiciaire. Elle constitue donc elle-même une construction fictionnelle qui a pour seul objectif de convaincre car elle n'a pas le pouvoir d'éviction des fictions alternatives. (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2001, p.35)

Ne pas écarter les « fictions alternatives » nous semble à cet égard être une caractéristique inhérente de la recherche en histoire qui ne peut prétendre à la vérité dans toute sa complexité mais souhaite éclairer l'histoire avec la plus grande justesse que les traces permettront. Il demeure cependant un espace dans lequel il est possible de disqualifier certaines hypothèses que des faits avérés viendraient contredire, ainsi que l'opportunité de soulever de nouvelles questions dont la légitimité et l'intérêt reposent sur une étude approfondie des traces et se nourrit des histoires qui ont pu être proposées auparavant. Nous rejoindrons par cette démarche la posture avancée par Novoa et selon laquelle « la responsabilité de l'historien ne s'acquitte pas dans les réponses, mais surtout dans les questions » (1998, p.21).

Une place importante est accordée dans notre recherche à la parole des acteurs et aux interprétations qu'ils proposent eux-mêmes, à travers leurs écrits, considérés comme « des éléments constitutifs de l'action » (Dosse, in Morin, p.319), car « le discours est le premier outil pour véhiculer une pensée et transmettre un message : il est le premier lieu du *sens* et de la *vérité* » (Berner, Thouard, 2008, p.46). Loïc Chalmel souligne en outre que « l'affirmation d'une subjectivité assumée des savoirs produits est une [...] conséquence de la place centrale occupée par les sujets et leurs expériences singulières comme principal support à l'approche herméneutique » (2007, p.6), c'est pourquoi nous présenterons aussi dans le cadre de ce travail de nombreux extraits des textes qui constituent le corpus de notre recherche.

Nous nous placerons donc ici dans un double paradigme : descriptif d'une part, dans le cadre duquel nous nous attacherons à élucider et dépeindre les

réalisations et les idées d'Owen, et compréhensif d'autre part, tel que le décrivent Pourtois, Desmet et Lahaye , dans lequel nous chercherons à cerner le sens de sa démarche.

Le paradigme compréhensif recherche le sens des phénomènes [...]. Il utilise l'attitude phénoménologique qui s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour les hommes dans leur expérience quotidienne. Il cherche donc à appréhender les phénomènes de conscience vécus qui sont chaque fois des constructions humaines. L'approche compréhensive consiste dès lors en des constructions (objectives) de constructions (subjectives) faites par les acteurs. [...] Pour comprendre le monde, il faut donc saisir l'ordinaire et les significations attribuées par les acteurs à leurs actes à travers une démarche d'intersubjectivité entre locuteur et chercheur. (Pourtois, Desmet, Lahaye, 2001, p.32)

Nous tenterons ainsi de saisir grâce à ses explications et au-delà de ce qu'il en explicite, les influences qui sous-tendent la pensée d'Owen et l'expression pratique de cette pensée, car comme le rappelle Jean Houssaye : « même quand ils nous racontent leurs histoires, les pédagogues n'essaient pas vraiment de nous dire la vérité de ce que sont les choses » (cité par Chalmel, 2011, p.125)

Nous concevons en outre ce travail tant comme une investigation visant à mieux comprendre la pédagogie et la démarche éducative mise en œuvre par Robert Owen, que comme un travail d'exposition de cette démarche. Nous entendons offrir au lecteur un espace à parcourir, à visiter, pour se familiariser avec une œuvre encore méconnue en France, en particulier à cause de la barrière que constitue la langue étrangère. Nous avons donc souhaité laisser la place au cœur de ce travail à de nombreuses traductions originales des travaux d'Owen, avec le double objectif de permettre au lecteur de découvrir ces textes mais aussi de nous accompagner tout au long de notre démarche de recherche en lui livrant les éléments sur lesquels nous fondons notre compréhension.

La mise à disposition des idées de Robert Owen en France implique en effet un travail de traduction des différents textes qu'il nous laissa, ainsi que des autres textes auxquels nous nous référerons dans le cadre de cette étude. Nous nous sommes donc confrontée aux difficultés inhérentes à la traduction : nous avons tenté de rester le plus fidèle possible aux textes et aux auteurs tout en rendant ces écrits cohérents et accessibles en langue française.

Deux partenaires sont en effet mis en relation par l'acte de traduire, l'étranger – terme recouvrant l'œuvre, l'auteur, sa langue – et le lecteur destinataire de l'ouvrage traduit. Et, entre les deux, le traducteur qui transmet, fait passer le message entier d'un idiome dans l'autre. [...] Franz Rosenzweig a donné à cette épreuve la forme d'un paradoxe. Traduire, dit-il, c'est servir deux maîtres : l'étranger dans son œuvre, le lecteur dans son désir d'appropriation. [...] Ce paradoxe relève en effet d'une problématique sans pareille, sanctionnée doublement par un vœu de fidélité et un soupçon de trahison. (Ricœur, 2004, pp.8-9)

Non seulement les champs sémantiques ne se superposent pas, mais les syntaxes ne sont pas équivalentes, les tournures de phrases ne véhiculent pas les mêmes héritages culturels ; et que dire des connotations à demi muettes qui surchargent les dénnotations les mieux cernées du vocabulaire d'origine et qui flottent en quelque sorte entre les signes, les phrases, les séquences courtes ou longues. (Ricœur, 2004, p.13)

La langue est un produit vivant, toujours en mouvement, fruit d'une culture et d'une histoire : il n'est pas toujours aisé, voire possible, de restituer le sens, qui constitue n'est accessible par ailleurs qu'à travers une interprétation du texte original. La comparaison des œuvres d'auteurs qui ont eux-mêmes écrits leurs textes dans deux langues différentes, à l'instar de Samuel Beckett par exemple, est à cet égard particulièrement éclairante lorsque l'on s'attarde sur les différences littérales qui ont été introduites pour préserver le sens et servir

l'œuvre dans son ensemble. Le travail de traduction a donc ici été étroitement lié au travail de compréhension de l'œuvre d'Owen dans une démarche d'allers et retours permanents permettant d'affiner ces deux démarches.

Les extraits et citations des ouvrages figurant en anglais dans la bibliographie sont des propositions de traduction de notre part. Les ouvrages parus en français sont cités d'après la traduction éditée en France et après vérification de l'adéquation de cette traduction avec notre compréhension du texte (sauf mention contraire en note de bas de page).

La méthodologie herméneutique que nous avons choisi d'utiliser afin de mener cette recherche nécessite la mobilisation d'un hypertexte et la mise en perspective avec les différents niveaux de contextes dans lesquels s'inscrivent ses élaborations théoriques et pratiques. C'est à partir de la notion d'« influence » que nous avons souhaité aborder cette partie de notre travail et nous allons par conséquent en premier lieu expliquer ce choix et les enjeux qu'il engendre.

## Chapitre 2 **Contextualisation**

La première étape de notre démarche consiste en une contextualisation du développement des idées et des premières mises en œuvre d'Owen à travers son parcours jusqu'à son arrivée à New Lanark, théâtre de sa première expérience pédagogique, à l'aube du 19<sup>ème</sup> siècle.

Notre objectif est ici d'apporter un premier éclairage sur l'inscription de sa démarche dans une filiation avec la pensée des Lumières, mais aussi dans l'environnement singulier de la Révolution industrielle, amenant dans son sillage de nouvelles problématiques économiques et sociales.

### ***Des Influences : l'homme et le contexte***

Qu'il s'agisse de création artistique littéraire, cinématographique, des arts plastiques, de philosophie ou encore de pédagogie, la question des influences est régulièrement évoquée pour éclairer la genèse des œuvres. Dans cette démarche d'explication, de dénouement des fils qui constituent la trame de l'œuvre, les auteurs et leurs exégètes convoquent des hommes et des travaux dont la trace est perceptible à travers la nouvelle création. Cependant, la majorité des articles scientifiques, quel que soit le champ théorique auquel ils renvoient, désignent l'influence comme un « concept mou » ou utilisent des terminologies équivalentes visant à rendre compte d'une définition floue associée à l'utilisation pourtant récurrente de ce que nous ne désignerons pour l'heure que comme une notion. Nous avons donc souhaité dans un premier temps définir les contours de notre utilisation de l'idée d'influence dans le cadre de cette recherche.

Etymologiquement, influencer vient du latin *in-fluere*, littéralement « couler dans », mais le terme fut aussi dès la Rome antique employé au sens figuré qui nous intéresse de « pénétrer », « s'insinuer », comme chez Cicéron chez qui l'on peut repérer l'utilisation de l'expression « *in animos influere* » (s'insinuer dans l'esprit) dans le texte *Des lois*.

Sans qu'aucune définition spécifique au champ de l'histoire des idées n'ait été posée, certains auteurs se sont pourtant intéressés à la question des influences, si souvent mobilisées, et proposent des points de repères sur lesquels nous pouvons nous appuyer.

Dans son ouvrage *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Jean Houssayelie pour sa part la question des influences à la double caractéristique d'enracinement et de rupture. Il développe dans un premier temps cette réflexion en précisant : « l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'*enracinement*. Celui-ci relève de plusieurs ordres qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. » (1999, p.14).

S'appuyant sur de nombreux exemples de sources d'inspirations affirmées, de lectures et de visites, il met en lumière des influences pédagogiques avérées. Il dégage à partir de cette ample recension plusieurs niveaux dans l'enracinement :

- Les influences philosophiques ou scientifiques ;
- La politique ;
- Les enracinements psychologiques et sociaux plus personnels.

Le pendant de cet « enracinement » est la démarche de « rupture », dans laquelle les pédagogues construisent leur théorie pédagogique et leur raison éducative en opposition à des courants de pensée ou des pratiques existantes. Or en effet, nombreuses sont les réflexions et réalisations, jalonnant l'histoire de l'éducation, qui prennent vie en marge des pratiques communes, revendiquant la volonté de « faire autrement » par rapport à ce dont les pédagogues ont été témoins et qui ne les satisfait pas.

Qu'il s'en inspire pour s'inscrire dans leur continuité, ou qu'il se construise dans la critique des pratiques et idées qui l'environnent, le pédagogue est donc au



cœur de ce que Loïc Chalmel désigne comme « l'indissociable unité entre acteurs, facteurs et environnement » (Chalmel, 2007). Il s'agit d'un être humain, porteur de son histoire individuelle, et les différents niveaux de contexte dans lesquels émergent et se développent ses théorie et pratiques. Si l'association de ces deux termes, « indissociable unité », peut sembler tenir du pléonasm, elle contribue à renforcer le caractère consubstantiel de ces trois dimensions, la cohérence interne de leurs rapports.

Le pédagogue se construit donc « contre » : « contre », en prenant appui sur l'existant, puisant dans les ressources d'une histoire plus ou moins proche, individuelle et commune ; mais en même temps qu'il s'adosse à cette histoire, il lui tourne le dos, se construisant « contre elle », dans la critique. Il est à cet égard intéressant de noter que l'emploi du même terme pour désigner ces deux démarches distinctes n'est pas une spécificité de la langue française bien qu'il ne se retrouve pas dans toutes les langues : il en est de même en espagnol (*contra*) ou en italien (*contro*) pour ce qui est des langues latines mais aussi en anglais (*against*), par exemple.

Dans le prolongement de cette réflexion, nous nous proposons dans le cadre de cette étude de dépasser l'acception étymologique de l'influence pour considérer les implications de l'enracinement et de la rupture dans la construction de la pensée pédagogique. Selon une métaphore fluviale qui fera écho à cette étymologie, nous définirons donc dans le cadre de cette réflexion l'influence comme à la fois ce qui vient grossir le flux de la réflexion, mais aussi ce qui modifie le cours de la pensée et vient en dessiner les méandres en creux.

La démarche herméneutique que nous avons choisi d'adopter dans le cadre de cette thèse nous amène donc d'abord à présenter les différents niveaux de contexte dans lesquels s'inscrivent la réflexion pédagogique et les pratiques éducatives de Robert Owen, ses enracinements et ses ruptures. Ils contribueront à la compréhension des différentes ressources que nous avons

pu rassembler, et de la démarche du philanthrope écossais considérée dans son intégralité.

Reprenant le parcours de Robert Owen dans sa chronologie, nous avons ainsi considéré utile, pour nourrir notre interprétation, de nous intéresser ici d'abord à l'histoire personnelle de Robert Owen. Nous nous proposons ensuite, partant d'un contexte général pour recentrer notre étude sur le village de New Lanark, de nous intéresser successivement au contexte économique et social de la Révolution industrielle, aux modalités de prise en charge des enfants à cette période et au travail des enfants et au contexte législatif l'encadrant. Nous nous pencherons enfin sur la place dévolue aux enfants à New Lanark à l'arrivée d'Owen, alors que son beau-père David Dale était à la tête des manufactures.

Enfin, nous étudierons les influences littéraires, philosophiques et pédagogiques en nous penchant sur les rares lectures dont Owen fit état dans ses écrits, avant de nous intéresser aux réalisations éducatives qui ont marqué son parcours.

Nous avons fait le choix, dans cette partie, de ne nous pencher que sur les différents éléments qu'Owen cita lui-même ou que d'autres rapportent d'après des conversations avec lui. Il serait en effet possible de formuler de nombreuses hypothèses s'appuyant sur des rencontres potentielles et des analogies dans les pratiques mises en œuvres ou même seulement les idées. La mise en garde de Marcel Grandière à cet égard, selon qui « [la méthode] qui consiste à rechercher systématiquement des influences peut porter à une certaine confusion ; les analogies, les accords exprimés, ne sont pas obligatoirement des influences. » (Grandière, 2000, p.114), nous incite cependant à ne traiter ici que de ce qui est reconnu par Owen comme ayant contribué à la construction de sa pensée. En outre, une telle approche nous ferait courir le risque de confisquer aux acteurs eux-mêmes, et en particulier à Robert Owen dont nous tentons ici d'éclairer les réflexions et les préconisations, le sens qu'ils donnent à leurs pratiques alors que ce sens projeté, les représentations qu'ils ont de leur action, fait partie intégrante de la démarche que nous souhaitons comprendre.

## **Robert Owen**

### **L'enfance de Robert Owen**

L'autobiographie de Robert Owen, où celui-ci développe amplement ses propos concernant ses premières années, est sans conteste une précieuse ressource afin d'éclairer le parcours du philanthrope écossais. Il s'agit cependant d'un ouvrage rédigé au soir de sa vie, ce qui ajoute à la subjectivité d'un journal, rédigé au jour le jour : l'imprécision due au temps passé nuit parfois à la justesse historique. Ce texte nous informe donc sans doute moins sur son parcours tel qu'il fut que sur l'interprétation qu'il en fait *a posteriori*. Son récit est une relecture de sa vie, et le sens qu'il lui donne, alors que celle-ci est sur le point de s'achever, peut cependant être considéré comme une ressource en soi afin d'éclairer son parcours et de tenter de comprendre sa démarche. Cette autobiographie n'en demeure pas moins la principale ressource mobilisée de manière générale pour éclairer l'histoire personnelle d'Owen. Si elle peut être confrontée à d'autres écrits à partir du moment où il apparaît dans la sphère publique et devient un personnage d'intérêt sur lequel on écrit et qui laisse des « traces », les ressources sont malheureusement beaucoup plus limitées concernant les premières années de sa vie.

Le musée consacré à Robert Owen dans la ville de Newtown, où il naquit et mourut, rassemble des items liés à la famille Owen mais ceux-ci se révèlent pour cette période être plutôt anecdotiques (boutons, boîtier de lunettes...) et de peu d'utilité pour enrichir notre réflexion.

Nous nous appuyerons donc ici sur l'autobiographie de Robert Owen pour présenter son enfance, ou ce qu'il en retient comme marquant à la fin de son parcours, tout en gardant à l'esprit que ces souvenirs sont une histoire de l'enfance de Robert Owen qui ne peut prétendre à l'exactitude des faits passés.

Robert Owen est né à Newtown dans le Montgomeryshire au nord du Pays de Galles le 14 Mai 1771. Il est le sixième né d'une famille modeste de sept enfants. Son père, Robert Owen était bourrelier et quincaillier et avait épousé Anne Williams, une fille de paysans de bonne éducation considérant celle dispensée alors aux enfants de ce milieu.



Figure 2 - Localisation de Newtown

Owen, est entré à l'école à l'âge de quatre ou cinq ans (1857b, p.2), il était bon élève et eut même le statut d'élève-maître dès ses sept ans dans le système d'enseignement mutuel. Le père de Robert Owen ne lui permit cependant pas de continuer à fréquenter l'école au-delà de l'âge de neuf ans. Dans cette première partie de son histoire, intitulée *Recollections of my Early Life*, Owen fait peu de place à sa vie scolaire et mentionne simplement un maître dont il suppose que son savoir se limitait à ce qu'il enseignait : la lecture fluide, l'écriture lisible et le quatre premières règles arithmétiques, qu'Owen considère quand il les maîtrise comme des « rudiments d'apprentissage ». Il est à noter dans le prolongement de ce jugement formulé par Owen que, n'étant plus sûr du nom de cet homme, il écrit pour le désigner « un Mr Thickness, ou un nom semblable », or *thickness* signifie « épaisseur »... S'agit-il réellement du

patronyme de cet homme, ou doit-on y voir une projection de l'impression qu'il laissa à Robert Owen ?

Plutôt que son parcours d'écolier, Owen sélectionne des épisodes qui ont marqué son enfance ou qu'il considère *a posteriori* comme importants dans son cheminement.

Il met ici en avant son expérience des pratiques artistiques et des exercices physiques qui semblent donc l'avoir marqué, et qui seront ensuite très présents dans ses projets éducatifs à destination de l'ensemble de la population. Robert Owen précise en effet avoir suivi des cours de danse et de musique (clarinette), avoir participé à de nombreux jeux avec ses camarades et avoir été « le meilleur coureur et le meilleur sauteur tant en hauteur qu'en longueur » (p.4) et le « meilleur danseur de son groupe » (p.10) – on note ici la modestie qui hante les textes d'Owen.

Parmi les quelques souvenirs d'enfance qu'Owen nous livre dans son autobiographie, il accorde une place importante à plusieurs anecdotes. Il dit de la première qu'elle prit une part importante dans la gestion de sa vie et dans la formation de son caractère. Owen avait pour habitude de courir pour se rendre à l'école et pour rentrer chez lui, faisant la course avec ses camarades. Il avait donc demandé à ce que son repas (un bol de *flummary*, bouillie galloise à base de farine) soit prêt lorsqu'il arrivait chez lui afin de pouvoir repartir le plus rapidement possible. Un jour où il la croyait assez froide pour être mangée, il se précipita sur cette bouillie et découvrit qu'elle était encore brûlante. Il raconte alors s'être « évanoui » immédiatement, l'estomac « brûlé », et être resté « si longtemps dans cet état que [ses] parents ont cru que la vie [l']avait quitté » (p.2). Il précise que « depuis ce jour [son] estomac est devenu incapable de digérer, à l'exception de la nourriture la plus simple, et en petites quantités à la fois ». Il en garda toujours des séquelles et dut dès lors prêter une attention toute particulière à son régime alimentaire. Cela le sensibilisa aux questions d'hygiène et à l'importance d'une bonne alimentation, des questions qui resteront centrales dans ses projets à venir.

La seconde anecdote le met en scène avec l'un de ses aînés : deux personnes avaient, selon ses dires, parié qu'il écrivait mieux que son frère John, et après délibération, les juges désignés avaient déclaré Robert vainqueur. Owen eut le sentiment que l'issue de cette compétition avait entamé ses rapports avec son frère. Il développe à partir de cette expérience sa réflexion sur les compétitions et comparaisons, dont il considère qu'elles ne peuvent qu'engendrer vanité, jalousie et haine (p.5), et qui conditionneront en partie ses principes éducatifs.

Cette réflexion est complétée par le récit des leçons de danse auxquelles Owen prenait part et où il fut témoin des difficultés de certains enfants lorsqu'ils n'avaient pas la partenaire qu'ils souhaitaient par exemple. Il développe alors ses réflexions autour de la question de la place à accorder à l'enfant et à sa parole, que l'on retrouvera plus tard dans ses préconisations pédagogiques :

J'ai longtemps pensé que l'esprit et les sentiments des jeunes enfants ne sont que rarement dûment considérés et pris en compte, et que si les adultes les encourageaient patiemment à exprimer franchement ce qu'ils pensaient et ressentaient, beaucoup de souffrances seraient épargnées aux enfants, et les adultes gagneraient une connaissance particulièrement utile de la nature humaine. Je suis maintenant conscient qu'il y avait une réelle souffrance dans cette salle de danse... (Owen, 1857b, p.10)

L'épisode suivant se passe en été, alors qu'il constate avec l'un de ses cousins que les travailleurs dans les champs semblent moins souffrir de la chaleur qu'eux-mêmes qui sont pourtant oisifs. Les deux enfants (Owen avait alors neuf ou dix ans) enlèvent alors leurs vestes et leurs gilets, ouvrent leurs chemises pour adopter le même tenue que les hommes qu'ils observent et se joignent à eux. Owen écrit à la fin de ce récit : ce fut « une bonne expérience et une leçon [...] car nous découvrîmes que nous étions plus à l'aise en nous employant activement que lorsque nous paressions et perdions notre temps » (p.7). Cette expérience pointe vers les principes de mise en activité et de la nécessité du plein air que l'on retrouvera en particulier à New Lanark.

Le dernier souvenir rapporté par Owen relativement à son enfance lui permet d'introduire dans cette autobiographie ses réflexions sur les punitions et châtiments. Il y explique n'avoir été corrigé par ses parents, et n'avoir été réprimandé qu'en une seule occasion. S'il n'expose que succinctement cette anecdote, elle lui permet d'esquisser son opinion sur les punitions qu'il déclare considérer dès son enfance comme « non seulement inutiles, mais très pernicieuses et préjudiciables à celui qui donne la punition et à celui qui la reçoit » (p.11).

L'ensemble des anecdotes présentées ici semble être présenté pour justifier des fondements des théories à venir d'Owen dans le cadre d'une écriture qui se fait avant tout relecture de son parcours dans la mesure où elles constituent le cœur de ce qu'il nous rapporte de son enfance. On y retrouve en effet les thèmes principaux auxquels s'articuleront les différentes dimensions de ses préoccupations humaines et sociales. Notre analyse rejoint ici celle de Serge Dupuis lorsqu'il écrit :

La manière dont Owen présente la maturation de sa pensée, en particulier à travers son autobiographie, tient à ce que, décrivant en 1857 des événements éloignés de quelque soixante à quatre-vingts années avec à l'esprit l'indéracinable conviction de l'originalité de ses théories, il les interprète à la lumière de son évolution ultérieure et se présente comme un enfant extraordinairement précoce, s'attribuant tout jeune un langage et des idées qui ne peuvent avoir été les siens que plus tard... (1991, p.11)

Dans cette autobiographie inachevée (Owen n'eut le temps d'en rédiger que le premier volume qui s'achève en 1820), Owen poursuit son récit nous éclairant sur les expériences professionnelles et humaines qui le menèrent jusqu'à New Lanark.

## Sur le chemin de New Lanark

Après avoir quitté l'école, Owen raconte avoir travaillé pendant un an chez un drapier voisin dans un établissement de confection ; il obtint de son père l'autorisation de quitter le domicile familial quand il aurait atteint l'âge de dix ans.

C'est donc à cet âge qu'Owen quitta Newtown pour Londres où il fut accueilli par un de ses frères avant d'être employé dès 1781, et ce pendant trois ans, chez James McGuffog (à Stamford dans le Lincolnshire) dont il loue les qualités humaines. Le fait qu'il prenne le soin de préciser que cet homme s'était fait tout seul, développant ses connaissances et sa richesse en parcourant le pays avant de faire un bon mariage avec une fille de bonne famille et de créer son entreprise, laisse supposer que ce parcours marqua Owen et lui servit peut-être de modèle. Il fut initié à toutes les subtilités de l'entreprise et apprit à connaître les différentes sortes et qualités de tissus. Il fut dans ce contexte amené à servir et fréquenter des membres de la bonne société, une expérience qu'il considère *a posteriori* comme particulièrement bénéfique à ses entreprises à venir. Il jouissait de plus de la bibliothèque personnelle de Mr McGuffog lorsqu'il ne travaillait pas et consacrait à la lecture cinq heures par jour en moyenne selon ses dires.

Owen accompagnait Mr and Mrs McGuffog lorsque ceux-ci se rendaient aux offices religieux de leurs confessions respectives, l'un appartenant à l'Église anglicane et l'autre à l'Église d'Écosse. Ayant un penchant pour la religion et souhaitant trouver « la bonne voie », Owen se mit donc en devoir de comparer les fondements des différentes religions afin de déterminer ce qui les différençait et de trouver la « vraie religion » (1857b, p.16). Il en arriva à la conclusion que toutes les religions avaient une racine commune et que leurs distinctions venaient des diverses manières dont les hommes s'en étaient emparés. C'est à cette période qu'il dit avoir abandonné toute « croyance religieuse » au profit d'un sentiment universel de « charité pour l'Homme » bien que la formulation trahisse une reconstruction intellectuelle plus mûrie que ne



l'avait sûrement conçue le jeune homme de quatorze ans qu'il était alors. Il conclut que les qualités individuelles sont le fait de ce qu'il appelle la Nature (synonyme chez Owen de Dieu ou Force créatrice de l'univers), et que sa langue, sa religion, ses habitudes, sont le produit de la Société. Comme tous les hommes, il est « l'enfant de la Nature et de la Société ».

C'est à peu près à cette période qu'il décida de retourner à Londres pour faire de nouvelles expériences dont il était toujours avide. Il trouva une place chez Flint & Palmer, dans le commerce de détail du textile, où il apprit à connaître une clientèle bien différente de celle qu'il avait jusque-là fréquentée, moins aisée, à laquelle on proposait un service moins attentif et il découvrit d'autres modalités de gestion de l'entreprise. Il apprit beaucoup de cette nouvelle expérience mais travaillait de très longues heures à un rythme soutenu et était exténué. Il se mit donc en quête d'un nouvel emploi. Il partit alors pour Manchester travailler pour un dénommé Satterfield qui exerçait dans le commerce de gros et de détail pour le textile. Il y resta jusqu'à ses dix-huit ans, âge où il rencontra un mécanicien de ses collègues du nom de Jones qui l'entretint des progrès techniques introduit dans les filatures. Il disait avoir observé ces machines et être à même d'en fabriquer de semblables s'il trouvait des financements. Grâce à de l'argent prêté par son frère, Owen s'associa alors avec Jones. Owen avait occupé différents postes lors de ses précédentes expériences professionnelles et avait doucement gravi les échelons, se familiarisant avec les différentes fonctions nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise. Dans leur nouvelle firme, il prit donc en charge la gestion des comptes et du personnel, ayant remarqué que Jones n'y montrait aucune aptitude. Il profita de cette nouvelle occasion pour observer attentivement les travailleurs dont il avait la charge et parfaire sa connaissance des hommes. Il vendit cependant rapidement ses parts pour s'installer à la tête de sa propre entreprise (1790) dans laquelle il employait trois personnes.

Lorsque l'opportunité se présenta d'obtenir un poste de responsable dans l'importante filature d'un riche marchand de Manchester dénommé Drinkwater. Owen décida de postuler. Malgré son jeune âge (il avait alors dix-neuf ans), le propriétaire fut séduit par l'aplomb et les résultats de l'entreprise d'Owen et lui offrit la place après avoir vérifié ses références. Owen lui vendit donc ses machines à prix coûtant et prit la tête des cinq cents hommes, femmes et enfants qu'employait alors la manufacture de Mr Drinkwater. Il dit avoir observé longuement le fonctionnement de l'établissement avant de s'employer à le réformer pour la plus grande satisfaction de son employeur. D'après Owen, des témoignages rapportés par d'autres à Mr Drinkwater soulignent que si la discipline dans la manufacture est tout à fait satisfaisante, les règles qui y sont en vigueur satisfont aussi les travailleurs. L'évolution du comportement des employés en fonction des aménagements opérés l'amena, selon lui, à la première formulation de l'idée qui sera le principal fondement de ses préconisations futures et selon laquelle l'homme est le produit des circonstances dans lesquelles il est placé (1957b, p.30). Il resta à ce poste jusqu'en 1794 ou 1795, et commença durant cette période à fréquenter des philosophes et philanthropes de la bonne société de Manchester.

Lors de ces nombreuses expériences dans le commerce, Owen apprit aussi toute l'importance qu'il y a à prendre soin d'effectuer les meilleurs achats possibles, à la fois au regard du public auquel ils sont destinés, mais aussi en tirant tout le profit envisageable des achats en gros. Il s'agit là d'une leçon qu'Owen nota avec soin et qu'il sut mobiliser lorsqu'il mit en place le magasin dans le village de New Lanark.

Après avoir quitté les entreprises de Drinkwater dont la famille prenait la succession, Owen devint un des trois associés d'une nouvelle structure, la *Chorlton Twist Company*, une entreprise textile qui se développa rapidement et l'amena à voyager en Grande-Bretagne et plus particulièrement en Écosse où se trouvaient plusieurs de ses clients. C'est lors de l'un de ces voyages qu'il



**Figure 3 - Anne Caroline Dale Owen**

rencontra David Dale, un des plus grands hommes d'affaires d'Écosse, qui était à la tête des filatures de New Lanark. Il fut d'ailleurs accueilli par ses filles et invité à visiter les bords de la Clyde et les manufactures de leur père. L'une d'elles, Anne Caroline Dale (voir figure 3), allait quelques années plus tard devenir sa femme. C'est lors de ce voyage qu'il visita donc pour la première fois les établissements et le village de New Lanark (1857b, p.46). Le site le séduit immédiatement et il songea, d'après ses écrits, qu'il s'agissait de l'endroit idéal pour

mettre en place un projet qu'il avait maintenant mûri depuis quelques années.



**Figure 4 - New Lanark – Aquarelle de John Winning (1818)**



Figure 5- Localisation de New Lanark

Quelques temps plus tard, il apprit que David Dale souhaitait se retirer du monde des affaires et, n'ayant aucun fils, cherchait quelqu'un pour prendre sa suite. Ainsi, durant l'été 1797, *The New Lanark Twist Company*, avec à sa tête Robert Owen et ses associés, devint propriétaire des établissements de New Lanark. David Dale qui était d'abord opposé au projet de mariage de sa fille avec Owen céda enfin et ils convolèrent le 30 septembre suivant. Owen s'installa à la tête des filatures de New Lanark pour assurer leur gestion quotidienne début 1800 avec l'intention de mettre à l'essai les idées qu'il avait élaborées et de faire évoluer la situation des travailleurs.

Nous ne disposons que de peu d'informations sur les actions de Robert Owen à New Lanark pendant la première dizaine d'années de son exercice car il souhaitait mettre ses théories, fruits de son expérience et de ses nombreuses lectures, à l'épreuve avant de s'autoriser à diffuser les conceptions qu'il avait nourries et mûries depuis son enfance.

## ***Les lectures de Robert Owen***

La lecture avait une place très importante dans la vie de Robert Owen, et ce dès sa jeunesse comme il l'explique dans son autobiographie. Elle eut une importance déterminante dans la construction de ses idées comme il le confia à Marc-Antoine Jullien lorsque celui-ci visita les établissements de New Lanark en 1822 :

On n'apprendra point sans intérêt par quelle succession d'idées et d'observations M. Owen avait été conduit à la noble et généreuse pensée des améliorations qu'il est parvenu à réaliser. Quelques lectures vagues et mal dirigées, tour à tour appliquées à des ouvrages bons ou mauvais qui se trouvaient à sa disposition, lui firent entrevoir, comme à travers un épais nuage, les moyens de perfectionnement des enfans et des classes pauvres, sur lesquels il a fixé ensuite une attention réfléchie. [...] Il commence par réunir, en une sorte de code moral et philosophique à son usage, les vérités fondamentales relatives à la nature humaine et aux moyens de la perfectionner, sur lesquels un certain nombre de bons esprits sont tombés d'accord. Puis, il observe et signale les contradictions, les inconséquences, les divergences d'opinion et de vues qui s'offrent à lui dans les systèmes et dans les travaux des hommes qui peuvent faire autorité (Jullien, 1823/1825, pp.18-19)

Dans les reconstructions de son parcours que constituent les écrits d'Owen, celui-ci accorde donc une place de choix à la lecture dans un processus de maturation de ses réflexions. Il nous a donc semblé incontournable de consacrer à ses lectures une partie de notre contextualisation bien que paradoxalement Owen ne cite que très peu des ouvrages qui ont pu marquer son cheminement intellectuel. Nous garderons à ce propos à l'esprit que, d'une part, Owen était très satisfait de ses réalisations et laissait peu de crédit à ceux qui avaient pu y contribuer quelles qu'en soient les modalités ; et que d'autre

part son autobiographie, loin de n'être « que » le récit d'une vie, est à considérer comme une ultime tentative de convaincre le monde auquel il l'adresse de l'intérêt de ses idées, ce qui ne peut manquer d'induire des aménagements susceptibles de servir son argumentation.

## **Lectures de jeunesse**

Les informations dont nous disposons concernant les lectures de jeunesse d'Owen proviennent pour leur grande majorité de son autobiographie où il cite quelques titres et auteurs. Owen disait cependant avoir beaucoup lu, et ces quelques informations doivent donc être considérées comme très partielles. Si le fait qu'il sélectionne précisément ces quelques titres peut signifier que ces lectures l'ont plus particulièrement marqué, nous ne pouvons que le supposer. Nous gardons en outre à l'esprit que ce texte est à utiliser avec de grandes précautions, mais ne disposons d'aucune autre source avec laquelle confronter les informations recueillies. Marc-Antoine Jullien nous laissa, suite à sa rencontre avec Owen, des traces d'échanges avec ce dernier à propos de ses lectures de jeunesse. Il rapporte ces éléments dans sa *Notice* d'après les notes qu'il prit lors de cet entretien. Il ne s'agit cependant que d'informations complémentaires, leur source étant à nouveau Robert Owen.

Enfant (avant ses dix ans et son départ de Newtown), Owen s'adonnait selon ses écrits aux plaisirs de la lecture grâce aux ouvrages que lui prêtaient le pasteur, le docteur et un avocat du village (p.3) ; il lisait les classiques de la littérature mais aussi des livres d'histoire, des récits de voyage et des biographies ainsi que des ouvrages pieux que lui prêtaient certains membres de l'Eglise méthodiste ou les sermons du pasteur anglican Sterne. C'est d'ailleurs suite à ces lectures qu'à l'âge de dix ans lui vinrent, dit-il, ses premiers doutes relativement aux religions et à la façon dont elles étaient véhiculées (p.3). Il nous offre le détail de certaines de ces lectures :

Parmi les ouvrages que j'ai choisis à cette époque se trouvaient *Robinson Crusoé*<sup>4</sup>, *Philip Quarle*<sup>5</sup>, *Le voyage du Pèlerin*<sup>6</sup>, *Le paradis perdu*<sup>7</sup>, *Les méditations sur les tombeaux* d'Harvey, les *Nuits* de Young<sup>8</sup>, les ouvrages de Richardson et tous les autres romans classiques. Je croyais que chacun de leurs mots étaient vrais, et étais par conséquent profondément intéressé ; et j'achevais le plus souvent un volume chaque jour. Puis, j'ai lu Cook et les voyages les voyages autour du monde, - et toutes les vies que je pouvais trouver des philosophes et des grands hommes. (Owen, 1857b, p.3)

Nous retrouvons ici des titres communs avec les ouvrages cités par Marc-Antoine Jullien. Leurs échanges portaient pourtant plus précisément sur la construction des idées éducatives d'Owen qui livra à cette occasion quelques lectures supplémentaires qu'il semble donc lier plus particulièrement à ses réflexions pédagogiques :

La première impression forte et profonde en ce genre fut produite en lui par les aventures de *Robinson Crusoé*. Il y remarqua l'éducation, pour ainsi dire, manuelle et pratique de la nécessité, du besoin, de la nature, loin des hommes, de leurs institutions et de leurs influences, trop souvent malfaisantes. Quelques passages de *l'Emile* de J.-J. Rousseau ; l'exemple d'un vieillard bienfaisant, cité dans *Adèle et Théodore*, de Madame de Genlis, firent aussi une vive impression sur son âme. (Jullien, 1823/1825, pp.18-19)

---

<sup>4</sup> Roman de Daniel Defoe publié en 1719.

<sup>5</sup> Roman de Peter Longueville publié en 1727, titre original : *The Hermit: Or, the Unparalleled Sufferings and Surprising Adventures of Mr. Philip Quarll, an Englishman. Who was lately discovered by Mr. Dorrington a Bristol Merchant, upon an Uninhabited Island in the South-Sea; where he has Lived above Fifty Years, without any Human Assistance, Still Continues to Reside, and Will not Come Away.*

<sup>6</sup> Roman allégorique de John Bunyan publié en 1678, titre original : *The Pilgrim's Progress from This World to That Which Is to Come.*

<sup>7</sup> Roman de John Milton publié en 1667, titre original : *Paradise Lost.*

<sup>8</sup> Edward Young, poète romantique anglais, fit publier une série de *Nuits*, dont la première, *Plainte, ou pensées nocturnes sur la vie, la mort et l'immortalité*, parut en 1742.

Owen précise aussi dans son autobiographie s'être intéressé aux écrits de Sénèque dont il copiait des pensées dans un carnet et sur lesquelles il méditait lors de ses longues promenades lorsqu'il travaillait chez McGuffog (1857b, p.14).

L'importance potentielle des ouvrages méthodistes qui furent prêtés à Owen renvoyant à plusieurs parties distinctes de sa pédagogie, il convient d'éclairer quelque peu leur genèse.

La religion méthodiste est née sous l'impulsion des frères Wesley au 18ème en Grande-Bretagne. Les deux hommes appartenaient à un groupe de jeunes gens pratiquant l'ascèse mystique et le ritualisme : cette façon très méthodique, réglée, de pratiquer leur culte, raillée par leurs amis, est à l'origine du nom donné à cette religion. En 1735, John partit pour le Sud des Etats-Unis dans le but d'évangéliser les indiens. Quand il rentra en Grande-Bretagne en 1737, il avait le sentiment d'avoir échoué dans cette mission, mais rencontra durant ce trajet des Frères Moraves(Eglise protestante issue du hussisme - disciples de Jean Huss) qui lui ouvrent de nouvelles perspectives et l'initient à leur culte. Leur influence sur sa foi et sa vie sera particulièrement marquée.

Owen a donc été sensibilisé aux idées tirées de la foi morave et du hussisme. Jean Huss (1370-1415) avait développé une prédication révolutionnaire où il remettait en cause la notion de hiérarchie dans l'Eglise, l'organisation de l'Etat en trois ordres, militait pour la création d'écoles accessibles à tous et faisait preuve d'une vision précoce de l'accès des femmes à l'éducation. De même, Comenius (1592-1670), qui avait été éduqué dans la foi morave, prônait une pédagogie par l'expérience visant à faire germer les savoirs qui existent potentiellement dans chaque enfant, et se partageait entre la nécessité d'une éducation collective et l'« intuition » de la mère, élément incontournable de l'éducation. Or les communautés moraves disséminées en Europe à cause des persécutions qu'elles ont subies mettaient en pratique les idées de ces deux pédagogues et contribuaient à diffuser leurs conceptions.



L'objectif ici est bien d'éclairer le cadre de la construction de la pensée d'Owen, c'est pourquoi nous ne souhaitons pas approfondir la pensée de chacun des auteurs et les caractéristiques de chacune des œuvres citées. Ayant à l'esprit la mise en garde de Grandière, nous ne chercherons pas à mettre en relief chacune des dimensions de ces œuvres qui aurait pu laisser une trace dans le travail d'Owen par une démarche hasardeuse qui ne nous apparaît pas propre à enrichir notre compréhension de la démarche du philanthrope. Nous rejoignons en cela la position de Serge Dupuis qui écrit « les titres d'ouvrages qu'il cite [...] définissent une littérature à tel point générale qu'un rapprochement avec la pensée de l'adulte futur ne saurait relever que du domaine de la spéculation » (1991, p.9). À partir du cadre ici posé, nous nous permettrons en revanche de convoquer œuvres et auteurs en tant qu'éclairages potentiels au cours de la description des pratiques en vigueur à New Lanark et des préconisations pédagogiques d'Owen associées à son projet de société réformée.

## La Société littéraire et philosophique de Manchester

Lorsqu'en 1787 Robert Owen arrive à Manchester, il découvre une vie intellectuelle et scientifique dans laquelle il trouve de quoi nourrir son appétit de lectures et approfondir ses connaissances car, comme le rappelle Serge Dupuis, « Manchester est à cette époque un centre important de la vie intellectuelle et culturelle » (1991, p.27). Il intègre en particulier la Société littéraire et philosophique de la ville en 1793 (Cole, 1925, p.60). Nous savons qu'Owen a assisté à plusieurs réunions de cette Société et avait accès à une bibliothèque fournie, non seulement parce qu'il en témoigne dans son autobiographie, mais aussi grâce aux travaux menés par E.M. Fraser et cités par Harold Silver. Fraser publia en 1937 son travail intitulé « Robert Owen in Manchester, 1787-1800 »<sup>9</sup> dans l'un des volumes des *Memoirs and Proceedings of the Manchester Literary and Philosophical Society*, la revue scientifique adossée à cette structure depuis 1783. Nous n'avons cependant pas pu avoir accès à ce travail, non plus qu'aux archives sur lesquelles cette recherche s'appuyait qui ont été détruites pendant la Seconde Guerre Mondiale d'après Harold Silver. Afin de mieux comprendre l'importance que l'appartenance à cette structure avait pu avoir dans le parcours de Robert Owen, Silver s'est donc appuyé sur les archives d'une Société qu'il décrit comme la « petite sœur » de celle de Manchester et se trouvait à Newcastle Upon Tyne. Il relève dans le catalogue des ouvrages détenus en 1798 les ouvrages suivants (1965, p.84) :

J. Bentham : sur la morale et la législation [il s'agit vraisemblablement de *Introduction aux principes de morale et de législation*]

Sir F.M. Eden : *État des pauvres, ou Histoire des classes travaillantes de la société en Angleterre*

---

<sup>9</sup> Harold Silver donne les références suivantes : E.M. Fraser, « Robert Owen in Manchester, 1787-1800 » in the *Memoirs and Proceedings of the Manchester Literary and Philosophical Society*, Vol. LXXXII, 1937-8

C.-A. Helvétius : *De l'Esprit*

J. Howard : *État des prisons*

W. Godwin : *Enquête sur la justice politique et son influence sur la vertu et le bonheur en général*

W. Godwin : *L'enquêteur, réflexions sur l'éducation, les usages et la littérature*

Helvétius : *De l'Homme*

Price & Priestley : à propos du matérialisme [sans doute fait-il référence au livre intitulé *Libre discussion sur la doctrine du matérialisme et de la nécessité philosophique*]

Priestley : sur l'air [nous pouvons ici supposer qu'il s'agit de l'ouvrage intitulé *Expériences et observations sur les différentes espèces d'air*]

Priestley : *Conférences sur l'histoire*

Priestley : sur l'air atmosphérique

Priestley : sur l'éducation [il peut être question de son texte *Essai d'un cours d'éducation libérale pour la vie civile et active*]

Priestley : dissertations etc.

Rapports de la Société pour l'amélioration de la condition des pauvres

M. Wollstonecraft : *Défense des droits de la femme*

M. Wollstonecraft : Œuvres posthumes en cinq volumes

N'ayant pas accès au catalogue exhaustif des œuvres disponibles, nous ne pouvons ici nous appuyer que sur les ouvrages sélectionnés par Harold Silver dans le catalogue, que sur ce qu'il lui a semblé pertinent de relever. Nous

noterons cependant qu'Harold Silver développant cette réflexion dans un ouvrage intitulé *The Concept of Popular Education* (Le concept d'éducation populaire) dédié aux idées et aux mouvements sociaux au début du 19<sup>ème</sup> siècle, il est probable qu'il ait ici présenté les ouvrages les plus susceptibles de faire écho aux préoccupations éducatives de Robert Owen.

Là encore, nous ne souhaitons pas chercher dans chacun des ouvrages identifiés les parentés d'idées et de raisonnement avec les travaux d'Owen, ou encore les conceptions contre lesquelles il aurait pu souhaiter s'élever dans la construction de ses théories sociales et éducatives. Ils permettent pourtant de dessiner les contours des idées qui environnent alors Owen, et en particulier la philosophie des Lumières comme le souligne Serge Dupuis :

Ce qu'il importe de souligner, c'est l'influence prédominante exercée par Percival sur le groupe, ses discussions, ses entreprises et, finalement, sur Owen lui-même. Adeptes de la philosophie du 18<sup>ème</sup> siècle, Percival et ses amis font de la Société littéraire et philosophique de Manchester, par leur action en son sein, l'héritière de la pensée des Lumières, pensée qu'ils vont ainsi transmettre à Owen. (1991, p.29)

Parmi les éléments principaux de cet héritage des Lumières, on note la volonté de connaître l'homme, qui apparaît ici à travers les ouvrages d'Helvétius et de Godwin, et « les théories sur la notion de progrès que Godwin avait empruntées à Helvétius et qui reposaient sur la croyance que l'homme résulte de son environnement intellectuel et moral et peut être amélioré par la formation » (Gordon, 1994). C'est sur cette connaissance de l'être humain que l'on pourra élaborer des propositions d'amélioration sociale qui constituent un recours précieux pour ces philanthropes confrontés aux conséquences sociales de la Révolution industrielle.

L'identification des ouvrages auxquels Owen a possiblement pu avoir accès lors de son séjour à Manchester nous permet cependant de manière corollaire de déterminer des centres d'intérêt potentiels de certaines des personnes qu'il fréquenta à cette période dans le cadre de la Société littéraire et philanthropique. Owen évoluait alors au sein d'une population éclairée comptant par exemple le président de cette structure, le Dr Thomas Percival (1740–1804), que Fraser décrit comme « un vrai philosophe du dix-huitième siècle, [...] l'un de ces hommes qui croyaient en la science, en la civilisation et au progrès, sans cesse occupé à rassembler des faits et à faire des expériences dans le but de promouvoir le bonheur de l'humanité... » (Fraser, in Dupuis, 1991, p.27). Il fut l'un des pionniers de l' « occupational health », c'est-à-dire du mouvement « hygiène, sécurité et conditions de travail » qui émergea avec le développement industriel, et il conduisit avec d'autres médecins une étude dans les usines textiles dont les résultats amenèrent Robert Peel à proposer de légiférer sur le travail des apprentis dans les manufactures (Silver, 1965, p.78. C'est aussi par l'intermédiaire de ses relations au sein de la Société littéraire et philosophique qu'Owen fut amené à participer, avec Percival, à la commission d'hygiène de Manchester qu'il ne mentionne cependant pas dans son autobiographie (p.78). Plusieurs éléments dans ce contexte sont susceptibles d'avoir laissé leur empreinte sur le travail à venir d'Owen. Serge Dupuis souligne à cet égard « la volonté qui y [dans la Société littéraire et philosophique] règne d'étudier scientifiquement les problèmes sociaux » (1991, p.30) que nous retrouverons dans la démarche d'étiologie sociale adoptée par Owen lorsqu'il énonce sa théorie des circonstances (voir chapitre 4). Par ailleurs, à partir des archives de la commission d'hygiène, Silver met en exergue parmi les préoccupations des membres la volonté d'amener à une législation sur le travail des enfants qui apparaît dans les propositions consécutives à leur rencontre du 7 janvier 1796 (p.78) : « l'on y retrouve en particulier un souci prononcé du sort réservé aux enfants dans les entreprises, tant du point de vue de la santé que de celui de l'éducation » (Dupuis, 1991, p.31). On retrouve ici des préoccupations qui resteront chères à Owen lorsque celui-ci dirigera sa propre entreprise et qui constitueront les fondements des théories qu'il s'emploiera par la suite à faire connaître au public avec l'espoir de faire évoluer la société.

## ***L'homme politique***

Ce n'est certes pas l'homme politique en Robert Owen qui nous intéresse directement dans le cadre de ce travail. Il nous semble cependant incontournable de présenter cette dimension de son parcours qui occupa principalement la seconde moitié de sa vie, car elle est étroitement liée à la diffusion de ses idées. L'implication d'Owen sur la scène politique locale, nationale et internationale s'est faite de manière croissante au cours de son existence, mais il y fut rapidement présent comme le montre par exemple sa participation au comité d'enquête parlementaire sur le travail des enfants en 1816.

Robert Owen avait à soumettre des projets importants relativement à la gestion de l'état dans le cadre de ses propositions de réforme sociale.

## **Le Socialisme utopique : une démarche générale et un projet singulier**

Le vocable de « socialisme » recouvre selon les lieux et le temps de nombreuses significations comme en témoigne d'emblée le titre de l'ouvrage de Jean Elleinstein : *Histoire mondiale des socialismes* (6 volumes, Armand Colin, 1984). Ce terme ne figure dans le *Dictionnaire de l'Académie Française* qu'à partir de 1862 où il est défini comme « une doctrine qui tend à la régénération de la société ».

C'est Adolphe-Jérôme Blanqui qui, le premier semble-t-il, utilise le qualificatif d'« utopiste » pour désigner les « économistes réformateurs » Owen, Fourier et, plus tard, Saint-Simon (1837, p.322). Le français avait visité l'Écosse à l'automne 1823 et s'était rendu à New Lanark bien qu'il n'ait pu visiter les manufactures (Blanqui, 1824, p.182). S'il distingue les trois hommes quant aux moyens et aux formes que se donnent les élaborations de leurs projets sociaux,

il souligne des points communs dans leurs démarches : « *ils étaient frappés du malaise de la société contemporaine, des vices de nos mœurs, des souffrances du plus grand nombre de nos semblables, et de la nécessité d'y mettre un terme* » (1837, p.322). Leurs réformes tiennent en des propositions de nouvelles formes de l'organisation sociale, si différentes qu'elles puissent être.

Le socialisme utopique est défini par Friedrich Engels dans son ouvrage *Socialisme utopique et socialisme scientifique* (1880/2004) à partir des expériences de ceux qu'il présente comme « les trois grands utopistes » : Owen, Fourier et Saint-Simon, dont il souligne qu'ils ont en commun de se proposer « d'affranchir non une classe déterminée, mais l'humanité toute entière » (p.51). Ils ont tous trois conçu des systèmes sociaux entièrement renouvelés, caractéristiques de la démarche socialiste utopique :

Il fallait donc édifier tout un système social nouveau et complet ; il fallait l'imposer à la société par la propagande, et, quand on le pouvait, par l'exemple de colonies-modèles. Ces nouveaux systèmes sociaux étaient donc condamnés à n'être que des utopies ; plus ils furent élaborés dans leurs détails, plus fantasques ils devaient devenir. (1880/2004, p.55)

Les critères retenus par Engels pour distinguer la démarche socialiste utopique reposent sur deux principes :

- le fait de proposer un nouveau système social ;
- la volonté d'affranchir l'ensemble des classes de la société.

Il s'agit bien là de deux caractéristiques des projets de Robert Owen, et c'est afin de diffuser ses idées qu'Owen s'engage sur la scène politique, dans cette démarche de « propagande » soulignée par Engels.

## Promouvoir ses idées

Owen souhaite promouvoir ses idées sur la scène nationale et internationale et emploie pour ce faire plusieurs moyens. La dimension politique de l'œuvre d'Owen ne se limite pas, selon une acception étymologique, à la gestion de la communauté et du village de New Lanark.

Owen ne se contente pas de vouloir soumettre ses idées au monde, mais entre bien dans une démarche de propagande telle que la définit Louis Salleron dans les termes suivants :

Entre l'information et la propagande, il y a au moins une différence de degré et d'intention. L'information se veut information, c'est-à-dire communication de données dont l'informé fera ce qu'il veut. Elle s'adresse à la seule intelligence qu'elle entend meubler de connaissances. L'intelligence jugera. La propagande se veut propagande, c'est-à-dire influence sur celui à qui elle s'adresse. Elle veut convaincre. (Salleron, 17 avril 1965, *Comment informer honnêtement* : exposé à l'occasion Congrès de l'Office international des œuvres de formation civique et d'action doctrinale, Lausanne)

La « propagande » d'Owen se fait au travers de trois vecteurs principaux : sa présence sur la scène publique avec ses discours et interventions, ses ouvrages et ses réalisations effectives.

Afin de défendre ses positions, Owen entre dans une véritable démarche de prosélytisme qui le mit sur le devant de la scène et à laquelle nous devons d'avoir aujourd'hui accès à de si nombreuses traces de son œuvre. En effet nombreux sont les discours et présentation devant des comités politique parmi les textes que nous avons étudié dans le cadre de cette recherche, et dont nous présentons ici des extraits. Or il nous est apparu nécessaire, pour mieux comprendre leur forme et leur contenu, de replacer ces différents documents dans le contexte de leur élaboration et de leur exposition.



Owen prit par la suite part à de nombreux débats avec ses contemporains. Il en cite quelques-uns dans son autobiographie mais, dans la mesure où celle-ci ne retrace son parcours que jusqu'en 1820, elle n'en offre qu'une présentation très partielle. Beaucoup de ces textes ont cependant été publiés soit dans la presse, soit sous forme de petites brochures individuelles comme ce fut le cas pour son discours d'inauguration de l'Institution pour la formation du caractère (*An Address Delivered to the Inhabitants of New Lanark, on the First of January, 1816, at the Opening of the Institution Established for the Formation of Character*, publié en 1817 à Londres puis en 1819 en français à Paris sous le titre *Institution pour améliorer le caractère moral du peuple*). Owen s'investit en outre dans plusieurs organes de presse (*The Economist*, *The Crisis*, *The Millennial Gazette* ; voir annexe 1) qui lui permettaient de toucher une audience de plus grande ampleur. Les sous-titres des trois publications identifiées et citées mettent clairement en avant leurs objectifs de diffusion de la pensée de Robert Owen, bien qu'il ne fût pas seul à leur tête :

- ***The Economist*** : *a periodical paper explanatory of the new system of society projected by Robert Owen, Esq. and of a plan of association for improving the condition of the working classes*

[L'économiste : journal périodique explicatif du nouveau système de société projeté par Robert Owen, et d'un plan d'association pour améliorer la condition des classes laborieuses]

- ***The Crisis*** ; *or the change from error and misery, to truth and happiness*

[La crise, ou le changement de l'erreur et la misère vers la vérité et le bonheur]

- ***Robert Owen's Millennial Gazette***, *explanatory of the principles and practices by which, in peace, with truth, honesty, and simplicity, the new existence of man upon the earth may be easily and speedily commenced*

[La gazette millénaire de Robert Owen, explicative des principes et pratiques par lesquels, avec vérité, honnêteté et simplicité, la nouvelle existence de l'homme sur terre peut être facilement et rapidement amorcée]

Ses nombreux ouvrages ont eux aussi vocation à diffuser ses idées et Owen ne se contenta pas de les faire publier pour permettre la propagation de ses idées, il s'employa même par exemple à faire parvenir ses écrits aux dirigeants qu'il croyait pouvoir influencer les politiques nationales. Il raconte ainsi dans son autobiographie avoir fait relier spécialement plusieurs volumes de son ouvrage *A New View of Society* avant de les envoyer « à chacun des souverains d'Europe et à leurs premiers ministres » de même qu'en Amérique en 1813-14 (1857b, p.111). À cette période, Napoléon se trouvait sur l'île d'Elbe et eut, selon Owen, l'occasion de lire cet ouvrage. Owen dit dans son autobiographie avoir ensuite rencontré un agent britannique qui lui aurait rapporté les impressions de Napoléon, bien que cet agent se garde de juger l'honnêteté des propos qu'Owen rapporte ainsi :

Je fus par la suite informé que Bonaparte avait lu et étudié cet ouvrage avec grande attention, et s'était résolu lors de son retour au pouvoir, si les souverains d'Europe lui avait permis de rester simplement sur le trône de France, à faire autant pour la paix et le progrès, qu'il l'avait fait auparavant pour la guerre, et ce fut l'origine de ses lettres aux souverains d'Europe à son retour, contenant des propositions pour la paix plutôt que pour la guerre. (1857b, p.112)

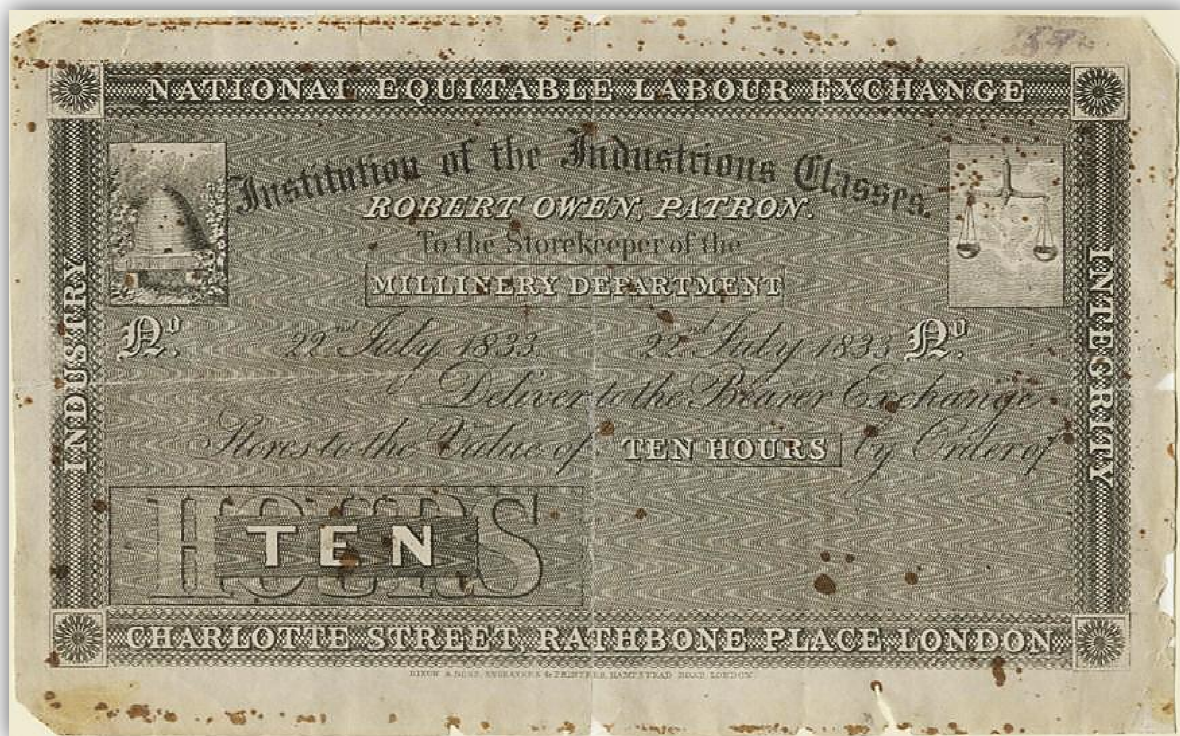
La démarche d'Owen comme il l'expose à Marc-Antoine Jullien consistait à mettre ses propositions à l'épreuve avant de les faire connaître au monde :

Il se forme, d'après ses raisonnements, ses observations et sa conviction intime, un système et un plan dont il veut essayer l'exécution ; il sent que sa

théorie ne trouvera presque personne qui soit disposé à l'approuver ; aussi a-t-il cru devoir attendre vingt années avant de rien publier sur ce sujet, et il s'est éclairé peu à peu, en pratiquant ce qu'il avait conçu de bon et utile, et en observant les progrès et les résultats de ses expériences. (Jullien, 1823/1825, pp.19-20)

Bien que rapportée ici de façon très succincte, la méthode employée par Owen n'est pas sans rappeler la démarche expérimentale, s'appuyant sur l'observation, l'expérimentation et l'analyse des résultats produits. Dans l'éventualité d'une réussite, ces expériences servaient alors d'argument pour appuyer ses propositions. Si New Lanark fut la principale vitrine des propositions d'Owen, elle ne fut pourtant pas la seule. L'une d'entre elles fut une expérience alternative de paiement des ouvriers qui contribua à forger la réputation d'Owen le présentant comme père des mouvements coopératifs. Ce système est présenté dans le détail par Serge Dupuis, auteur du travail le plus complet existant en France à propos du réformateur écossais, dans un article intitulé « Robert Owen et les billets de travail » :

Owen [écrivait] dans son périodique *The Crisis* : il suffit, pour éliminer ces parasites [les intermédiaires qui accaparent à leur profit une part importante de la production], que les producteurs entrent en contact les uns avec les autres, au sein de ce que l'on appellerait des marchés du travail (labour exchanges), afin d'échanger équitablement leur production. Pour ce faire, poursuivait-il en reprenant une partie de l'argumentation de son célèbre *Rapport au comité de Lanark* publié en 1821, il convient de concevoir et de mettre en circulation un moyen d'échange qui, à partir d'une unité de temps de travail qui serait mesurée dans chaque objet produit, représenterait véritablement la valeur réelle du labeur humain, c'est-à-dire la quantité de travail employée à la production du produit. L'idée de billets de travail (labour notes) se trouvait la reprise en direction d'un vaste public et allait se voir bientôt mise en pratique.



**Figure 6- National Equitable Labour Exchange, Billet de travail pour dix heures  
Musée Robert Owen – Newtown**

Au mois de septembre 1832 en effet, Robert Owen ouvrait à Londres le Marché national et équitable du travail (National and Equitable Labour Exchange [...])

Les billets de travail y furent mis en circulation dès l'ouverture du marché, en reposant sur un mode de calcul qui n'était pas aussi simpliste qu'on a pu le croire. Owen non seulement tenait compte de la valeur de la matière première contenue dans chaque article, mais également du fait qu'à des types de travail ou de qualification différents il fallait que correspondent des valeurs différentes. [...] chaque objet [trouvait] de la sorte un prix figurant sur le billet de travail remis à son producteur et permettant l'acquisition d'autres produits, de valeur équivalente, déposés par d'autres producteurs. Le marché national et équitable du travail de Londres et ses billets de travail connurent un succès initial considérable. Les produits affluèrent, provenant de sociétés coopératives ou apportés par des artisans, des travailleurs à domicile ou

encore par des représentants de syndicats engagés dans la production coopérative. (Dupuis, 1998, pp.5-6)

Ce système se trouva cependant rapidement mis en échec : les « marchés du travail » furent fermés en 1834 en particulier car, comme le rappelle Serge Dupuis, tous ne participaient pas à ce système qui ne permettait par conséquent pas l'autosuffisance. Son succès initial était pourtant le signe que ce mode de fonctionnement pouvait être une solution à certains des problèmes engendrés par la Révolution industrielle, et il permit à Owen de mettre en avant l'intérêt et le sens de ses propositions de réforme.

Cette initiative contribua à la renommée de Robert Owen mais aussi à sa postérité puisqu'aujourd'hui son nom est principalement associé à l'expérience de New Lanark et à la genèse des mouvements coopératifs. Que ce soit pour ses écrits, pour les discours qu'il tint à ceux dont nous avons pu rassembler les témoignages, voire pour les réalisations elles-mêmes, il est important de garder à l'esprit lors de l'analyse des documents ce caractère éminemment politique du personnage de Robert Owen qui imprègne tout son parcours dans sa démarche prosélytique.

Dans le cadre de notre démarche consistant à éclairer les différents niveaux de contexte nécessaires à la compréhension de l'œuvre d'Owen nous avons tenté de livrer ici des clés de compréhension de l'homme et du premier mouvement de la construction de ses idées. Poursuivant notre parcours sur les traces de Robert Owen, il nous semble à présent important de nous tourner vers les contextes économiques et sociaux étroitement liés qui caractérisent la période naissante de la Révolution industrielle au sein de laquelle mûrissent les théories sociales et pédagogiques du philanthrope écossais.

## ***La Révolution industrielle***

Si dans l'esprit commun l'expression de « Révolution industrielle » semble renvoyer à une réalité définie, les travaux des historiens et des économistes, renouvelant les problématiques, tentent d'accéder à une connaissance toujours plus fine des processus en jeu, révélant un objet particulièrement complexe, au confluent de dynamiques multiples. Elle englobe l'ensemble des mutations sociales, économiques et politiques liées aux conséquences des progrès techniques. L'un des premiers thèmes qui retint l'attention des auteurs est celui des « conséquences et [des] coûts sociaux de la Révolution industrielle » (Verley, 1997, p.14) auquel se sont intéressés Friedrich Engels dans *The Condition of the Working Class in England* en 1845 (La situation de la classe laborieuse en Angleterre) ou Arnold Toynbee dans ses *Lectures On The Industrial Revolution In England* publiées en 1884 (Conférences sur la Révolution industrielle en Angleterre). Ils mirent ainsi en lumière l'importance de l'impact social des transformations techniques, en particulier pour les enfants.

Avant les années 1770 et la Révolution industrielle le filage du coton était une activité familiale à laquelle les enfants participaient au domicile, entre autres activités aidant à la vie du ménage. Mais ces tâches leur laissaient du temps pour jouer entre eux et écouter les histoires des membres de la communauté villageoise et apprendre comme le rappelle Richard Oastler :

[...] il était habituel pour les enfants à l'époque [sous le "système domestique de manufacture"] de mélanger l'apprentissage de leur métier avec d'autres instructions et des amusements, et ils apprenaient leurs métiers ou leurs professions, non pas en étant mis en situation du matin au soir, mais en ayant un peu de travail à faire, puis du temps pour l'instruction, et ils vivaient généralement avec leurs parents (in Aspinall, 1996, p.741)

La Révolution industrielle modifie ce mode de fonctionnement : « le système des fabriques [...] remplace l'industrie domestique traditionnelle, industrie familiale en général localisée dans des communautés villageoises, et regroupe les innovations technologiques dans de vastes entreprises [...]. » (Dupuis, 1991, p.20)

Les innovations techniques qui améliorent les rendements de la production agricole dans les zones rurales libèrent une partie de la main d'œuvre pour l'industrie et amènent à un déplacement partiel des populations vers les villes ou villages où elles trouvent du travail dans les manufactures, qui se développent en bénéficiant elles-aussi des progrès techniques.

La richesse créée s'accompagne aussi d'une amélioration du niveau de vie qui engendre un accroissement de la population dans la première phase d'une transition démographique. Les recensements établis en 1801 et 1811 témoignent de cette augmentation de la population de près de 13% en Écosse et de plus de 15% en Grande-Bretagne en seulement dix ans.

	Nombre de personnes recensées - 1801	Nombre de personnes recensées - 1811
Écosse	1 599 068	1 805 688
Grande-Bretagne	10 942 646	12 596 803

**Figure 7 - Recensements de 1801 et 1811, Source : Online historical population reports**

A l'ère victorienne, les enfants devaient travailler pour subvenir aux besoins de la famille car les salaires étaient très bas. Ils s'engageaient dans leur premier emploi à temps plein à l'âge de sept ans environ, dès qu'on les considérait assez vieux pour travailler. Les industriels, eux, les considéraient comme une force de travail bon marché sur laquelle ils avaient tous les droits : si les enfants

arrivaient en retard, ils devaient payer une amende et ils étaient battus s'ils faisaient une erreur ou s'endormaient pendant les heures de travail.

En raison de leur petite taille et de la finesse de leurs mains, ils étaient employés à des tâches particulières que les adultes ne pouvaient effectuer, mais qui s'avéraient très dangereuses et au cours desquelles les enfants étaient régulièrement blessés, voire tués. Ces enfants avaient très peu de temps libre et la majorité d'entre eux ne recevaient aucune éducation : rares étaient les dirigeants industriels qui voyaient l'éducation comme un investissement rentable et pensaient qu'elle augmenterait la valeur de leur jeune force de travail. De plus, ils ne souhaitaient pas que ces enfants sachent lire et puissent avoir accès à la presse militant pour une réforme politique. Or les règles de la manufacture étaient punaisées aux murs mais les enfants ne pouvaient en prendre connaissance et se voyaient punis pour les avoir transgressées. Ils travaillaient du lundi au samedi de six heures le matin à sept heures le soir avec une heure de pause pour déjeuner.

Le poète et historien Robert Southey (1774-1843) dit, suite à la visite d'une filature britannique que « si Dante avait peuplé l'un de ses enfers d'enfants, il était là une scène digne de lui inspirer de nouvelles affres. » Richard Oastler, un ardent défenseur des projets de loi contre le travail des enfants, présenta un témoignage saisissant devant un comité d'enquête le 7 juillet 1832 dont voici quelques extraits illustrant ses observations :

[...] les cruautés infligées personnellement aux jeunes enfants, sans parler des immensément longues heures pendant lesquelles ils doivent travailler, sont telles que je suis tout à fait sûr qu'elles feraient honte à une plantation caribéenne. [...] J'ai vu des petits garçons et des petites filles, dont un que j'ai particulièrement en tête à l'instant même, dont le front avait été coupé par le fouet, dont les joues et les lèvres étaient ouvertes et dont le dos était presque recouvert de zébrures noires [...]. J'ai vu leurs petits corps presque brisés, à



tel point qu'ils ne pouvaient pas marcher sans aide lorsqu'ils avaient atteint 17 ou 18 ans. (in Aspinall, 1996, p.740)

Le dessin suivant met lui aussi en avant les mauvais traitements infligés aux enfants dans les manufactures en Grande-Bretagne.

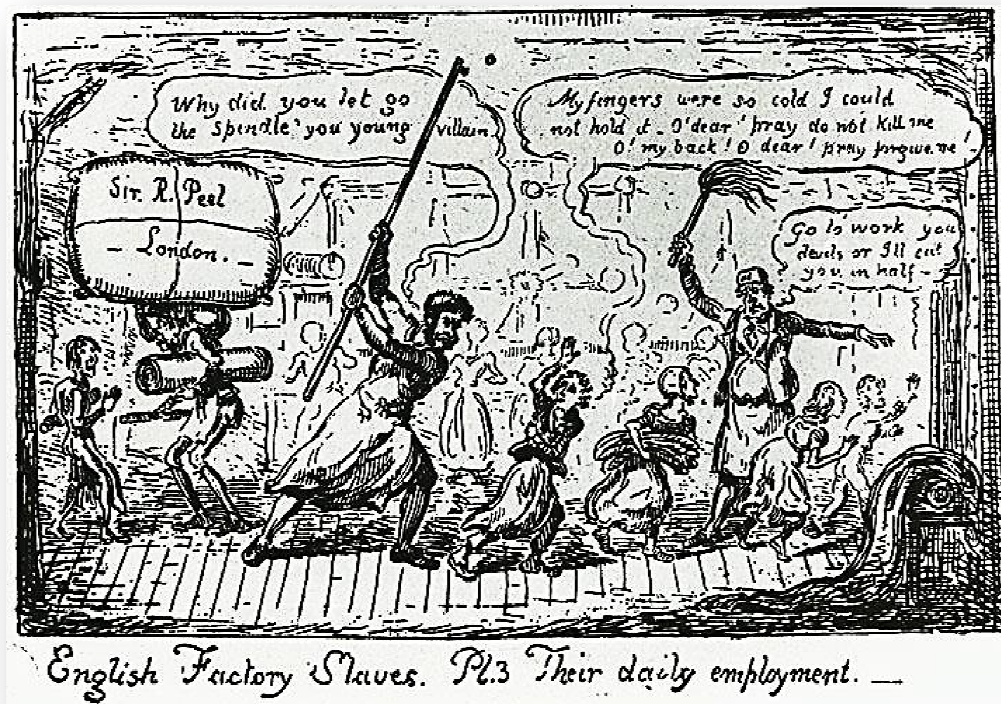


Figure 8 - English Factory Slaves – par Robert Cruikshank, 1819  
(source : Stockport Library)

- Pourquoi as-tu laissé échapper le fuseau jeune vaurien ?
- Mes doigts étaient si froids que je ne pouvais pas le tenir. Je vous en prie ne me tuez pas. Oh !  
Mon dos ! Oh monsieur je vous implore de me pardonner !
- Allez travailler petits démons ou je vous taille en pièces.

La Révolution industrielle entraîne de nombreuses conséquences non seulement économiques mais aussi sociales auxquelles certains employeurs ne vont pas rester insensibles et auxquelles ils vont tenter d'apporter des réponses. On voit alors se développer ce qui sera désigné comme des « mouvements philanthropiques ».

## ***Les mouvements philanthropiques***

C'est dans le sillage de la Révolution industrielle qu'a émergé le mouvement philanthropique en réponse aux questions sociales qui ont découlé de l'évolution technique et économique. Dans leur introduction à l'ouvrage *Philanthropies et politiques sociales en Europe (18<sup>ème</sup> – 20<sup>ème</sup> siècles)* Catherine Duprat et Jacques-Guy Petit nous rappellent que « le terme de *philanthropie* admet une double acception » :

Désignant générique, il qualifie l'ensemble des œuvres sociales, caritatives et humanitaires d'initiative privée, qu'elles soient ou non confessionnelles. Au sens spécifique, en revanche, sont dites "philanthropiques", par opposition aux fondations religieuses, des œuvres pluralistes, œuvres neutres ou interconfessionnelles sans finalités missionnaires. (AREPPOS<sup>10</sup>, 1994, pp.V-VI),

C'est bien cette seconde acception que nous souhaitons ici mobiliser afin d'éclairer le philanthropisme issu des Lumières, qui se développe alors que « les nations industrielles découvrent le spectre d'un paupérisme générateur de misère et de déchéance. » Celui-ci s'inscrit cependant dans le contexte britannique dans une tradition séculaire d'assistance, institutionnalisée par la promulgation des *Poor Laws* (Lois sur les pauvres) au 16<sup>ème</sup> siècle. La description que Françoise Barret-Ducrocq donne de cette démarche correspond parfaitement à la manière dont Owen va s'engager dans son œuvre sociale à New Lanark et aux positions qu'il défendra sur la scène publique :

Le chemin philanthropique choisi pour combattre le désordre social et moral exige la réforme profonde d'un très grand nombre d'individus. Il exige, pour de

---

<sup>10</sup> Association de recherche sur les philanthropies et les politiques sociales

larges secteurs des masses populaires, qu'ils se soumettent à des valeurs, à des exemples, à des habitudes, qui leur sont totalement étrangers. On s'attend à ce que, touchés par la grâce et convaincus par les raisons des philanthropes, les pauvres subissent de véritables métamorphoses. (Barret-Ducrocq, in AREPPOS, 1994, p.26)

On retrouve ici précisément des traits caractéristiques de la démarche de Robert Owen : une volonté de réformer, de proposer un nouvel ordre social fondé sur des valeurs humanistes fortes, de faire évoluer les comportements individuels tout en permettant au plus grand nombre de bénéficier de cette évolution.

Dans le contexte plus spécifique des entreprises, les patrons se sont trouvés directement confrontés à ces difficultés et aux questions qu'elles engendrèrent, et ce d'abord de par la structuration première des communautés industrielles, intimement liée aux évolutions techniques :

Au tout début de la révolution industrielle, la vapeur n'étant pas encore utilisée, ceux-ci [les patrons d'industrie] doivent construire les fabriques à proximité de chutes d'eau, recruter et discipliner leurs travailleurs et prendre ainsi en charge toute une communauté : c'est de cette dernière tâche qu'Owen héritera des mains de son beau-père. (Dupuis, 1991, p.20)

David Dale –le futur beau-père d'Owen– avait en effet établi ses établissements sur les bords de la rivière Clyde, au niveau des chutes d'eau, drainant les populations des villages alentour qui devaient constituer la main d'œuvre de la manufacture. C'est à cet agrégat de travailleurs qu'Owen se trouve confronté lors de son arrivée à New Lanark.

Les philanthropes sont fréquemment des industriels qui emploient les ouvriers, et pour eux, le patron qui s'enrichit grâce au travail fourni par les ouvriers a envers eux une « responsabilité sociale ». Selon Bernard Girard, « l'essentiel du programme philanthropique est dans [un] mélange de calcul rationnel, de libéralisme corrigé, d'économie administrée et de souci d'agir sur les comportements individuels. » comme il le décrit dans un chapitre intitulé « Philanthropie et Paternalisme : une économie du don » (n.d., p.33). Ces employeurs concilient et associent le bon fonctionnement de l'entreprise avec de bonnes conditions de vie procurées aux ouvriers, voyant dans ces conditions de vie favorables la condition de pérennité de l'entreprise.

C'est bien dans la démarche philanthropique décrite par Bernard Girard que s'inscrit Owen en ouvrant par exemple son école, et un magasin où tous les ouvriers de la communauté peuvent trouver des produits de qualité à des prix abordables qu'il achète en gros au préalable.

Si ces démarches philanthropiques se multiplient, il s'agit cependant d'initiatives individuelles, naissant dans un univers alors très peu encadré d'un point de vue législatif en ce qui concerne le contexte spécifique de l'industrie des grandes manufactures.

## **Contexte législatif britannique**

Le contexte législatif concernant le travail des enfants dans les manufactures et leur protection permet de prendre la mesure du caractère singulier des réalisations d'Owen en même temps qu'il apporte un éclairage sur les pratiques communes que ces lois tentent d'encadrer.

### **1802 : Health and Morals of Apprentices Act**

Sir Robert Peel père est à l'origine de cette première législation concernant les apprentis dans les manufactures, qui est la conséquence directe d'une vague de maladie qui décima les rangs des plus jeunes ouvriers des manufactures, des apprentis extraits des workhouses<sup>11</sup> pour la plupart, dans le district de Manchester en particulier, à cause de leurs conditions de vie et de travail.

Cette première loi prévoyait entre autres que :

- les heures de travail des enfants ne devaient pas excéder douze heures par jour, sans commencer avant six heures le matin et finir après vingt-et-une heures le soir ;
- pendant les quatre premières années d'apprentissage au moins, les enfants devaient recevoir un enseignement quotidien de la lecture, l'écriture et l'arithmétique (ce temps d'apprentissage devait en outre être comptabilisé dans le temps de travail) ;
- garçons et filles devaient être hébergés dans des logements distincts ;
- les enfants ne devaient pas dormir à plus de deux dans un même lit ;
- l'on devait fournir à chaque enfant deux tenues dont une neuve tous les ans ;

---

<sup>11</sup> Les workhouses étaient des institutions de charité britanniques accueillant les individus des se trouvant dans l'incapacité de subvenir à leurs besoins (personnes âgées, handicapées, orphelins...). Les conditions de vie et de travail y étaient particulièrement difficiles.

- chaque dimanche, les enfants devaient bénéficier d'une heure au moins d'instruction religieuse chrétienne ;
- les usines devaient être bien ventilées et les murs et planchers régulièrement lavés.

Il semble cependant que ces dispositions n'aient été que peu appliquées, en raison du manque de moyens pour s'assurer de leur mise en œuvre effective (Plener, 1873, pp.1-3). Par ailleurs, cette loi ne concernait que les apprentis, et donc pas les enfants dont les parents vivaient à proximité des manufactures et qui y travaillaient aussi. C'est, entre autres, afin d'offrir une protection à ces autres enfants que Robert Peel et Robert Owen proposèrent un nouveau projet de loi en 1815.

### **Projet de loi de 1815**

En 1815 Robert Peel (père), soutenu par Robert Owen, soumit un projet de loi selon lequel on devait en particulier interdire le travail dans les usines pour les enfants de moins de dix ans. Ce projet de loi était fondé sur une proposition de Robert Owen qui en reproduit le texte en annexe de son autobiographie (1858, p.23). Dans ce texte (voir annexe 2), Owen proposait entre autres que :

- l'on emploie dans les manufactures aucun enfant de moins de dix ans ;
- le temps de travail des moins de dix-huit ans ne dépasse pas dix heures et demie par jour, soit un temps de présence de douze heures et demie par jour, dont une demi-heure pour le petit-déjeuner, une heure pour le déjeuner et une demi-heure pour l'instruction ;
- ces heures de travail devaient être effectuées entre cinq heures le matin et vingt-et-une heure ;
- les jeunes employés des usines reçoivent, chaque jour de travail, une demi-heure d'instruction comprenant la lecture, l'écriture et l'arithmétique ;

- cette instruction ait lieu dans une pièce dévolue à cet usage et soit donnée par une personne appropriée ;
- la direction de l'établissement s'acquitte des frais médicaux des apprentis lorsqu'ils sont nécessaires ;
- le contrôle des manufactures soit renforcé à cet égard.

Ce projet n'aboutit pas alors, mais c'est à partir de cette proposition que fut organisé un comité parlementaire d'enquête sur les conditions du travail des enfants dans les manufactures en 1816. Robert Owen présenta les réalisations de New Lanark au printemps de cette même année devant le comité (voir annexe 3). Cette investigation aboutit en 1819 à une nouvelle législation. (Owen, 1858, pp.23-26)

### **1819 : Cotton Mills Act**

Si cette loi vient compléter la première réglementation de 1802, sa spécificité est pourtant qu'elle ne concernait, comme son nom l'indique, que les manufactures de coton (Owen, 1858, pp.31-32). Elle s'inspire de la proposition d'Owen et du projet de loi déposé en 1815 par Robert Peel bien que l'on ait procédé à certaines modifications. Selon cette loi :

- aucun enfant de moins de neuf ans n'était autorisé à travailler dans les usines ;
- aucun enfant de moins de seize ans ne devait travailler plus de douze heures par jour, en dehors du temps des repas ;
- ces heures de travail devaient être effectuées entre cinq heures le matin et vingt-et-une heure ;
- les murs et plafonds des manufactures devaient être lavés à la chaux deux fois par an ;
- le présent règlement devait être affiché dans les établissements concernés.

Cependant, de même qu'en 1802, les moyens nécessaires à faire appliquer ces nouvelles règles firent défaut. Par ailleurs, ce texte ne présentait pas de dispositions concernant l'éducation des apprentis.

### **1833 : Factory Act**

Ce n'est en 1833 que la législation sur le travail des enfants franchit une nouvelle étape, en incluant en particulier une distinction entre les enfants de neuf à treize ans, et ceux de treize à dix-huit ans.

À la différence de la précédente, cette loi concernait toutes les manufactures de l'industrie textile. On voit les règles entourant le travail des enfants se renforcer puisque l'on affirme dans le cadre de cette loi que:

- les enfants de moins de neuf ans ne doivent pas travailler dans les usines ;
- les enfants de neuf à treize ans ne devaient pas travailler plus de neuf heures par jour ;
- les enfants de treize à dix-huit ans ne devaient pas travailler plus de douze heures par jour ;
- les enfants ne devaient pas travailler de nuit ;
- les enfants devaient recevoir au moins deux heures d'instruction quotidienne.(Plener, 1873, p.15)

Cette fois, un corps d'inspection des manufactures fut créé afin de s'assurer du respect de la loi.

Le témoignage sur le travail des enfants dans les manufactures apporté par Robert Owen lors de ses exposés devant le comité au printemps 1816, c'est-à-dire quelques mois seulement après l'ouverture de l'Institution pour la Formation du Caractère, nous fournit de nombreuses informations sur le



contexte de création de l'école de New Lanark. Il nous éclaire en particulier quant aux dispositions prises par David Dale et sur les motifs qui l'amènèrent à faire évoluer ces conditions d'accueil, mais il est important de considérer que de nombreuses initiatives, très variées, existaient alors.

## ***L'enseignement en Écosse***

Dans la mesure où l'organisation de l'enseignement et les législations associées se firent longtemps de manière hétérogène dans les différentes parties de la Grande-Bretagne, il nous a semblé pertinent ici de recentrer la contextualisation des expériences de New Lanark dans l'environnement plus restreint de l'Écosse où elles se déploient après avoir brossé le tableau des lois nationales sur le travail des enfants. Il ne s'agira cependant ici que d'une approche très succincte alors que « l'histoire de l'éducation en Écosse mérite un livre à elle seule » comme le souligne S.J. Curtis (1968, p.513), tant elle est riche et variée.

En 1696 en Écosse, une loi imposa à toutes les paroisses de fonder une école dont les maîtres devaient être rémunérés grâce à une taxe levée sur les propriétaires locaux (West, 1975/2001, p.83). Cependant, ces fonds étaient insuffisants pour permettre le fonctionnement de ces écoles qui subsistaient en partie grâce aux frais de scolarité demandés aux parents, l'instruction était donc payante et ne concernait qu'une petite proportion des enfants. En 1796, les paroisses se virent imposées de fournir un logement à l'enseignant, mais l'école ne fut rendue obligatoire qu'en 1881 et gratuite en 1891 (West, 1975/2001, p.96).

David McLaren souligne que si les réalisations éducatives à New Lanark, sous la direction de Dale tout comme celle d'Owen, sont étudiées comme des expériences « contenues en elles-mêmes », elles ne sont que rarement replacées dans le contexte de l'éducation en Écosse à cette période. C'est cette lacune qu'il s'emploie à combler dans le cadre d'une communication présentée en 2003, « David Dale, Robert Owen and the New Lanark schools in the Scottish educational context, 1785-1824 », où il présente la diversité de ces écoles. Car comme l'indique West, si les écoles paroissiales accueillait à la fin du 17ème siècle la majeure partie des enfants scolarisés dans les zones rurales en conséquence de la législation évoquée, elles ne représentaient plus en 1818 qu'une petite moitié des écoles en activité. McLaren recense à ce

propos les différents types d'établissements présents sur le territoire écossais dans les zones rurales à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle (2003, p.9), que nous avons synthétisés sous forme de tableau associant à la dénomination de ces structures leurs principales caractéristiques.

<b><i>Parish Schools</i></b>	écoles entretenues par les paroisses, imposées en 1696 avec prise en charge du salaire puis du logement du maître en 1796 ; objectif d'alphabétisation
<b><i>Side Schools</i></b>	écoles paroissiales venant compléter les premières mais sans que le maître soit logé
<b><i>Adventure Schools</i></b>	établies par des enseignants indépendants qui vivent des frais de scolarité et vont de village en village ou s'établissent de manière plus durable
<b><i>Winter Schools</i></b>	écoles ouvertes pendant les mois d'hiver avec un enseignant engagé par les parents
<b><i>Dame Schools</i></b>	écoles pour filles tenues par des veuves ou des femmes âgées où l'on apprenait la couture, le tricot, et parfois la lecture
<b><i>Minding Schools</i></b>	écoles tenues par des personnes âgées qui accueillait les jeunes enfants pendant que leurs parents travaillaient ; cet accueil se faisait parfois autour d'adolescents
<b><i>Sunday Schools</i></b>	écoles accueillant les enfants le dimanche et adossées aux instances religieuses (Église anglicane ou sectes dissidentes)
<b><i>Charity Schools</i></b>	écoles entretenues grâce à des dons en faveur des pauvres

Curtis distingue trois caractéristiques de l'éducation écossaise, par contraste avec le reste du pays (1968, pp.513-514) :

- le peuple écossais a accordé de longue date une grande valeur à l'éducation ;
- il n'y a jamais eu de fossé aussi infranchissable qu'en Angleterre entre éducation primaire et secondaire ;
- les classes sociales ne pèsent que modérément sur les parcours scolaires où l'on note une « forte tradition démocratique » permettant à tous d'accéder aux études supérieures.

McLaren signale cependant la difficulté qu'il y a à déterminer si l'enseignement en Écosse était réellement démocratique et promoteur de mobilité sociale, les travaux scientifiques se contredisant à ce propos. La présence d'écoles était d'ailleurs très hétérogène sur le territoire, mais cette présentation parcellaire permet de mettre en relief la multiplicité des initiatives. Il est cependant avéré que les expériences de New Lanark émergent au sein d'un vaste débat philosophique et culturel autour des questions d'enseignement et que celui-ci était assez développé pour qu'en 1800 le taux d'alphabétisation (60%) soit parmi les meilleurs d'Europe comme le rappelle McLaren. Il précise que les enfants entraient à l'école à l'âge de sept ans environ pour y rester, à quelques exceptions près, de deux à cinq ans selon la situation familiale.

Au-delà de ce contexte général, New Lanark même n'était pas, quand Owen en prit les rênes, une terre vierge de toute initiative d'éducation et son beau-père s'était déjà employé à offrir une instruction aux enfants des filatures et à leur procurer des conditions de vie améliorées.

## ***L'éducation à New Lanark sous la direction de David Dale***

Contrairement à ce qu'en a généralement retenu l'imaginaire collectif, la communauté utopique mise en place par Owen à New Lanark n'émerge pas ex-nihilo.



Figure 9 - David Dale

Owen, toujours très satisfait de ses réalisations, s'emploie, dans ses écrits, à minimiser l'importance des réalisations de son beau-père, mais celles-ci existent pourtant bel et bien comme en témoigne en particulier l'étude réalisée par David J. McLaren, *David Dale of New Lanark, A Bright Luminary to Scotland* (David Dale de New Lanark, un phare pour l'Écosse) (1983).

En effet, David Dale, le beau-père d'Owen qui était à la tête des filatures de New Lanark avant lui, avait amorcé cette démarche philanthropique. New Lanark était déjà, sous sa direction, un objet de curiosité en raison de la manière dont celui-ci traitait ses employés et ses apprentis (enfants dont les parents ne vivent pas dans le village mais qui sont envoyés par des institutions de charité) comme en témoigne le Livre des Visiteurs qu'il tint de 1795 à 1799 (*New Lanark Visitors Book 1795-1799*). New Lanark à cette époque accueillait en moyenne 750 visiteurs par an, parmi lesquels des étudiants, des avocats, des écrivains, ministres, soldats, instituteurs, venant parfois d'aussi loin que la Norvège, la Jamaïque, New York, l'Allemagne, l'Espagne, l'Inde ou Genève.

Robert Owen figure lui-même dans ce livre en dates du 15 juin 1798 et du 22 juillet 1799.

15	Dr. Johnson & 2 Daughters from Lieth
16	Mr Owen Manchester
	Capt Capells Luth

Figure 10- Visitors' Book 1795-1799 - Entrée du 15 juin 1798 - "Mr Owen, Manchester"

July	22	John Mann
"	"	Leut. Campbell 51 Regt
"	"	Mr Allison Manchester
"	"	Mr J Barton Do
"	"	Mr Owen Do

Figure 11- Visitors' Book 1795-1799 - Entrée du 22 juillet 1799 - "Mr Owen"

Le souci que Dale avait du sort des ouvriers lui attira la sympathie et l'appui financier de l'industriel et inventeur Richard Arkwright dans les années 1780. C'est à ce dernier, industriel philanthrope et inventeur d'une nouvelle machine destinée à la filature du coton, que l'on doit la mise en place d'une des premières communautés industrielles en Écosse, qui ne put manquer de marquer l'entreprise de David Dale dont il fut un des partenaires. À Cromford (Angleterre), il « avait fait construire des maisons, des ateliers, des hôtels, une chapelle, des routes et des ponts [...], et tout cela avant que les roues à eau tournent à New Lanark » (McLaren, 1983, p.55) ; l'architecture dans ce village n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle de New Lanark. Il donnait des fêtes pour les employés, avait organisé le marché du village et permis l'ouverture d'une école du dimanche (Fitton & Wadsworth, 1958, *The Strutts and the Arkwrights 1758-1830*, Manchester : Manchester University Press, d'après par McLaren, 1983, p.55). Mais c'est à Dale que l'on doit la première école de New Lanark, et

son originalité réside dans le fait qu'elle était aussi ouverte en journée, pour les enfants qui ne travaillaient pas dans les manufactures, ce qui était alors encore très rare.

Une note anonyme, estimée de 1792 et conservée au musée Robert Owen de Newtown, nous offre une présentation succincte des dispositions prises alors par Dale dans cette communauté industrielle.

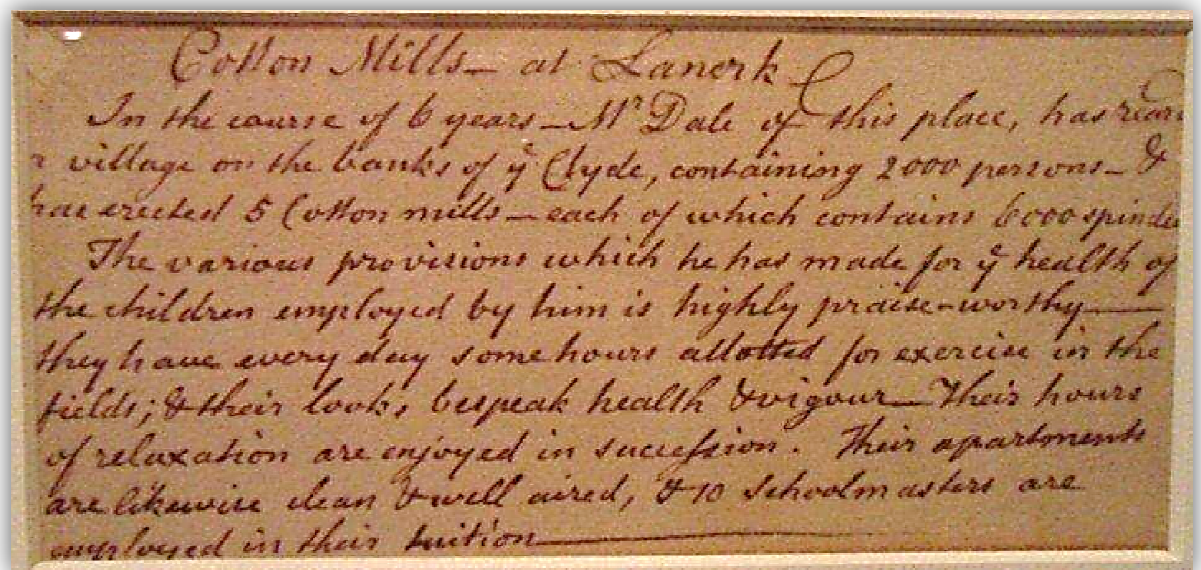


Figure 12- Anonyme, estimé de 1792, Musée Robert Owen

#### Cotton Mills at Lanark.

In the course of 6 years Mr Dale of this place has raised [?] a village on the banks of the Clyde, containing 2,000 persons & has erected 5 [sic] Cotton mills - each of which contains 6,000 spindles.

The various provisions which he has made for the health of the children employed by him is highly praiseworthy - they have every day some hours allotted for exercise in the fields; & their looks bespeak of health and vigour - Their hours of relaxation are enjoyed in succession. Their apartments are likewise clean & well aired, & 10 schoolmasters are employed in their tuition.

Filatures de coton à Lanark.

En 6 ans, Mr Dale ici a fondé

un village sur les rives de la Clyde, accueillant 2000 personnes & a érigé 5 [sic] manufactures de coton – dont chacune contient 6000 machines.

Les dispositions variées qui ont été prises pour la santé des enfants employés par lui sont particulièrement dignes d'éloges – ils ont, chaque jour, quelques heures allouées à l'exercice dans les champs ; et leur apparence témoigne de leur santé et de leur vigueur- Ils ont plusieurs heures de repos successives. Leurs logements sont également propres et bien aérés, & 10 enseignants sont employés pour leur scolarité.

Parmi les visiteurs, nous pouvons compter un dénommé T. Garnett, membre des sociétés royales de médecine, de physique et d'histoire naturelle d'Édimbourg, de la société littéraire et philosophique de Manchester et de la société de médecine de Londres en particulier. Sa visite à New Lanark eut lieu lors d'un voyage dans les Highlands dont il nous laissa les traces dans un ouvrage intitulé *Observations on a Tour through the Highlands and part of the Western Isles of Scotland* (1811). Dans ce texte, Garnett souligne en premier lieu « l'apparence de bonne santé et de joie des enfants travaillant dans ces manufactures » (p.233), mettant en contraste ces observations avec ce dont il eut l'occasion d'être le témoin ailleurs.

Afin de préserver leur santé lorsqu'ils travaillent, de l'air frais est introduit dans les manufactures grâce à l'ouverture des fenêtres et à des bouches d'aération [...]. De plus, l'air est préservé grâce au lavage fréquent des sols et des machines à l'eau chaude, et des murs et des plafonds à la chaux. (Garnett, 1811, p.233)

Le logement des apprentis est entretenu de la même manière, les murs et plafonds sont passés à la chaux deux fois par an et les sols lavés chaque



semaine, la pièce est balayée et aérée quotidiennement. Les enfants dorment sur des matelas de paille disposés sur des sommiers de métal et disposent de draps et de couvertures. En été, ils sont habillés de tenues de coton et disposent d'un change, ce qui permet que ces vêtements soient lavés toutes les deux semaines ; leurs sous-vêtements étaient en revanche changés toutes les semaines. L'hiver, leurs tenues sont en laine et on leur fournit un ensemble spécifique pour le dimanche.

Les apprentis accueillis par David Dale étaient mieux soignés qu'ailleurs, d'après ce que la majorité des témoignages concernant leurs conditions de vie à cette époque permet d'en conclure. On leur fournissait régulièrement des repas constitués de porridge et de lait pour le petit déjeuner et de bouillon d'orge pour le déjeuner ainsi que du bœuf un jour sur deux, en alternance avec du pain et du fromage. Pour le dîner, ils reçoivent selon les jours du fromage, de la viande, du pain d'orge, des pommes de terre et parfois même du hareng (Garnett, p.234 ; Sinclair p.37). Les statistiques des décès témoignent d'ailleurs de ces bons traitements : sur près de trois mille enfants employés à New Lanark entre 1785 et 1797, seulement quatorze sont décédés (Garnett, p.235 ; Sinclair donne le chiffre de 5, en 7 ans (1795, p.37)), Sinclair affirme d'ailleurs dans le *Statistical Account for Scotland* le bon état de santé général de la population (1795, p.20). Garnett souligne en outre le caractère vertueux de ces apprentis contre lesquels aucune mesure légale n'a jamais été prise.

Les enfants travaillent dans les manufactures onze heures et demie par jour, de 6h00 à 19h00 ; cette journée est entrecoupée d'une pause de trente minutes pour le petit déjeuner et d'une heure pour le déjeuner. Ils dînent ensuite à dix-neuf heures avant de se rendre en classe jusqu'à vingt-et-une heures.

S'appuyant sur les travaux d'Andrew Brown (*The History of Glasgow, 1797*, s.n. : Glasgow, volume 3), David McLaren cite des extraits de réponses apportées par David Dale au *Manchester Board of Health* (Bureau de la santé de Manchester) dans lesquelles ce dernier donne des précisions quant aux modalités de fonctionnement de son école et en brosse le tableau pour l'année

1796. Le *Statistical Account for Scotland* ne nous renseigne pas à cet égard, ce qui ne nous a pas permis de croiser les données citées ci-dessous avec des chiffres et observations émanant d'autres sources.

Garçons et filles étaient accueillis dans cette école, quelle que soit leur place dans la société. Les apprentis employés dans les filatures, envoyés par des institutions de charité dans le cadre d'un contrat avec les entrepreneurs, étaient accueillis selon les règles établies par la loi de 1802 susmentionnée. Ils étaient nourris, habillés, logés, formés et éduqués. Ils ne payaient rien pour leur éducation, si l'on excepte le fait qu'ils ne percevaient aucune rémunération pour leur travail en dehors de ces dispositions. Les autres enfants devaient participer aux frais de leur instruction, bien que nous n'ayons pu déterminer dans quelle mesure, et percevaient un salaire hebdomadaire lorsqu'ils travaillaient dans les manufactures.

Age	Effectif
6	5
7	33
8	71
9	95
10	93
11	64
12	99
13	92
14	71
15	60
16	69
17	35

Figure 13- Age des enfants employés dans les manufactures de New Lanark en 1793

Selon les calculs effectués par David McLaren à partir du *Statistical Account for Scotland* (p.36), parmi les 1157 employés des manufactures de New Lanark, on comptait 795 enfants dont seulement quatre cents vivaient avec leurs parents dans le village (1983, p.59). Le détail des enfants travaillant dans les manufactures selon leur âge montre que les enfants pouvaient y être employés dès leur six ans (Sinclair, 1795, p.37).

On enseignait à ces enfants les 3 R's (lecture, écriture et calcul), mais aussi le catéchisme (le dimanche en particulier), la broderie et l'hygiène par exemple. Dale (1796) rapporte un total de dix-huit enseignants intervenant dans l'établissement : treize d'entre eux enseignaient la lecture, deux l'écriture et un à compter ; les deux derniers enseignants, vraisemblablement employés à temps partiel, enseignaient pour l'une la couture et pour l'autre la musique d'Église (cité par McLaren, 1983, p.63 et par Donnachie et Hewitt, 1993/1999, pp.44-45).

Les élèves, au nombre de 507 au moment où le rapport fut rendu, étaient répartis en huit classes (la classe huit étant la plus avancée).

	Effectif		Effectif
<b>Classe 1</b>	<b>65</b>	<b>Classe 5</b>	<b>44</b>
<b>Classe 2</b>	<b>85</b>	<b>Classe 6</b>	<b>44</b>
<b>Classe 3</b>	<b>76</b>	<b>Classe 7</b>	<b>51</b>
<b>Classe 4</b>	<b>65</b>	<b>Classe 8</b>	<b>80</b>

**Figure 14- Répartition des enfants par classedans l'école de New Lanark en 1796**

Le nombre d'enseignants assignés à une classe était fonction du nombre d'élèves et une forme de programme était défini pour chaque classe (Garnett, p.235), de sorte que « dès qu'ils l'avaient réalisé, les élèves étaient transférés dans la classe supérieure, et l'enseignant recevait une petite prime pour chaque enfant ainsi qualifié » (Brown, 1797, p.234, cité par McLaren, 1983, p.63).

Dans leurs classes respectives, les enseignants promouvaient l'émulation de la manière habituelle, faisant de la tête de la classe la place d'honneur, ce qui était encore renforcé par la distribution de récompenses [...] (Brown, 1797, p.234, cité par McLaren, 1983, p.63)

Comme le souligne McLaren, l'usage de récompenses est significatif des objectifs de David Dale dans cette institution : il ne se contentait pas de rassembler les enfants et de les occuper mais encourageait leur travail, tout comme il encourageait les enseignants à les faire réussir, dans un fonctionnement organisé et progressif.

Garnett nous précise cependant qu'en journée, trois professeurs sont employés pour enseigner à ceux qui sont trop jeunes pour travailler (1811, p.235) et interviennent dans deux classes organisées selon le même principe (McLaren, 1983, p.66). Il eut l'occasion d'assister à une leçon de cette école de la journée, et témoigne de la qualité de la lecture des quelques enfants qu'il entendit.

La scolarité durait quatre ans pour les enfants du village et de quatre à sept ans pour les apprentis selon leur âge à leur arrivée.Elle se prolongeait le plus souvent jusqu'à leurs quinze ans (McLaren, p.66).

La spécificité de la démarche de David Dale, selon David McLaren, réside dans le fait que si, des communautés industrielles, des écoles, ou la dimension charitable d'accueil des apprentis existaient auparavant, c'est à New Lanark et par Dale qu'elles furent pour la première fois toutes trois réunies.

Dans son autobiographie (1857), Owen décrit New Lanark à la suite de sa première visite comme « un village écossais primitif de manufacturiers, et quatre moulins pour filer le coton ». Si ce constat peut sembler véhiculer un jugement négatif, cette visite retint cependant assez son attention pour qu'il décide de revenir un an plus tard avec des perspectives d'achat. De plus, au-delà même de la propension d'Owen à nier les mérites d'autrui, on gardera à l'esprit qu'Owen rédigea son autobiographie à la fin de sa vie et qu'il porte donc ce regard sur New Lanark a posteriori, après des années d'efforts pour améliorer le sort des ouvriers. Il reconnut d'ailleurs dans d'autres textes les mérites de Dale. En effet, si dans son discours d'inauguration de l'Institut pour la Formation du Caractère (1816/1817), Owen compare les conditions de vie à New Lanark à celles des ouvriers dans les quartiers industriels des villes dans lesquelles il a évolué auparavant au sud du pays, il souligne cependant l'œuvre de son beau-père et prédécesseur :

Lorsque j'ai considéré les circonstances dans lesquelles je vous ai trouvés, elles me semblèrent très proches de celles des autres quartiers manufacturiers, excepté en ce qui concerne la pension, qui accueillait les jeunes enfants qui venaient des institutions de charité du pays. Cette partie de l'établissement était organisée de manière admirable, et c'était là un signe fort de la bienveillance sincère et considérable de l'homme vénéré et véritablement bon (feu David Dale de Glasgow) qui fonda ces ateliers et ce village. Ses souhaits et ses intentions à votre égard étaient ceux d'un père pour ses enfants. (Owen, 1816/17, p.9)

Owen critiquait cependant les réalisations de son beau-père pour deux raisons évoquées par W.A.C.Stewart&W.P.McCann dans leur ouvrage *The Educational Innovators, 1750-1880* (1967) et reprises par Peter Gordon :

David Dale, ancien propriétaire de New Lanark et beau-père d'Owen, avait en 1785 organisé la filature selon des principes éclairés. Dale croyait à la nécessité de protéger la santé et la moralité des 500 enfants de six à seize ans qui travaillaient dans son usine ; ceux-ci étaient logés dans six dortoirs (où ils dormaient cependant à trois par lit) et étaient convenablement habillés et nourris. Ils travaillaient de 6 heures du matin à 7 heures du soir, allant en classe après le souper. Seize enseignants étaient présents dont l'un leur apprenait l'écriture, un autre la musique et un troisième la couture encore que les niveaux d'instruction ne fussent guère élevés. Owen critiquait les réalisations de Dale à deux titres : après onze heures et demie de travail quotidien à la filature, les élèves ne pouvaient tirer pleinement profit de l'enseignement offert et l'âge d'embauche était trop précoce. Dale avait également organisé deux écoles s'apparentant à des crèches et écoles maternelles pour les enfants trop jeunes pour travailler : il s'agissait des premières du genre dans les îles Britanniques. (Stewart and McCann, 1967, cités par Gordon, 1994, pp.287-306)

Chez Dale comme ailleurs, les journées de travail étaient en effet très longues et les jours de congé fort rares (la nouvelle année et le repos dominical).

Le témoignage apporté par Owen devant le comité parlementaire, s'il fut l'occasion pour lui de saluer le caractère singulier des démarches entreprises par son prédécesseur, lui permit aussi de souligner les lacunes de ces réalisations.

Je découvris rapidement que, bien que ces enfants soient extrêmement bien nourris, habillés, logés, et que l'on prenait grand soin d'eux en dehors des manufactures, leur croissance et leur esprit étaient blessés par le fait d'être employé à cet âge [avant 10 ans] dans les filatures de coton pendant onze heures et demie par jour. Il est vrai que ces enfants, parce qu'ils étaient bien nourris, habillés et logés, avaient l'air frais et, pour un observateur superficiel, semblaient en bonne santé ; cependant, leurs membres étaient généralement

déformés, ils étaient en retard dans leur croissance et bien que les meilleurs maîtres, selon l'ancienne conception, aient été engagés pour instruire ces enfants régulièrement, tous les soirs, ils ne faisaient généralement que des progrès très lents, même pour ce qui est d'apprendre l'alphabet courant. (Owen, Minutes du Rapport sur l'emploi des enfants dans les manufactures du Royaume-Uni, 26 avril 1816, in Owen, 1857a, p.20 ; voir annexe 3)

Owen précise plus loin à la même occasion que c'est bien l'âge d'emploi des enfants et les conséquences engendrées sur leurs développements physique et intellectuel qu'il critique, mais qu'à « tous les autres égards, ces enfants étaient aussi bien traités que l'on peut traiter un enfant ».

Quelque remarquables qu'aient été les réalisations d'Owen, David Dale avait donc pavé le chemin que son beau-fils allait emprunter comme le souligne Peter Gordon dans son article Robert Owen (1771-1858) :

David Dale avait posé les fondements pour son futur gendre en s'intéressant aux conditions de vie matérielles des enfants pauvres employés dans ses fabriques et en organisant, sous une forme modeste, une éducation pour les enfants en bas âge. (Gordon, 1994, pp.287-306)

Nourri de son expérience personnelle et investissant un lieu où avait été amorcée une démarche philanthropique à l'égard des travailleurs, et en particulier des plus jeunes d'entre eux, Owen s'interroge rapidement sur les moyens potentiels de prolonger l'œuvre de son beau-père. Le sort des enfants des ouvriers de la manufacture de coton qu'il dirige, et qui fait vivre la grande majorité des habitants du village, retient principalement son attention. C'est alors qu'émerge le projet d'une école, nourri par le parcours personnel du jeune philanthrope puis rapidement par d'autres initiatives.

## ***L'apport de Bell et Lancaster***

Owen s'intéressait aux questions d'éducation et, au-delà de ce qu'il avait entrepris à New Lanark, s'informait de ce que d'autres avaient pu mettre en œuvre sur le territoire britannique.

Comme le laisse supposer le fait que Robert Dale Owen fasse référence à l'organisation de la classe selon le modèle présenté par Lancaster dans ses écrits (1824/1825, p.72), son père s'est en effet intéressé de près aux réalisations de son compatriote. Lors de l'exposé de son système d'éducation devant un comité de la House of Lords en 1816 (Owen, 1816/1857a, p.26, voir annexe 3) Owen, à la question « Y'a-t-il quelque chose de particulier dans votre système d'éducation ? » fit la réponse suivante : « Je ne sais pas si je peux pointer une quelconque spécificité dans mon système ; c'est une combinaison de ce qui me semble être les meilleures parties du système de l'École Nationale et de l'École Lancastérienne, complétées de quelques idées qui me sont venues. ». Il s'agit là de la seule référence faite par Owen à des établissements d'éducation qui ont pu nourrir sa réflexion que nous ayons recensée. Il précise dans ce même texte avoir visité des écoles de ce type en au moins une occasion, en 1815.

L'an dernier j'eus l'occasion, pour ma propre information, désirant tirer des enseignements des meilleurs plans d'instruction en usage, de visiter les principaux quartiers manufacturiers et d'autres parties du royaume ; et à ces occasions j'ai visité généralement les écoles privées, les écoles Nationales et Lancastériennes, et toutes celles qui m'étaient ouvertes. (1816/1857a, p.24)

La dénomination d'École Lancastérienne désigne les établissements organisés selon le modèle d'enseignement mutuel proposé par l'enseignant britannique Joseph Lancaster. Celui-ci s'employa très tôt à diffuser ses idées grâce à la publication de deux ouvrages, *Improvements in Education, as it Respects the*



*Industrious Classes of the Community* (Améliorations de l'éducation des classes ouvrières) en 1803, puis *The British system of education : being a complete epitome of the improvements and inventions practised by Joseph Lancaster* (Méthode lancastérienne, ou système d'éducation britannique : épitomé complet des inventions et améliorations expérimentées par Joseph Lancaster) en 1805, dans lesquels il exposait sa méthode.

Si Joseph Lancaster était membre de la *Society of Friends*, un groupe dissident de l'Église anglicane dont les membres sont communément désignés sous le nom de Quakers, le prosélytisme n'est pourtant pas au centre de sa démarche. Son objectif est d'apporter aux classes ouvrières une éducation adaptée, formulant à leur endroit des constats souvent proches de ceux d'Owen.

Il évoque d'ailleurs dans ses écrits la nécessité de créer des structures spécifiques pour accueillir les enfants trop jeunes pour assister leurs parents dans le travail, qu'il appelle « *initiatory schools* » (1805/1807, p.137).

L'École Lancastérienne est synthétiquement présentée dans les travaux de Dell Upton (2004) qui en retrace la genèse et les principes de fonctionnement à partir de nombreuses sources<sup>12</sup> :

Joseph Lancaster (1778-1839) développa sa méthode à la fin des années 1790 à Londres, dans la *Royal Free School* de Borough Road, à Southwark. L'école de Borough Road était une école de charité et l'éducation lancastérienne visait surtout les pauvres. La caractéristique essentielle de l'école lancastérienne était le recours à des moniteurs. Dans une seule salle de classe de très grandes dimensions, un très grand nombre d'élèves était

---

<sup>12</sup> Les références citées par Upton dans la construction de cette description sont les suivantes : "Les exposés fondamentaux sur le lancastrianisme comprennent le texte de Lancaster lui-même, *The British System of Education : Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free Schools, Borough-Road, Southwark, Londres, 1810* ; Carl F. Kaestle (ed) : *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement : A Documentary History*, New York, Teachers College Press, 1973, 189 p. ; Carl F. Kaestle : *Pillars of the Republic : Common Schools and American Society, 1780-1860*, New York, Hill and Wang, 1983, pp. 40-44 ; Thomas A. Markus : *Buildings and Power : Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*, New York, Routledge, 1993, pp. 56-66."

subdivisé en groupes plus petits, ou classes, selon leur niveau. Sous l'œil d'un moniteur, élève d'un niveau supérieur, chaque classe récitait ses leçons à l'un des emplacements en demi-cercle disposés le long des murs de la classe. Les élèves étaient organisés selon une hiérarchie de classes et de moniteurs s'élevant jusqu'au maître, qui avait l'œil sur l'ensemble de la salle d'école et supervisait les moniteurs les plus haut placés.

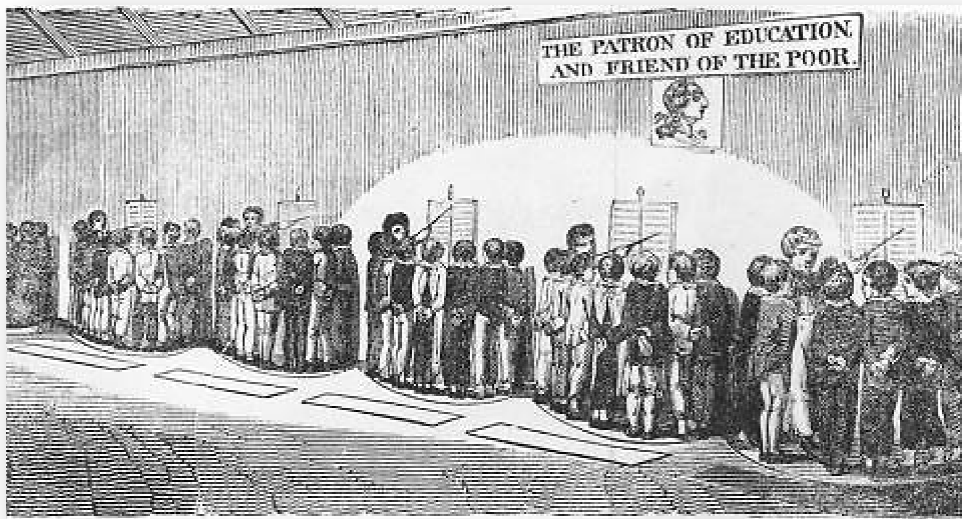


Figure 15 - Royal Free School Borough Road, Londres. Les enfants récitant aux cercles. J. Lancaster : *The British System of Education*, Londres, 1810, tirée de Upton, 2004

Les institutions désignées sous le nom d'Écoles Nationales sont les établissements créés au 19<sup>ème</sup> siècle par la *National Society for Promoting Religious Education* [Société nationale pour la promotion de l'éducation religieuse] que l'on désigne communément sous le nom de *National society*, d'où le nom donné aux écoles qui y sont attachées.

Cette branche de l'Église anglicane créée en 1811 et présente en Angleterre et au Pays de Galles avait pour objectif d'éduquer les enfants pauvres dans les valeurs de l'Église. Dans son premier rapport annuel, publié en 1812, la société

affirmait que « l'unique objet de la Société sera d'instruire et d'éduquer les pauvres dans les Apprentissages adéquats, les métiers de l'Industrie et les Principes de la Religion Chrétienne selon l'Église Établie » (p.7); « la Religion Nationale devrait être le fondement de l'Éducation Nationale, et le premier et le principal enseignement donné aux pauvres » (p.5). La question religieuse est donc centrale dans la création et le fonctionnement de ces établissements d'éducation. La société revendique la mise en place d'un « nouveau mode d'enseignement » (p.17) dans ces écoles où les enfants sont accueillis pour trois ans (bien que leur scolarité puisse être prolongée à discrétion de la Société) et qui n'ouvrent leurs portes qu'aux enfants âgés d'au moins six ans (p.45).

Andrew Bell prit part à la mise en place de ces écoles, ainsi qu'à la formation des enseignants qui devaient y intervenir, et c'est donc à ces établissements que Robert Owen fait référence lorsqu'il évoque les écoles qu'il associe au Dr Bell. Il visita un de ces établissements au printemps de l'année 1816 et rendit compte de cette visite devant le comité parlementaire :

Sous le meilleur système dont j'ai jamais été témoin, où j'étais en fait ce matin-même à la *National School*, on apprend aux enfants non seulement à bien lire, mais mieux qu'aucun autre enfant que j'ai jamais entendu... (Owen, 1816/1857a, p.22)

Owen nota même dans son ouvrage *New View of Society* avant l'ouverture de son Institution que Bell et Lancaster avaient « ouvert la voie » (1813-16/1991, p.15) ; il se révèle cependant particulièrement critique relativement à certaines dimensions de leurs réalisations. Il écrivait dans ce même ouvrage :

Les systèmes du Dr Bell et de M. Lancaster pour instruire les pauvres en matière de lecture, écriture et arithmétique, prouvent l'extrême ignorance qui existait auparavant quant à la manière de former les jeunes ; car c'est

seulement quant à la manière de donner l'instruction que ces systèmes que représentent un progrès par rapport aux modes d'instruction existant précédemment.

L'organisation de la salle et beaucoup d'autres détails du plan de M. Lancaster, sont, à certains égards, mieux calculés pour donner l'instruction dans les matières énumérées, que ne le sont ceux recommandés par le Dr Bell, bien que certains détails introduits par ce dernier soient de loin supérieurs, et méritent tout particulièrement d'être adoptés.

Cependant, l'essence d'une formation et d'une éducation nationale est d'apporter aux jeunes des idées et des habitudes qui contribueront au bonheur futur de l'individu et de l'état ; et cela ne peut être réalisé qu'en les éduquant pour qu'ils deviennent des êtres rationnels.

Il est évident pour un observateur quelconque que l'on peut apprendre aux enfants, grâce au système du Dr Bell ou celui de Mr Lancaster, à lire, écrire, compter et coudre, et que ceux-ci acquièrent pourtant les pires des habitudes, et voient leurs esprits rendus irrationnels à vie.

La lecture et l'écriture sont seulement des instruments grâce auxquels les connaissances, justes ou erronées, peuvent être transmises ; et, lorsqu'on les apporte aux enfants, elles n'ont relativement que peu de valeur, à moins qu'on ne leur enseigne à en faire bon usage. (1813-16/1991, pp.74-75)

Owen avait été, par ailleurs, en contact direct avec le Dr Bell de même qu'avec Joseph Lancaster. Dans son autobiographie, il raconte leur avoir proposé de financer une partie de leurs travaux :

J'ai été le premier et le plus dévoué des mécènes de Lancaster tant qu'il demeura en Angleterre. Je lui avais donné mille livres pour l'aider dans la mise en place de son germe d'éducation... (1857b, p.191)

Owen précise avoir fait la même proposition qu'il avait préalablement faite à Joseph Lancaster au Dr Bell et à la National Society bien que l'issue en fut différente :

J'avais offert une somme équivalente au comité du Dr Bell pour l'aider, s'ils acceptaient d'ouvrir leurs écoles aux enfants de toutes confessions, comme Lancaster et son comité l'avaient fait, mais seulement la moitié de la somme s'ils persistaient à exclure tous ceux qui n'appartenaient pas à l'Église anglicane. (1857b, p.191)

Le comité des *National Schools* débattit cette proposition [...] et décida finalement [...] de recevoir les cinqcents livres, fermant leurs portes aux dissidents. (1857b, p.84)

La condition à laquelle Owen avait soumise ce financement révèle la critique majeure qu'il formulait à l'endroit de l'une et l'autre de leurs démarches, même s'il considérait qu'« un début d'éducation, si défailante qu'elle soit, était de loin préférable à son entière négligence » (1857b, p.84). L'établissement de New Lanark fut pour sa part ouvert à tous, sans condition de confession, mais ce parti pris d'Owen ne fut pas sans lui poser d'importantes difficultés comme nous le verrons.

Owen ne cite pas dans ses écrits d'autres expériences pédagogiques dont il avoue qu'elles aient pu influencer son travail. S'appuyant sur son autobiographie, de nombreux auteurs mettent à cet égard en avant son voyage sur le continent européen en 1818 au cours duquel il visita les établissements de Pestalozzi, Fellenberg et du Père Girard.

## ***L'influence potentielle de Pestalozzi***

Nous avons choisi de ne développer ici que les expériences pédagogiques mentionnées par Owen comme ayant contribué à nourrir sa réflexion. Nous avons cependant souhaité traiter plus amplement de la question pestalozzienne pour deux raisons. D'abord, Owen assume de lui avoir emprunté sa méthode d'enseignement de l'arithmétique et l'avoir introduite à New Lanark. Ensuite, la question de l'influence de Pestalozzi sur Owen semble diviser la communauté scientifique à cause des similitudes dans les idées pédagogiques des deux hommes.

En effet, dans son article « Pestalozzi : Foster Father of Early Childhood Education » présenté à l'occasion du séminaire d'histoire de l'Association Nationale pour l'Education des Jeunes Enfants en 1992, Dorothy W. Hewes dit de l'école d'Owen :

Un [...] célèbre programme d'éducation mis en place en 1816 fut l' "Infant School" attachée aux filatures de coton de Robert Owen en Écosse. Ce premier exemple connu de garde enfantine prise en charge par l'employeur était un corollaire de la visite d'Owen à Pestalozzi et de son idée fondamentale que les enfants ne devraient pas travailler avant l'âge de dix ans.

De même, la sociologue Micheline Lalonde-Graton écrit qu' « en Angleterre, Robert Owen [...] suit les traces de Pestalozzi » (2004, p.10).

Cependant, l'influence de Pestalozzi sur Owen n'est pas une vérité communément admise. Dans son ouvrage *Pestalozzi, The Man and His Work* (1960), Kate Silber défend prudemment une autre position et écrit :

Owen [...] avait évolué, apparemment indépendamment de Pestalozzi, vers une méthode d'éducation plus humaine que celles de ses compatriotes, mais qui, à beaucoup d'égards, était semblable à celle du réformateur suisse. (Silber, 1960, p. 283)

Nous retrouvons cette même idée dans les travaux de Clive Williams sur John Synge et la diffusion des idées de Pestalozzi en Irlande et au Royaume-Uni :

[...] bien que l'esprit à New Lanark pourrait être décrit comme pestalozzien, il semble qu'Owen ait eu dans ses idées une évolution indépendante de Pestalozzi. Owen n'a visité Yverdon que deux ans après avoir mis en place son système d'éducation enfantine et son interprète [Marc-Auguste Pictet] avait de telles difficultés à comprendre le "patois confus" de Pestalozzi que la conversation fut limitée. La visite succincte d'Owen à Yverdon et la brève référence qu'il y fait dans son autobiographie suggère qu'il ne fut pas très impressionné par ce qu'il a vu. Il fut, cependant, impressionné par le "bon cœur" de Pestalozzi et la "bienveillance de ses intentions", ainsi que par le calcul mental et la méthode d'enseignement intuitif de l'arithmétique de Pestalozzi qu'il introduisit plus tard à New Lanark. [...] L'importance première de l'école d'Owen ne tenait pas tant à la mise en place de méthodes pestalozziennes qu'au fait qu'elle était un exemple de schéma éducationnel dans lequel un esprit très similaire à celui que l'on trouvait chez Pestalozzi avait été instauré avec succès. (Williams, 1965, p.164)

Deux ans après l'ouverture de son école, en 1818, Owen entreprit en effet un voyage à travers l'Europe. Marc-Auguste Pictet, qu'il avait rencontré à New Lanark lors d'une visite de ses établissements, l'avait invité à se rendre sur le continent. Il l'accompagna et le guida durant toute la durée de son séjour. Owen se rendit à cette occasion en Suisse où il visita « les trois écoles pour les pauvres les plus réputées alors en Suisse » (Owen, 1857b, p.174). Il relate ce voyage dans son autobiographie (1857b, pp.166-188) et explique avoir visité en particulier l'établissement de Pestalozzi à Yverdon.

Owen est à propos de cette visite assez critique et ne reconnaît pas d'influence de cette expérience pédagogique sur ses propres réalisations, bien qu'il assume avoir emprunté à Pestalozzi sa méthode d'enseignement de l'arithmétique dès son retour en Écosse.

La parenté notée en de nombreuses occurrences entre les pratiques des deux pédagogues nous amène cependant à nous interroger sur le fait qu'Owen ne rendrait peut-être pas à Pestalozzi tout le crédit qui lui serait dû.

L'influence de Pestalozzi serait-elle plus grande que le laissait supposer une visite tardive d'Owen à Yverdon ? Si la pédagogie d'Owen a été influencée par les idées et la méthode de Pestalozzi, dans quelle mesure et comment ? S'agirait-il d'une influence directe d'un homme sur un autre ? Sinon quels seraient les vecteurs de cette influence ? Les démarches de ces deux pédagogues n'auraient-elles pas pu être nourries par des influences communes, du moins en partie ? On est en droit de se demander si Owen a pu avoir connaissance des travaux de Pestalozzi avant de se rendre à Yverdon.

En effet, les travaux du pédagogue suisse se sont vus diffusés outre-Manche avant 1818, date de la visite d'Owen, et son influence sur le système d'éducation britannique est indéniable comme le rappelle Kate Silber dans un de ses ouvrages sur Pestalozzi :

Cependant, on ne peut nier une certaine influence des idées de Pestalozzi sur l'éducation britannique. Elles ont pénétré dans les "infant schools" et les "training colleges" jusqu'à atteindre l'éducation élémentaire. Il semble qu'elles aient ici eu plus d'importance qu'on ne leur en accorde généralement. "On notera", écrit l'auteur du *Genealogical Account* de la famille Mayo, "que si le nom de Pestalozzi a presque été oublié, beaucoup de ses principes si ce n'est la majorité ont progressivement été adoptés et assimilés dans le système moderne d'éducation". (1960, p.306)



Cette parenté dans les pratiques pourrait donc être une conséquence de la large diffusion des idées de Pestalozzi en Irlande et en Grande-Bretagne dont Kate Silber montre les effets dans l'école moderne. Mais elle pourrait aussi n'être qu'une coïncidence liée la circulation des idées en Europe de manière générale que souligne Marcel Grandière :

[...] c'est tout un courant de pensée qui monte de l'Europe des Lumières et qui impose une méthode et des thèmes que s'approprient beaucoup d'auteurs et de pédagogues. Ce sont les nouvelles sciences de l'homme qui s'imposent... (Grandière, 2000, p.114)

Tenter d'éclairer l'influence potentielle de Pestalozzi sur Owen nous amène à nous pencher sur deux dimensions :

- Les échanges directs entre les deux hommes ;
- La diffusion des idées de Pestalozzi en Grande-Bretagne avant la mise en place de l'Institution pour la Formation du Caractère.

La première dimension dans les liens entre les deux hommes est bien entendu un contact direct entre eux. Ils ne se sont rencontrés qu'en une unique occasion, lors de la visite d'Owen à Yverdon. Il semble par ailleurs qu'ils n'aient jamais entretenu de correspondance épistolaire. Owen, bien que cité en de très rares occurrences dans la correspondance de Pestalozzi ne s'est jamais vu adresser de lettre personnellement (Pestalozzi gardait en effet copie de tous les courriers qu'il adressait. Ces textes ont été rassemblés, organisés et publiés sous le titre *Pestalozzi Sämtliche Briefe* [Lettres complètes]).



Figure 16 - Château d'Yverdon abritant l'Institut de Pestalozzi - 1830

Les mentions d'Owen dans les travaux de Pestalozzi sont très rares et jamais ce dernier ne relate leur rencontre. Dans son article sur Pestalozzi paru dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson, James Guillaume écrit « L'illustre Robert Owen vint

également visiter Pestalozzi à Yverdon en 1816 [! ], ainsi que Henry Brougham ; mais nous n'avons pas de détails sur ces deux visites. ».

Owen, quant à lui, relate brièvement cette visite dans ses mémoires :

Notre visite suivante eut lieu à Yverdon, pour voir le travail avancé réalisé par Pestalozzi – un autre homme bon, agissant pour le bien de ses pauvres enfants dans la mesure de son savoir et de ses moyens. Il faisait, disait-il, tout ce qu'il pouvait pour cultiver le cœur, la tête, et les mains de ses élèves. Sa théorie était juste, mais ses moyens et son expérience étaient très limités, et ses principes étaient ceux de l'ancien système. Il parlait un patois confus, que le Professeur Pictet ne pouvait que mal comprendre. Son bon cœur et la bienveillance de ses intentions étaient évidents dans ses réalisations malgré les difficultés qu'il pouvait rencontrer. Son école, cependant, était plus évoluée que les écoles ordinaires, ou les habituelles écoles des pauvres de nos sociétés, et nous fumes ravis du fait qu'elle fût un pas en avance des autres, car les bases de l'éducation scolaire commune pour les pauvres, qui ne prennent pas en compte leurs dispositions et leurs habitudes, et ne leur

apprennent pas un métier utile grâce auquel il puissent gagner leur vie, sont réellement de peu d'utilité. (Owen, 1857b, p.177)

Son autobiographie, qu'Owen rédigea au soir de sa vie, ne contient que cette seule mention du travail de Pestalozzi. On notera qu'à aucun moment Owen ne précise à cet égard avoir eu connaissance des travaux du pédagogue suisse avant de le rencontrer grâce au professeur Pictet, ce qui pourrait laisser penser qu'il n'y a pas de lien a priori entre leurs pédagogies. On remarque d'emblée le ton quelque peu dédaigneux qu'il emploie pour parler de ce qu'il a pu observer à Yverdon, même s'il se montre élogieux quant au personnage même de Pestalozzi.

Une étude plus proprement littéraire de l'autobiographie du pédagogue écossais laisse cependant apparaître un homme très fier de ses propres réalisations et relativement critique à l'égard de celles d'autrui. Il se peut donc que le récit que fait Owen de cette rencontre ne soit pas à la hauteur de l'impression que lui fit en réalité ce dont il fut le témoin à Yverdon. Ces constats sont aussi ceux formulés par Kate Silber à ce même propos :

Le seul récit sur la visite d'Owen à Pestalozzi en 1818 est celui qu'en fait Owen dans son Autobiographie. Celle-ci fut rédigée par Owen alors qu'il était déjà un homme âgé et contient beaucoup d'erreurs liées à sa mémoire outre le fait que même à l'époque de ce voyage en Europe, Owen était beaucoup trop convaincu de l'excellence de sa propre méthode pour apprécier celles des autres. Le ton de son récit est, de ce fait, un peu condescendant. En effet, où qu'il aille il recommandait vivement ses idées à ses hôtes, et, du moins selon ses descriptions, les laissait admiratifs disciples de ses "nouvelles vues". Pestalozzi, quant à lui, considérait aussi sa méthode comme la meilleure et n'aurait pas accepté de suggestions venant d'autrui. De plus, il était alors déjà âgé, et son Institut était dans les affres d'une malheureuse lutte. Il s'agit là d'un facteur important à garder à l'esprit quand on étudie les récits des visiteurs britanniques. (Silber, 1960, pp. 284-5)

Ces premiers éléments viennent se placer en contradiction avec les affirmations de Dorothy W. Hewes quant à l'influence de Pestalozzi sur l'élaboration de la pédagogie de Robert Owen. Il semble en effet qu'Owen ne fut que modérément enthousiasmé par sa visite à Yverdon et ce constat vient appuyer la dimension chronologique qui infirmerait l'hypothèse selon laquelle la démarche d'Owen serait la conséquence de cette visite.

Avant 1818, date à laquelle Robert Owen se rendit à Yverdon pour visiter l'Institution de Pestalozzi, les idées et la méthode de ce dernier avait déjà pénétré en Irlande et en Grande-Bretagne par l'intermédiaire de plusieurs partisans du pédagogue suisse mais aussi par celui de voyageurs impressionnés par ses réalisations. Nous pouvons alors nous demander si Owen avait pu avoir connaissance des travaux de Pestalozzi avant de se rendre à Yverdon et avant 1816, année de l'ouverture de son Institution pour la formation du caractère.

Pour de le déterminer, nous avons cherché à identifier les artisans de cette diffusion et les premières publications afin de les mettre en regard de ce que nous savons du parcours d'Owen.

## Les écrits français

Kate Silber note que « c'est en effet par la langue française et grâce à des liens en France que les idées de Pestalozzi furent introduites auprès du public britannique » (Silber, 1960, p.280).

On note en effet dès 1805 la parution de l'ouvrage de Daniel-A. Chavannes, *Exposé de la méthode élémentaire de M. Pestalozzi* ainsi que quelques années plus tard de deux ouvrages de Marc-Antoine Jullien : *Précis sur l'Institut d'éducation d'Yverdon* (1810), et *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi* deux ans plus tard. Jullien qui maîtrisait la langue anglaise devint d'ailleurs un des intermédiaires entre Pestalozzi et les anglophones.

Il se rendit par ailleurs plus tard à New Lanark où il rencontra Owen, à la suite de quoi il rédigea une « Notice sur la colonie industrielle de New-Lanark, en Ecosse, fondée par M. Owen », publiée dans le numéro d'avril 1823 de la *Revue Encyclopédique* et reproduit en préambule de l'édition française de *l'Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark* de Robert Dale Owen en 1825. Cet artisan important de la diffusion de l'œuvre de Pestalozzi ne fait cependant pas mention du pédagogue suisse dans cette publication.

On ajoutera à cette liste d'auteurs français Mme de Staël qui visita elle-même l'Institut d'Yverdon. Lorsqu'en octobre 1803 elle se voit chassée de Paris et de France, elle part vers l'Allemagne qui l'avait de longue date attirée. Elle décide alors d'écrire une sorte de journal de son voyage qu'elle intitulera dans un premier temps *Lettres sur l'Allemagne* puis *De l'Allemagne*. Cet ouvrage, imprimé d'abord en France sera interdit avant sa diffusion et paraîtra pour la première fois en Grande-Bretagne en 1813. Le chapitre XIX, intitulé « Des institutions particulières d'éducation et de bienfaisance », est dans sa majeure partie consacré à l'œuvre de Pestalozzi. Kate Silber souligne l'importance de cet ouvrage dans la diffusion des idées du pédagogue suisse en Grande-Bretagne :

Ce livre qui informait les britanniques de bonne famille à propos des mouvements philosophiques et littéraires allemands, incluait à son chapitre XIX un chaleureux rapport sur le travail de Pestalozzi à Yverdon, fondé sur ses propres observations. Il fut largement lu et joua un rôle important dans la diffusion des idées de Pestalozzi en Angleterre. (Silber, 1960, p.280)

Considérant la date précoce de leurs parutions, certains de ces ouvrages ont pu être accessibles à Owen avant la création de son Institution, ou leur contenu porté à sa connaissance par des tiers. Il ne laisse cependant dans ses écrits aucune mention de ces textes ou leurs auteurs, pas plus que ne le font ses nombreux visiteurs suite à leurs entretiens avec lui. Cependant, si les français avaient permis une introduction précoce des idées de Pestalozzi outre-Manche, il ne faut pas pour autant sous-estimer l'influence de ses admirateurs et disciples britanniques dans l'implantation de ses idées en Grande-Bretagne.

## **John Synge**

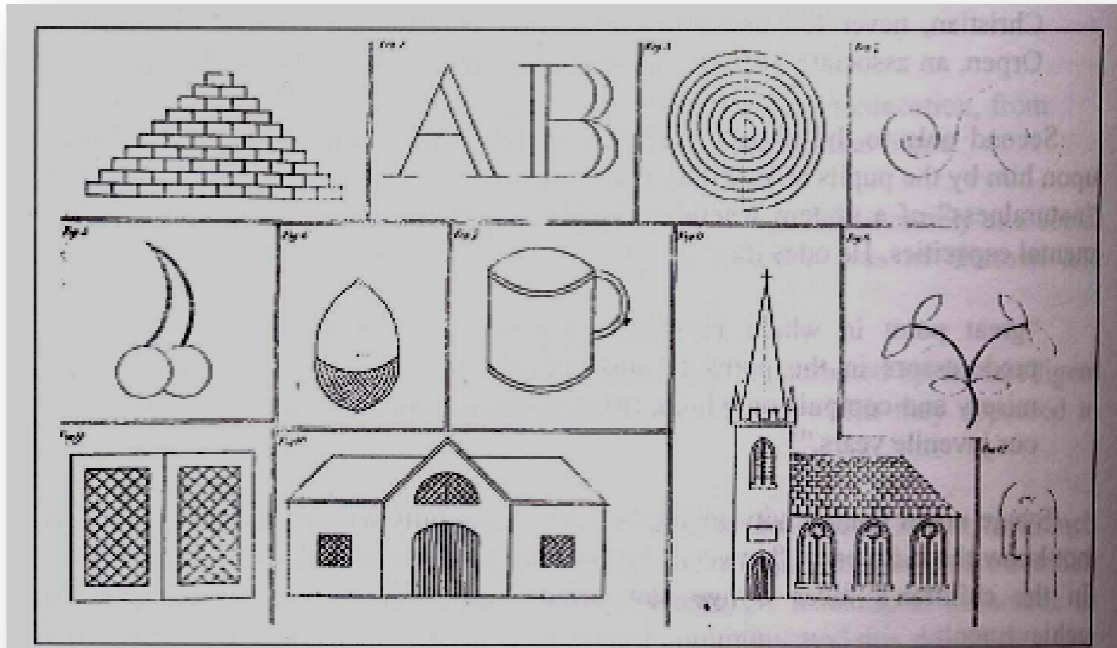
Le premier de ces disciples était l'Irlandais John Synge (1788-1845), qui partit visiter l'Europe en 1812 et arriva en Suisse à l'automne 1814 où il se trouva à visiter par hasard l'Institut d'Yverdon. Il y resta finalement trois mois. Il perçut très rapidement l'esprit qui présidait à la méthode de Pestalozzi et les atouts de celle-ci, et résolut d'œuvrer à sa diffusion dans son propre pays.

En 1815, il rentra donc en Irlande avec la permission de Pestalozzi de traduire et utiliser tous ses écrits et travaux, et la ferme intention de créer chez lui une école dirigée selon les principes et méthodes du pédagogue suisse. En 1817, il avait déjà mis en place à Roundwood une imprimerie destinée à cette publication en anglais des textes de Pestalozzi. Dans un article pour la revue *Hermathena* – *A Dublin University Review* (1968, n° CVI), Clive

Williamssouligne d'ailleurs que le souci que Synge accorda à la traduction des œuvres témoigne de son zèle et de sa volonté de fidélité à la méthode du maître (p.30), ce qu'honore le surnom qui lui fut par la suite attribué : « Pestalozzi John ».

John Synge écrivit lui-même sur Pestalozzi différents textes dont *A Biographical Sketch of the Struggles of Pestalozzi to Establish his System* (dans la rédaction duquel il utilisa l'ouvrage de Chavannes) et *A Sketch of Pestalozzi's intuitive system of calculations*, qui furent publiés sous le pseudonyme « un voyageur irlandais » par un éditeur de Dublin dès 1815.

Dans l'imprimerie de Roundwood, il imprima entre 1817 et 1820 *Pestalozzi's intuitive Relations of Numbers* (quatre volumes), *Reports of the school of industry at Hofwyl* [sur les établissements de Felleberg], *The use of the bean table or an introduction to addition, subtraction and numeration with visible objects on the principles of Pestalozzi*, *The Relation and Description of Forms According to the Principles of Pestalozzi* et des tracts et planches scolaires. Plus tard, il publia encore une série de livrets réunis sous le titre *The infant teacher's assistant on Pestalozzian principles* (1828) et *An easy introduction to the Hebrew language on the principles of Pestalozzi*(Parens, 1831).



**Figure 17 - Un exercice de dessin tiré de *The Relation and Description of Forms According to the Principles of Pestalozzi*, by John Synge (imprimé à Roundwood Press en 1817)**

Synge prit grâce à ces publications une part importante dans la diffusion des idées de Pestalozzi en Grande-Bretagne, mais il ouvrit aussi la première école pestalozzienne des îles britanniques dès 1815 à Glanmore où il accueillait vingt enfants pauvres. Il resta en contact avec Pestalozzi à qui il décrivait dans ses lettres les fulgurants progrès de ses élèves et lui exposait tous ses projets et réalisations.





Figure 18 - L'école pestalozzienne de John Synge, Maria Taylor, 1825

Synge s'employa aussi à inciter les mères à éduquer leurs enfants selon la Méthode, mères qu'il compare, au vu de leurs progrès, à la Gertrude de Pestalozzi dans une lettre à ce dernier.

L'école qu'il fonda en Irlande – pays où Owen se rendit en plusieurs occasions bien qu'il ne fasse pas mention de tous ses voyages dans ses écrits – était donc en fonction avant l'inauguration de l'Institution pour la formation du caractère, de même que les premiers des textes publiés par Synge à destination du public anglo-saxon étaient parus. Mais à nouveau, Owen ne laisse aucune trace du fait qu'il ait eu connaissance de ces différents travaux.

Synge incita cependant nombre de britanniques à s'intéresser aux travaux de Pestalozzi, au nombre desquels on peut compter Lord de Vesci, Charles Orpen et James Pierrepont Greaves pour les plus précoces à relayer cet intérêt pour Pestalozzi outre-Manche.

### **Lord de Vesci**

Dès son retour d'Yverdon, John Synge invita Lord de Vesci à ouvrir une école pestalozzienne à Abbeyleix (Irlande) et lui conseilla de visiter l'Institut de Pestalozzi, ce qu'il fit vraisemblablement à cette époque. Dès 1818, M. du Puget, qui enseignait à Yverdon, vint exercer dans cet institut. La spécificité de l'établissement de Lord de Vesci demeure cependant qu'il n'était ouvert qu'aux enfants de classes privilégiées.

Les renseignements que nous avons pu collecter sur cette structure et son maître d'œuvre sont très peu nombreux, ce qui rend cette expérience d'autant plus difficile à mettre en perspective avec les voyages ou les relations de Robert Owen. Ce dernier ne mentionne pas non plus cette expérience dans les textes qu'il nous laissa.

## **Charles Orpen**

Contrairement à Lord de Vesci, Charles Orpen s'évertua à mettre en application l'éducation selon Pestalozzi auprès d'un public composé d'enfants défavorisés et handicapés physiques, en particulier ceux atteints de surdité ou de mutisme profonds.

Il fonda en 1816 l'Institut National pour l'Education des Enfants Pauvres Sourds et Muets en Irlande. Il parcourut le continent en 1817 pour visiter toutes les institutions du même type et parfaire son système, et visita l'Institut de Pestalozzi où il séjourna trois mois. Il remarqua à cette occasion la similarité entre la méthode employée dans son établissement et celle utilisée par Pestalozzi. A son retour en Irlande il fonda à Glasnevin le « Claremont Institute » qui constituait la première tentative d'application de la méthode pestalozzienne à l'éducation des enfants physiquement handicapés dans les îles britanniques.

C'est sur le chemin de son retour d'Yverdon vers l'Irlande que Charles Orpen reçut le soutien de William Allen, un philanthrope Quaker, pour l'introduction des méthodes pestalozziennes en Irlande et en Grande-Bretagne.

Les efforts de John Synge et Charles Orpen pour diffuser la méthode de Pestalozzi en Irlande trouvèrent un rapide écho grâce à la Société pour la promotion de l'éducation des pauvres en Irlande (The Kildare Place Society) qui recommanda la méthode d'enseignement de l'arithmétique préconisée par Pestalozzi. Nous ne trouvons cependant aucune mention, ni de ces hommes, ni de cette Société dans les écrits de Robert Owen.

## William Allen



Figure 19 - William Allen

William Allen fut très intéressé par Pestalozzi, suite à sa rencontre avec Charles Orpen qui écrit de lui au pédagogue suisse : « Il est très intéressé par vous. Vous pourrez compter sur lui – il vous aidera autant qu'il le pourra. ». Il « vit tout de suite l'importance de votre projet – il sera en mesure d'influencer le public de manière importante car il a des connaissances dans le royaume entier » (Lettre d'Orpen à Pestalozzi datée de mars 1817, citée par Williams, 1965, p.193). Allen réunit en effet à Londres un comité composé de personnages publics –dont Orpen était un membre important et qui eut une branche en Irlande –destiné à récolter des fonds et préparer la publication d'une édition anglaise des œuvres de Pestalozzi. Cette initiative complétait celle de Synge en Irlande qui publiait dans le même temps l'*Address to the British Public* de Pestalozzi (rédigée à la demande d'Orpen pour mobiliser le public britannique). En 1818, Orpen écrivait à Pestalozzi son désir de recevoir une copie de ses œuvres en Allemand pour continuer son entreprise, puis, en 1823, « je n'ai pas encore reçu la nouvelle édition de vos œuvres. Je le regrette beaucoup » (cité par Williams, 1968). Pestalozzi qui était alors assez âgé ne leur fit pas parvenir les textes demandés et ils ne purent mener à bien leur entreprise de publication.

Allen prit cependant une part active dans la diffusion des idées de Pestalozzi en Grande-Bretagne, grâce surtout à ses liens étroits avec Charles Orpen qui le

convainquit en 1818 de fonder en Angleterre un comité de promotion des idées éducatives de Pestalozzi.

Mais c'est avant ces contacts avec Charles Orpen et le travail de Pestalozzi que William Allen fut amené à rencontrer Robert Owen. En effet, confronté au refus de ses premiers partenaires à New Lanark de se conformer à ses vues et de lui donner les moyens de mettre en place son école, Owen chercha en 1813 et 1814 de nouveaux partenaires. Grâce aux investissements de ceux-ci, il serait à même de racheter les parts de la *New Lanark Twist Company* et de poursuivre la réalisation de ses plans. Il écrivit alors un texte présentant ses projets qu'il fit circuler parmi les investisseurs potentiels pour les convaincre de le suivre dans son entreprise :

Je publiai alors un pamphlet destiné à une diffusion réduite et faisant état des projets que j'avais quant à la direction des établissements de New Lanark selon des principes qui permettraient l'amélioration des conditions de vie du peuple, ainsi qu'une rémunération raisonnable pour le capital engagé et sa gestion. Des copies circulèrent dans les cercles de bienfaiteurs aisés et de ceux qui désiraient ardemment la mise en œuvre de mesures concrètes pour l'amélioration de la condition des pauvres et des travailleurs, dans le but de trouver dans leurs rangs des partenaires qui appuieraient et ne retarderaient pas les opérations que je souhaitai entreprendre et qui n'exigeraient pas des travailleurs trop de travail pour trop peu d'argent. Je trouvai de tels partenaires, partageant ces idées au-delà de ce que j'avais imaginé, parmi lesquels [...] William Allen... (Owen, 1857b, p.89)

Celui-ci était déjà sensible aux valeurs véhiculées par Owen, car comme beaucoup des partenaires financiers de ce dernier il appartenait à la « Society of Friends » tout comme Joseph Lancaster (c'est-à-dire qu'il était Quaker).

Il manifestait personnellement une grande amitié à Owen mais dut, après quelques années, se faire, avec d'autres associés Quakers d'Owen, le relais de son groupe religieux qui se montrait en désaccord avec certaines des pratiques

mises en place en l'école de New Lanark telles que la danse, la musique et la discipline militaire.

Si la connaissance qu'il avait des travaux de Pestalozzi a amené William Allen à le contacter en 1818, il n'est pas à exclure qu'il ait échangé à ce propos avec Owen avant la mise en place de son institution d'éducation. Cependant, là encore, Owen ne nous en laisse aucune preuve.

## Henry Brougham



Figure 20 - Lord Brougham

Henry Brougham était un membre du parlement et s'était de longue date montré concerné par les questions d'éducation. Il devint dès 1816 le président du « Comité d'enquête sur l'éducation des basses classes de la métropole ». Son nom fut dès lors associé à la lutte pour la mise en place d'une éducation élémentaire publique en Angleterre. Il avait, en 1817, étudié l'éducation en Suisse lors d'un voyage où il était accompagné de William Allen et avait donc probablement eu connaissance des réalisations de Pestalozzi auparavant. Il fut impressionné par sa visite à Yverdon si courte fut-elle.

En 1818, il présenta devant le Comité un rapport sur sa visite des institutions du continent dans lequel il affirmait que Pestalozzi poussait un peu trop loin les principes de son système d'éducation en ne permettant pas aux enfants de s'habituer à l'usage des livres. Il garda cependant une certaine mesure relativement à ce jugement, précisant ensuite :

Je souhaiterais, cependant, être bien entendu lorsque je parle avec quelque défiance de ce système, à partir d'une étude imparfaite de celui-ci seulement. Je sais qu'un homme d'Irlande en a entrepris une étude plus particulière

[S'agit-il de Syngé ou d'Orpen ?] avec l'ambition de le diffuser ici ; je pense qu'avant longtemps il présentera au public un rapport détaillé sur ce sujet. (3<sup>rd</sup> Report of Select Committee on Education of the Lower Classes, 3<sup>rd</sup>-8<sup>th</sup> June, 1818, page 197, cité par Williams, 1965, p.191)

Clive Williams juge que c'est ici plutôt à Orpen qu'Henry Brougham se réfère. En effet, Orpen distribua en mars 1818, (à son retour d'Yverdon), des copies d'une lettre de Pestalozzi à certains éducateurs dont Brougham.

Il semble cependant que Brougham, dans ses tentatives d'établissement d'un système national d'enseignement primaire, n'ait pas tenté de diffuser plus particulièrement les idées de Pestalozzi.

Par ailleurs, nous avons pu déterminer que Brougham connaissait le village de New Lanark avant même l'arrivée d'Owen (voir chapitre 3 « Les enseignants »), qu'il fit venir un de ses enseignants du village écossais pour officier dans son Infant School londonienne en 1819 et qu'il y retourna au début des années 1820. Rien ne nous permet pourtant d'affirmer qu'il entretint entre ces différentes visites des contacts réguliers avec Owen où qu'ils eurent l'occasion d'échanger à propos de l'expérience de Pestalozzi.

## Maria Edgeworth



Figure 21 - Maria Edgeworth

Maria Edgeworth rendit visite à Pestalozzi à Yverdon en 1820 mais il semble évident qu'elle l'avait déjà rencontré auparavant, puisqu'elle écrit à cette occasion « dites à ma mère qu'il est le même homme à l'air extravagant qu'il était, avec dix-sept ans de plus » (*The Life and Letters of Maria Edgeworth*, Londres : Hare, A.J.C. (éd.), 1894, p. 319, cité par Williams, 1965, p. 190). C'est donc en 1803 qu'elle l'aurait rencontré, plus vraisemblablement à Paris qu'à Berthoud puisque Pestalozzi était dans la capitale française en tant que membre d'une délégation à la fin de 1802 et au début de 1803.

Si nous ne trouvons aucune trace d'une rencontre potentielle entre Maria Edgeworth et Robert Owen, nous savons en revanche que ce dernier eut l'occasion de rencontrer son père chez une de leurs connaissances communes. Il semble que cette rencontre ait eu lieu en 1814 bien que l'autobiographie de Robert Owen demeure assez imprécise. Or M. Edgeworth devait avoir un tant soit peu connaissance de l'œuvre de Pestalozzi grâce à sa femme et sa fille. Owen rapporte que M.Edgeworth avait lu ses travaux et qu'ils eurent ensemble une longue discussion au cours de laquelle les différentes personnes présentes manifestèrent un intérêt particulièrement marqué à ses nouvelles vues sur la société. Mais ne précise pas avoir parlé avec lui de Pestalozzi (Owen, 1857b, p.110).

## Andrew Bell

Nous noterons que le docteur Andrew Bell (1753-1832), que nous avons déjà mentionné et qui fut amené à rencontrer Robert Owen à plusieurs reprises, se rendit en 1815 (ou 1816 selon les sources) à Yverdon pour juger par lui-même de la valeur de cette méthode dont la renommée était arrivée en Angleterre. James Guillaume cite le rapport qu'a laissé Ackermann (un ancien élève de Pestalozzi) de cette rencontre, dont nous citerons ici quelques extraits propres à montrer à quel point Bell se montra critique à l'égard du travail de Pestalozzi :

[...] rien ne paraissait lui plaire ; à la fin seulement, les exercices militaires des élèves lui arrachèrent quelques témoignages d'approbation. [...]

Il fut impossible de faire comprendre au pédagogue enfermé dans son système qu'au lieu d'inculquer aux écoliers des formules et des recettes toutes faites, il eût été infiniment préférable de développer chez eux l'intelligence et le raisonnement, afin qu'ils pussent s'aider eux-mêmes dans les diverses circonstances de la vie, et trouver eux-mêmes les formules et les recettes dont ils auraient besoin. [...]

Avant notre séparation, il me prit à part et me parla ainsi : "J'ai appris maintenant à connaître la méthode de votre Pestalozzi. Croyez-moi, dans douze ans personne n'en parlera plus ; la mienne, au contraire, sera répandue dans tout l'univers." (Guillaume, J., in Buisson, 1882-1893, Parti I, tome 2, pp.2283 à 2358)

Si Bell connaissait Owen, il est donc fort improbable qu'il lui ait parlé du travail de Pestalozzi en termes élogieux, propres à encourager le philanthrope écossais à s'intéresser au travail du pédagogue suisse.

Si nombre de partisans de la Méthode pestalozzienne se sont employés à diffuser les idées du pédagogue suisse en Grande-Bretagne et en Irlande, il



semble cependant que l'influence de celles-ci dans l'élaboration de la pédagogie de Robert Owen reste limitée. Owen ne rencontra lui-même Pestalozzi qu'après avoir mis en place son école de New Lanark et nous ne trouvons que peu de traces d'un contact direct entre Owen et les hommes et femmes qui s'imposent comme les principaux vecteurs de la diffusion précoce de ces vues outre-manche. Au nombre des lectures qu'Owen dit avoir pu faire nous ne trouvons aucun ouvrage de Pestalozzi ou de texte sur son œuvre pédagogique et éducative. Nous noterons cependant que, si Owen dit avoir beaucoup lu, peu des œuvres à la lecture desquelles il s'adonna sont citées dans son autobiographie ou par des tiers avec qui il en discuta comme Marc-Antoine Jullien. Il apparaît cependant impossible de conclure définitivement à ce propos : la nature même de notre démarche de recherche en histoire des idées éducatives ne nous permet pas de prétendre à l'exhaustivité. Ainsi, s'il peut être aisé de confirmer une hypothèse attestant de la présence d'un lien, d'un fait, nous ne pouvons ici que constater que les éléments à ce jour accumulés, assemblés et étudiés convergent vers l'idée d'une influence très limitée voire d'une absence de lien entre les idées pédagogiques et les pratiques éducatives de Pestalozzi et Owen.

## ***Essai de synthèse***

Nous avons tenté dans cette partie d'apporter un éclairage sur le contexte de l'émergence des idées pédagogiques et des pratiques éducatives d'Owen en nous dégageant des « mythes » qui l'entourent. Loin de vouloir nous contenter ici d'une mise en situation, nous avons souhaité présenter des éléments qui nous sont apparus comme nécessaires à la compréhension de sa démarche, car comme le souligne Loïc Chalmel :

[...] écrire l'histoire des idées pédagogiques, c'est à la fois être capable de se projeter dans l'univers de l'autre, solidaire de sa solitude, et, pour comprendre ce qui motive des choix, contraindre sa liberté d'action, déconstruire une unité dynamique pour expliciter les articulations entre les différents types de savoirs qui la constitue (Chalmel, 2011, pp.126-127)

Il est nécessaire dans le cadre de ce travail de se confronter à la difficulté inhérente à la tâche d'exposer la complexité, nous contraignant aux limites de la linéarité du texte que nous avons exposé. La métaphore du tissu fondée sur l'étymologie du « texte » nous semble à cet égard éclairante :

Le texte est ce qui est tissé, textus, le tissu, issu de l'activité de texere, tisser, tresser, entrelacer, puis construire en entrelaçant, bâtir (une basilique), voire composer des lettres ou des propos. Le mot, qui n'a pas vraiment son équivalent dans les langues antiques (hébreu, égyptien, akkadien, grec), s'est imposé avec son image : un tissu fait de fils entrelacés selon un ordre régulier, une maille à l'endroit, une maille à l'envers, compose un ensemble présentant d'autres propriétés que la somme de ces éléments. Le résultat du tissage est une nouvelle unité, plus forte, plus solidaire, qui tire parti des qualités des constituants, mais pour en faire tout à fait autre chose. Le tissu peut être déchiré ou découpé, recousu ou raccommodé, il n'en demeure pas moins un

tissu. Un tissu croise des fils comme un texte accumule des lignes, phrases ou vers, qui viennent s'ordonner dans sa composition. (Berner, Thouard, 2009, p.99)

Vouloir démêler les fils du *complexus* – ce qui est tissé ensemble – nous amène à juxtaposer les fils qui le constituent et lui ôte provisoirement les spécificités, les qualités propres à l'assemblage mais il s'agit d'une opération nécessaire comme le souligne Loïc Chalmel : « se référer à la complexité place ainsi le chercheur dans une tension inconfortable : entre nécessaires simplifications, hiérarchisations, sélections et aspirations à la complétude »(2009, p.144). Nous gardons cependant à l'esprit que c'est bien ici la conjonction de ces facteurs qui nous permettra d'éclairer l'œuvre de Robert Owen.

Cette première approche, nous permettant de nous familiariser avec le parcours de Robert Owen, précédant ses expériences sociales et éducatives, nous a révélé en particulier :

- les moments qu'Owen a retenu comme marquants dans son enfance, qu'il associe au développement de ses idées consécutives ;
- l'omniprésence des progrès techniques et des mutations économiques et démographiques associées à la Révolution industrielle lors de son entrée dans la vie active ;
- sa prise de conscience des problématiques sociales, humaines et sanitaires qui accompagnent ces changements;
- ses rencontres avec des hommes qui, comme lui, se préoccupent de ces évolutions, cherchent les moyens de répondre à ces problématiques nouvelles nées d'un monde en pleine mutation.

Nous souhaitons maintenant, avec l'appui de cette contextualisation, nous pencher sur les pratiques effectivement en vigueur à New Lanark, qui ont constitué une vitrine pour la propagande de Robert Owen et sur lesquelles s'est majoritairement fondée la mémoire de son œuvre pédagogique. Il nous semble important de commencer l'étude de l'œuvre d'Owen par ces pratiques, car ce n'est qu'après avoir pu concrétiser certaines de ses idées et en mesurer les effets qu'il s'autorisa à diffuser ses théories grâce à ses écrits.

## Chapitre 3 **New Lanark, ou le compromis**

## ***Corpus de travail***

Nombreux furent les écrits ayant vocation à diffuser l'œuvre d'Owen, et partant, son œuvre pédagogique. L'inégale qualité et le manque de fiabilité que nos travaux nous ont amené à concéder à ces textes induisent, dans le but d'éclairer la pédagogie d'Owen, une grande prudence quant à la sélection des sources. Afin de rester le plus fidèle possible aux pratiques éducatives en vigueur à New Lanark sous la direction de Robert Owen, nous procéderons dans ce chapitre à une mise en regard critique de plusieurs sources et n'en utiliserons qu'un nombre restreint. Les documents constitutifs du corpus de travail pour cette partie devront nécessairement appartenir à l'une des trois catégories suivantes :

- écrits de Robert Owen concernant l'école de New Lanark (dans lesquels nous distinguerons les écrits présentant son projet et les textes rédigés a posteriori) ;
- témoignages directs de personnes ayant visité l'Institution pendant cette période (1816-1824) ;
- ressources archivistiques concernant New Lanark et son Institution pour la Formation du Caractère pour cette même période.

Cette diversité dans les documents auxquels nous avons pu avoir accès constitue une opportunité dans ce travail historique conditionné aux possibilités d'identification, de localisation et d'accès aux sources. La mise en perspective des données issues de ces trois types de ressources distinctes induit ici une forme de triangulation des données recueillies, renforçant la fiabilité de la description faite des pratiques en vigueur à New Lanark en nous permettant de constater des régularités éventuelles dans les contenus étudiés et d'interroger

leurs dissemblances potentielles : à quoi sont-elles liées ? Peut-on déterminer une plausibilité plus grande pour certaines affirmations et selon quels critères ?

Owen écrivit plusieurs textes afin de diffuser ses objectifs et les résultats obtenus par lui à New Lanark. On distingue ainsi deux types d'écrits quant à cette expérience :

- les présentations de l'Institution pour la Formation du Caractère à sa mise en place :

*A New View of Society (1813-1816)*

*Address Delivered to the Inhabitants of New Lanark (1816)*

*A Statement regarding the New Lanark Establishment (1812/1993)*

- et les réflexions menées a posteriori :

*The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race (1849)*

*The life of Robert Owen written by himself (1857)*

Owen accueillit à New Lanark de nombreux visiteurs. Si tous ne laissèrent pas de témoignage écrit de leur passage dans les établissements d'Owen, certains d'entre eux rédigèrent, suite à leur visite, des comptes rendus.

Nous utiliserons ces témoignages dans cette étude des pratiques et c'est pourquoi il nous semble important d'éclairer les contextes de rédaction de ces différents textes.

Le plus détaillé d'entre eux est sans conteste l'*Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark* publié en anglais en 1824 par le fils de Robert Owen, Robert Dale Owen, puis en 1825 dans sa traduction française.

Ce texte expose les principes sur lesquels repose le fonctionnement de l'Institution et donne de nombreux exemples de matières enseignées et la manière dont elles l'étaient. (Les exemples de leçons proposés en appendice de ce texte par l'auteur sont reproduits en annexe 13 de ce travail).

C'est en marge de ce texte que fut publiée pour la seconde fois la Notice sur la colonie industrielle de New Lanark, en Ecosse, fondée par M. Robert Owen de Marc-Antoine Jullien qui s'y rendit pendant une journée durant l'été 1822. Outre un compte rendu des observations de l'auteur lors de sa visite, ce texte est parmi les seuls à nous offrir la substance d'une discussion avec Robert Owen, au contraire des évocations des autres visiteurs qui purent parcourir le village sous sa conduite. Jullien nous précise d'ailleurs prendre « des notes au crayon pour conserver un souvenir fidèle de [leurs] entretiens » (1823/1825, p.20-21).

En 1819, suite à une visite d'Owen à Leeds, une délégation de trois hommes fut envoyée par cette municipalité pour observer le fonctionnement et les résultats des établissements de New Lanark. Edward Baines, Robert Oastler et John Cawood y séjournèrent donc du 26 août au 1<sup>er</sup> septembre et rendirent le 14 septembre suivant leur rapport à leurs commanditaires. C'est le contenu de ce rapport qui fut ensuite publié sous le titre provocateur et non moins trompeur *Mr Owen's Establishment at New Lanark, a Failure* ! [Les établissements d'Owen à New Lanark, un échec !] en 1838.

Henry Grey MacNab, médecin du Duc de Kent, a été envoyé par ce dernier visiter les établissements d'Owen avec pour mission de lui fournir un rapport « afin de décider le parti [que son Altesse Royale] devait prendre relativement



aux plans de M. Owen » (MacNab, 1819/1821). Ce sont les résultats de cette étude pour le Duc de Kent qui constituent son *Examen impartial des nouvelles vues de M. Robert Owen, et de ses établissements à New Lanark en Écosse* imprimé à Londres en 1819 par ordre du Prince puis en France (et en français, Paris : Treuttel et Würtz) en 1821.

Cette publication recèle pourtant d'autres témoignages et études que MacNab, ayant jugé de leur pertinence, a préféré faire figurer dans son rapport plutôt que d'élaborer de nouveaux comptes rendus ; nous avons noté au fil de nos lectures que certains extraits de ces textes ont été attribués à MacNab dans des études postérieures et nous attacherons donc à rétablir, lorsque nous mobiliserons ces extraits, leur origine précise, bien que nous ne remettons pas en question la pertinence de leur contenu aux yeux du médecin qui affirme « y donne[r] son entière et franche adhésion ». Un de ces textes est attribué à « un des députés envoyé exprès, par la corporation de Leeds », il ne s'agit cependant pas du rapport publié par Baines, Oastler et Cawood. Pourtant, dans ce texte, l'auteur dit s'être trouvé à New Lanark en même temps que Sir De Crépigny, Lord Lowther, et Judge Advocate Becket<sup>13</sup> ; or un article paru dans *The Economist* (24 mars 1821, p.131) nous apprend que ces six hommes visitaient au même moment le village. Nous faisons donc l'hypothèse que le texte cité par MacNab, qu'il attribue bien à *un* des députés a été rédigé par l'un de ces trois hommes de Leeds (Baines, Oastler ou Cawood), mais faute de pouvoir confirmer cette hypothèse et préciser de qui il s'agit, nous le citerons comme suit : Rapport d'un député envoyé par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821.

Dorothy Wordsworth - sœur du poète anglais William Wordsworth – fit de nombreux voyages en Europe et rédigea en ces occasions des journaux de voyages. Elle visita ainsi l'Écosse en 1803 et 1822, et c'est lors de ce second séjour qu'elle visita New Lanark et rencontra Robert Owen, le mercredi 26 septembre. Elle relate cette visite dans son *Journals of My Second Tour in*

---

<sup>13</sup> Un « Judge advocate » est juriste attaché aux services de l'armée.

*Scotland*[Journal de mon second séjour en Écosse] (1822/1941) dont une version intégrale a été publiée par Ernest de Sélincourt.

John Griscom, un professeur de chimie et de philosophie naturelle à New York, nous livre dans son ouvrage *A Year in Europe [...] in 1818 and 1819* (1823) les observations qu'il fit lors de sa visite à New Lanark sous la direction de Robert Owen.

Deux autres témoignages sont constitués par des écrits que nous ont laissés des enseignants de New Lanark :

- un enseignant de cette institution fit parvenir à Henry MacNab une lettre où il lui expose les pratiques journalières à New Lanark en 1819, lettre que le médecin reproduit dans l'ouvrage cité ci-dessus (voir annexe 4) ;
- un ancien maître de l'Institution et ancien élève de New Lanark nous apporte son témoignage dans un opuscule intitulé *R. Owen at New Lanark : with a Variety of Interesting Anecdotes, by One Formerly a Teacher at New Lanark*[R. Owen à New Lanark, assorti d'une sélection d'anecdotes intéressantes, par un ancien enseignant de New Lanark] (1839).

Nous avons connaissance d'autres écrits qui sont, à l'instar de ceux précédemment cités, des rapports de témoins oculaires s'étant rendus à New Lanark, mais auxquels nous n'avons pu avoir accès dans la mesure où ceux-ci appartiennent à des collections privées. Il en est ainsi des témoignages de J. Shaw, Charles Thomas Woosnam, Anthony Todd Thomson et Samuel Hailstone dont les écrits sont cités par Lorna Davidson (2010) et sur les travaux

de laquelle nous appuierons donc en partie notre réflexion sur la musique et la danse dans les établissements de New Lanark, tous les extraits cités par elle se rapportant à ce thème.

Nous avons choisi de mettre à l'écart de cette étude divers récits qui se sont avérés à l'examen avoir été rédigés d'après les travaux d'Owen ou d'autres témoignages, mais n'être pas le produit d'observations directes comme c'est le cas pour le chapitre consacré à Robert Owen dans l'ouvrage intitulé *Promenades dans Londres* de Flora Tristan (1840).

La collection de lettres envoyées ou reçues par Robert Owen et conservée par la National Co-operative Archive, sur les plus de 3000 items qu'elle rassemble, ne compte qu'une cinquantaine de lettres concernant la période qui nous occupe. Elles se sont révélées être pour la plupart des questions envoyées à Owen ou des textes anecdotiques. Elles ne recèlent que peu d'éléments propres à être mobilisés dans le cadre de cette réflexion, mais permettent, tout comme la lettre adressée à Miss Carnegie (Robert Owen Museum, Newtown, item n°37), de confirmer certains éléments tirés des autres types de ressources documentaires.

Enfin, la bibliothèque universitaire d'Edimbourg conserve le Livre de comptes de l'école de New Lanark pour la période 1816-1824 qui nous offre le détail de la rémunération des enseignants et des multiples et diverses dépenses effectuées dans le cadre de l'activité de l'établissement en termes de frais de fonctionnement, matériel pédagogique, rémunération d'intervenants extérieurs.

Deux cahiers d'arithmétique d'un élève de New Lanark datés respectivement de 1820 et 1826, conservés à la Mitchell Library de Glasgow, viennent compléter ce corpus.

L'iconographie propre à nous apporter des éléments de réflexion concernant les pratiques éducatives à New Lanark est très limitée. Une gravure signée George Hunt et datée de 1825 constitue pourtant une riche source d'informations. Bien qu'elle semble trahir la réalité dans la mesure où de nombreux éléments y figurent qui d'après notre étude se situent dans des pièces différentes, l'artiste y a concentré de nombreux détails correspondant aux descriptions que nous avons pu collecter. Assumant qu'il s'agit là d'une licence artistique, nous utiliserons des extraits de cette gravure pour illustrer les étapes de notre réflexion.

## Les locaux

L'école de New Lanark trouve sa place successivement dans plusieurs bâtiments. Après avoir été accueillie dans d'autres lieux annexés pour être dévolus à cet usage, l'école d'Owen se voit d'abord installée dans les locaux de l'Institution pour la Formation du Caractère (*Institute for the Formation of Character*) inauguré le 1<sup>er</sup> janvier 1816 par Robert Owen dans des bâtiments flambants neufs situés au cœur du village, au bord de la rivière Clyde.

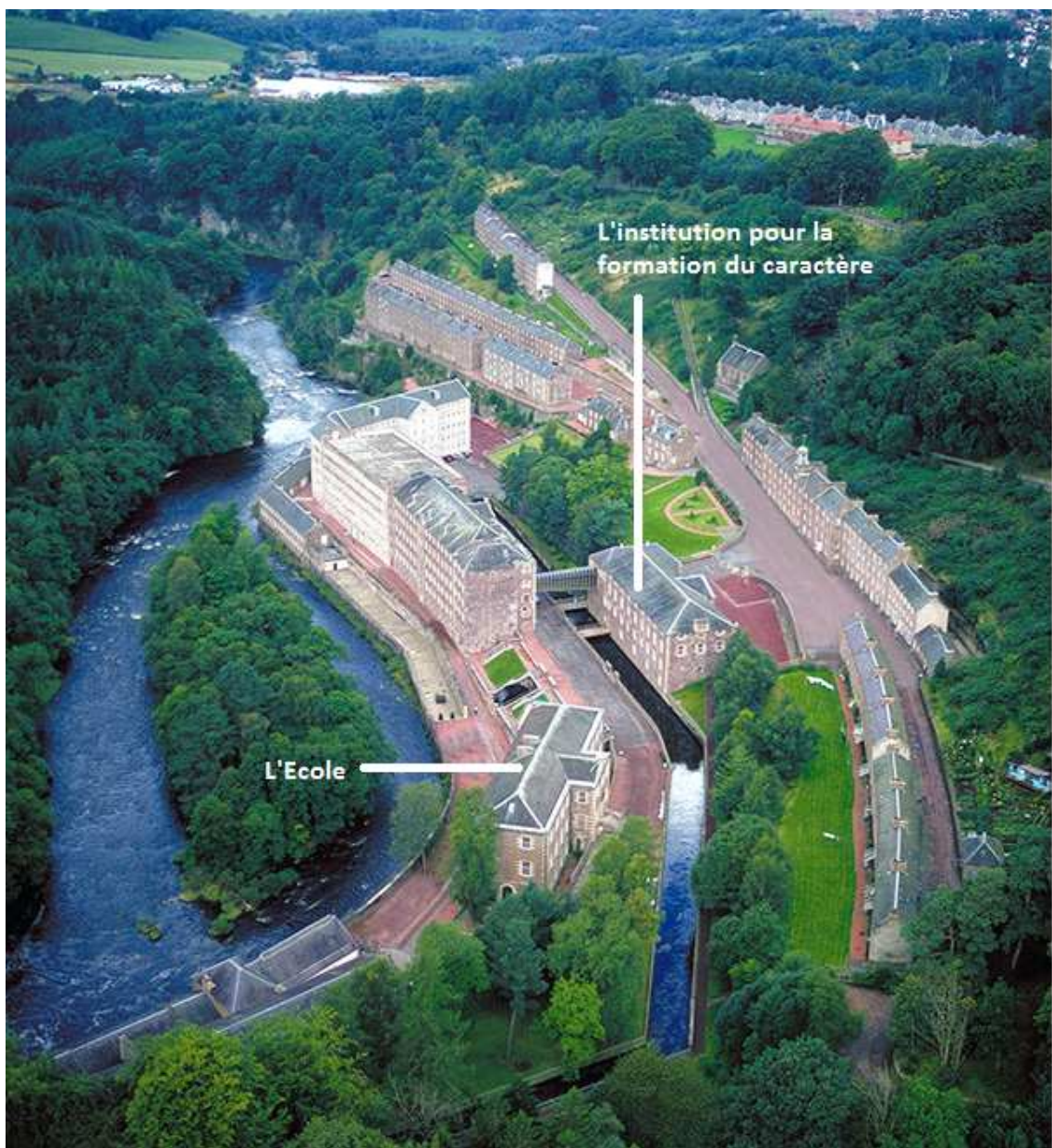


Figure 22 - Situation de l'Institution pour la Formation du Caractère et de l'Ecole de New Lanark

Lors de cette inauguration, Robert Owen prononce un discours qui sera publié sous le titre *Address Delivered to the Inhabitants of New Lanark* (1816) dans lequel il explique à quelles fonction sera dévolu chacun des espaces de ce nouveau bâtiment selon son plan initial :

La chambre, située au milieu du rez-de-chaussée, sera disposée d'après leur [les enfants] convenance ; et c'est là que, dans la saison rigoureuse, ils seront principalement occupés à jouer et à s'amuser. On leur permettra dans les autres saisons de s'exercer sur le terrain situé en face du bâtiment ; [...] Dans un âge plus avancé, ils seront admis dans les salles de gauche de droite, [...] Ces salles seront considérées comme le lieu des écoles préparatoires. Vos enfans, après y avoir resté le temps nécessaire, seront admis dans un autre local, qui tiendra lieu en même temps de chapelle, et qui, avec les chambres voisines, servira d'école.

[...] Les salles situées à l'est et à l'ouest du rez-de-chaussée, seront destinées, lorsque le temps sera mauvais, aux exercices et aux récréations des enfans, qui étudieront dans ces mêmes salles à des heures déterminées. (pp.10-11)



Figure 23 - Institution pour la formation du caractère

M.-A. Jullien décrit sommairement l'établissement dans sa *Noticesur la colonie industrielle de New Lanark, en Ecosse, fondée par M. Owen* qu'il rédigea pour la Revue Encyclopédique :

[...] une belle maison, précédée d'une cour spacieuse, pour les enfans des deux sexes, où sont les salles d'instruction, d'exercices, de prières ; ...  
(Jullien, 1823/1825 p. 22)

Mais le tableau le plus détaillé qui en ait été brossé se trouve dans l'ouvrage de Robert Dale Owen, le fils de son fondateur, dans son ouvrage *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark* (1824/1825) :

La nouvelle institution ou école qui est ouverte à New Lanark, pour l'instruction des enfans et des jeunes gens attachés à l'établissement, [...] est composée de deux étages.

L'étage supérieur, éclairé par un double rang de fenêtres placées les unes au-dessus des autres, est divisé en deux locaux.

L'un, qui est la principale salle d'étude, est garni de bancs et de pupitres, disposés sur le plan de Lancaster<sup>14</sup> ; un passage, toujours libre, traverse par le milieu cette salle qui a quatre-vingt-dix pieds de long [27 mètres]<sup>15</sup>, quarante de large [12 mètres] et vingt de haut [6 mètres]. Cette salle est entourée, à l'exception d'une des extrémités où est placée une chaire, de galeries fort commodes, pour les fréquentes réunions qui s'y font, et dont le but est la lecture ou la prière.

L'autre local, toujours au deuxième étage, est de même élévation et de même largeur que le premier ; mais il n'a que quarante-neuf pieds [15 mètres] de long. Les murs sont couverts des principaux dessins de zoologie et de minéralogie ; ils représentent des quadrupèdes, des oiseaux, des coquillages, des reptiles, des insectes, des minéraux, etc. A une extrémité de la pièce, est une galerie dans laquelle on peut placer un orchestre : à l'autre sont placées de grandes cartes des deux hémisphères ; chaque pays, chaque mer, chaque île, est diversement colorié ; mais aucun nom n'est indiqué. C'est là que les leçons de chant et de danse sont données tous les jours. Il arrive aussi que cette salle serve à quelques classes, pour faire la lecture.

L'étage inférieur est divisé en trois salles d'une égale étendue, et de douze pieds [4 mètres] de haut ; cet étage est soutenu par des colonnes creuses en fer, qui servent de conducteurs à la chaleur qu'elles portent dans l'appartement supérieur auxquelles elles aboutissent ; de sorte qu'il est facile d'entretenir dans tout le bâtiment une température douce. C'est dans ces trois salles que les plus jeunes élèves reçoivent des leçons d'histoire naturelle, de géographie et de lecture.

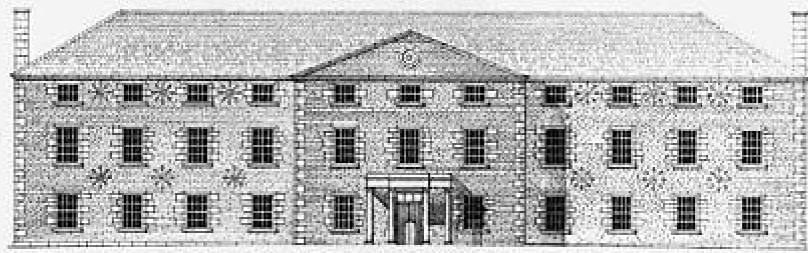
Ici, nous ferons remarquer que probablement les leçons seraient plus faciles à donner, surtout aux classes les plus avancées, si le bâtiment comportait de petites salles propres à former des classes de vingt à trente individus, sans que cela nuisît à l'étendue de la salle de lecture, ni à celle de la salle d'étude principale. (Dale Owen, 1824/1925 pp.71-74)

---

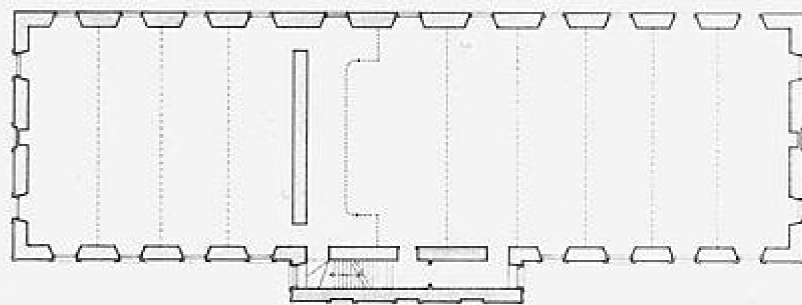
<sup>14</sup> Référence à l'organisation de la salle de classe selon Joseph Lancaster

<sup>15</sup> Les conversions des longueurs en mètres sont données arrondies au mètre près à titre indicatif par l'auteur de cette étude.

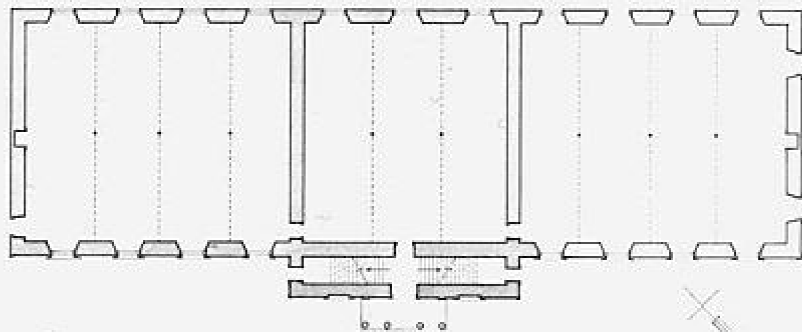




north-east elevation.



first-floor plan.



ground-floor plan.



*The New Institution for the Formation of Character, New Lanark, Lanarkshire—drawing partly reconstructed.*

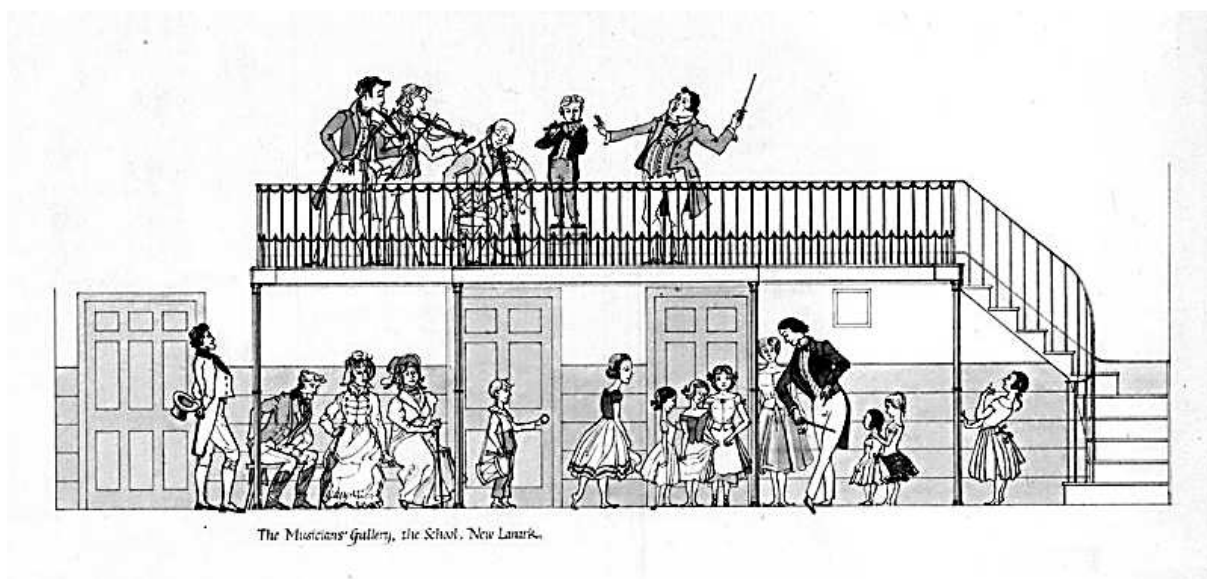
Figure 24 - Plan de l'Institution pour la Formation du Caractère

La salle d'étude principale, comme le souligne Robert Dale Owen, est organisée sur le modèle lancastérien. Afin de nous faire une meilleure idée de l'aménagement de ce lieu d'enseignement, nous nous appuyerons sur une description de l'organisation de l'espace selon ce modèle qui nous est offerte par Dell Upton en ces termes :

La classe lancastérienne idéale était un espace sans cloisons : plus il était grand, mieux cela valait. Lancaster conseillait "un long rectangle ou parallélogramme avec un rapport de proportion de 3/5. Le bureau du maître devait être placé sur une estrade, à l'un des bouts de la salle, et les bureaux et bancs des élèves, fixés sur le sol en pente [voir annexe 5], devaient tous faire face à l'estrade pour permettre au maître de voir et d'être vu de tous, à tout moment". La salle de classe devait être aussi ouverte que possible, comporter assez d'espace entre les rangées de bureaux pour permettre aux élèves de bouger sans se gêner : "Il ne sert à rien de remplir une salle de meubles, alors que les enfants ont besoin d'espace". (Upton, 2004, p.4, d'après Lancaster, J., (1810). *The British System of Education*, Londres : Royal Free School)

Nous noterons que si la volonté de faciliter la circulation des enfants est bien aussi présente dans les propos de R.D. Owen, c'est principalement à l'organisation des pupitres et des bancs qu'il fait référence. En effet, l'architecture du bâtiment de New Lanark nous invite à considérer que le sol n'était pas en pente dans cette pièce principale bien que celle-ci soit haute de plafond (six mètres environ). Cette hauteur était utilisée par les galeries qui servaient lors des concerts comme nous pouvons le constater sur les documents iconographiques suivants.

Sur cette gravure de 1825, le plancher de la salle principale apparaît parfaitement horizontal, ce qui correspond aux autres usages de cette principale salle de cours (danse, concerts...).



**Figure 25 - La galerie des musiciens – New Lanark**

Cette description se voit complétée grâce au témoignage que nous offre un instituteur de New Lanark dans une lettre adressée au docteur MacNab (1819/1821, pp. 210 à 212), *Pratique journalière dans l'Institution de New Lanark* (voir annexe 4), et qui nous permet de mieux préciser l'usage qui était fait de chacune des pièces de ce nouveau bâtiment ainsi que la répartition des enfants dans les locaux en fonction de leur âge (voir la répartition sur le plan détaillé page suivante).

Le centre du rez de chaussée est approprié aux exercices et aux amusements des enfans de deux à quatre ans. Dans le beau temps, ils préfèrent généralement le grand enclos, en face de la maison, qui est entouré d'une muraille, et fermé pendant les heures de l'étude. Les enfans de cette classe [...] sont conduits, à tour de rôle, par troupes de dix ou de douze, dans

la salle à gauche [...] La salle à gauche est occupée par les enfans de quatre à six ans. [...] La salle de droite est destinée aux enfans de six à huit ans. [...] La grande salle ou chapelle sert, à la fois, pour les exercices religieux, pour lieu principal d'instruction, et pour salle de concert. C'est là qu'on enseigne aux enfans de huit à dix ans, [...] (lettre d'un enseignant de New Lanark, in MacNab, 1819/1821, p.210 voir annexe 4)

Une « aire de jeu » (espace dégagé et clos) est donc aménagée devant l'école, pour accueillir les plus jeunes des enfants et être un lieu de rencontre pour les plus vieux lorsqu'ils ne suivent pas les enseignements dispensés durant la journée.

Pour ce qui est des murs de l'école et de leur organisation, les différentes sources consultées ne s'opposent pas dans les informations qu'elles nous apportent et permettent, en les recoupant, de brosser le tableau synthétique présenté à la page suivante de l'organisation et l'emploi du bâtiment dévolu à l'Institution pour la Formation du Caractère de New Lanark pour la période qui nous occupe.

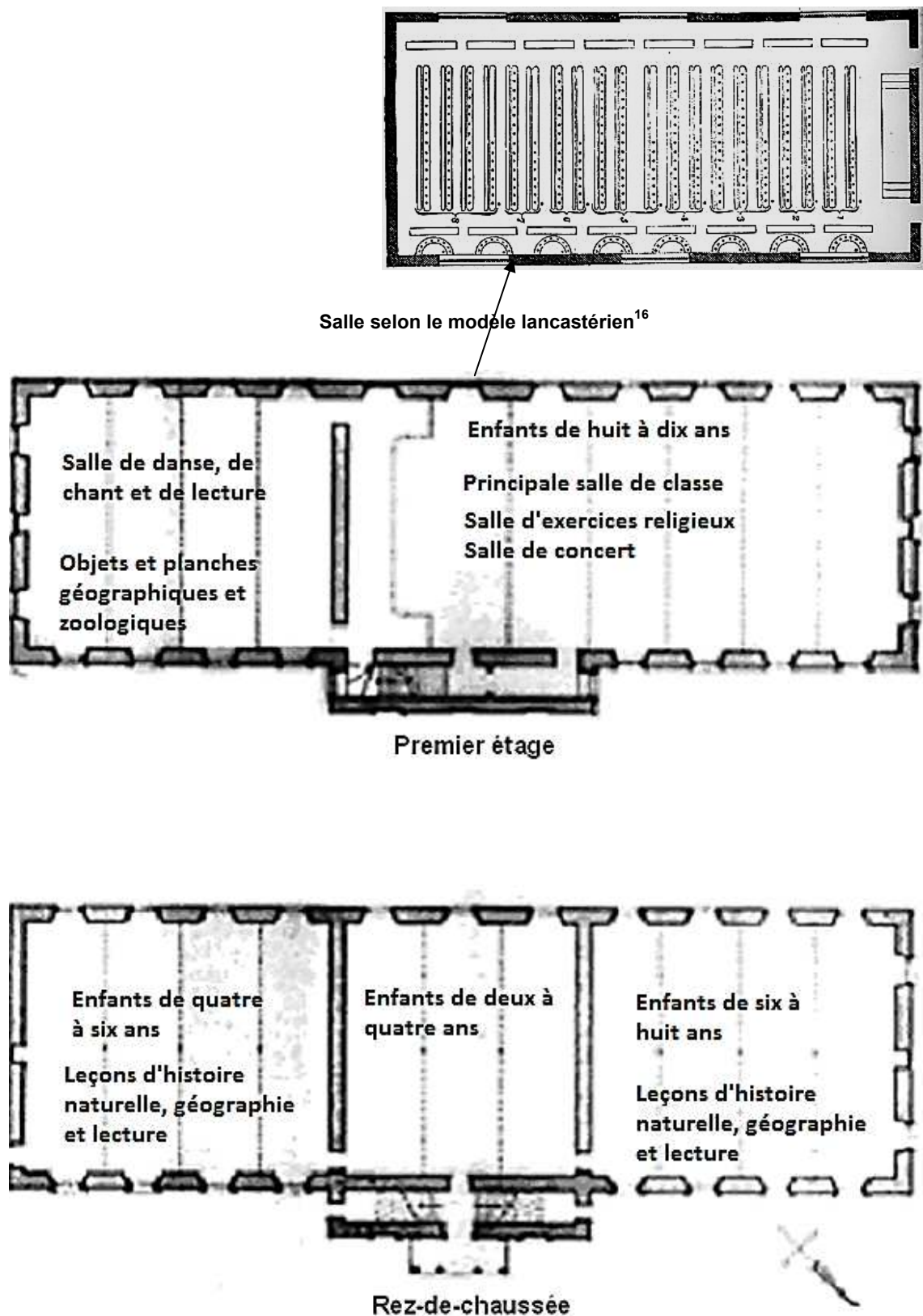


Figure 26 - Schéma récapitulatif de l'organisation de l'Institut pour la Formation du Caractère

<sup>16</sup> Modèle de classe lancastérienne. Lancaster, J. (1810). *The British System of Education*, London : Royal Free School, Appendice - Planche n°2 (voirannexe 5)

Dès l'année suivante, une autre construction, qui prendra le nom d'École, vient compléter la première<sup>17</sup>.



**Figure 27 - Ecole de New Lanark**

Cette construction ressemble beaucoup au bâtiment de l'Institution pour la formation du caractère puisqu'il s'agit d'une construction en longueur, abondamment éclairée. Elle est elleaussi constituée de deux niveaux consacrés à l'accueil des enfants.

La différence majeure entre les deux édifices tient au nombre et aux dimensions des salles : l'École ne comporte que deux salles au rez-de-chaussée qui sont donc plus vastes que celles de l'Institution, tandis que les deux salles de t'étage supérieur sont cette fois-ci de mêmes dimensions.

---

<sup>17</sup> Voir les descriptions des bâtiments présentées dans le dossier de demande du classement du village par l'Unesco sur la liste du patrimoine mondial (en annexe 6).

Tout comme dans le bâtiment de l'Institution, les salles de cette nouvelle construction sont pourvues de galeries qui permettent l'accueil des musiciens comme nous pouvons le voir sur la coupe transversale ci-dessous :

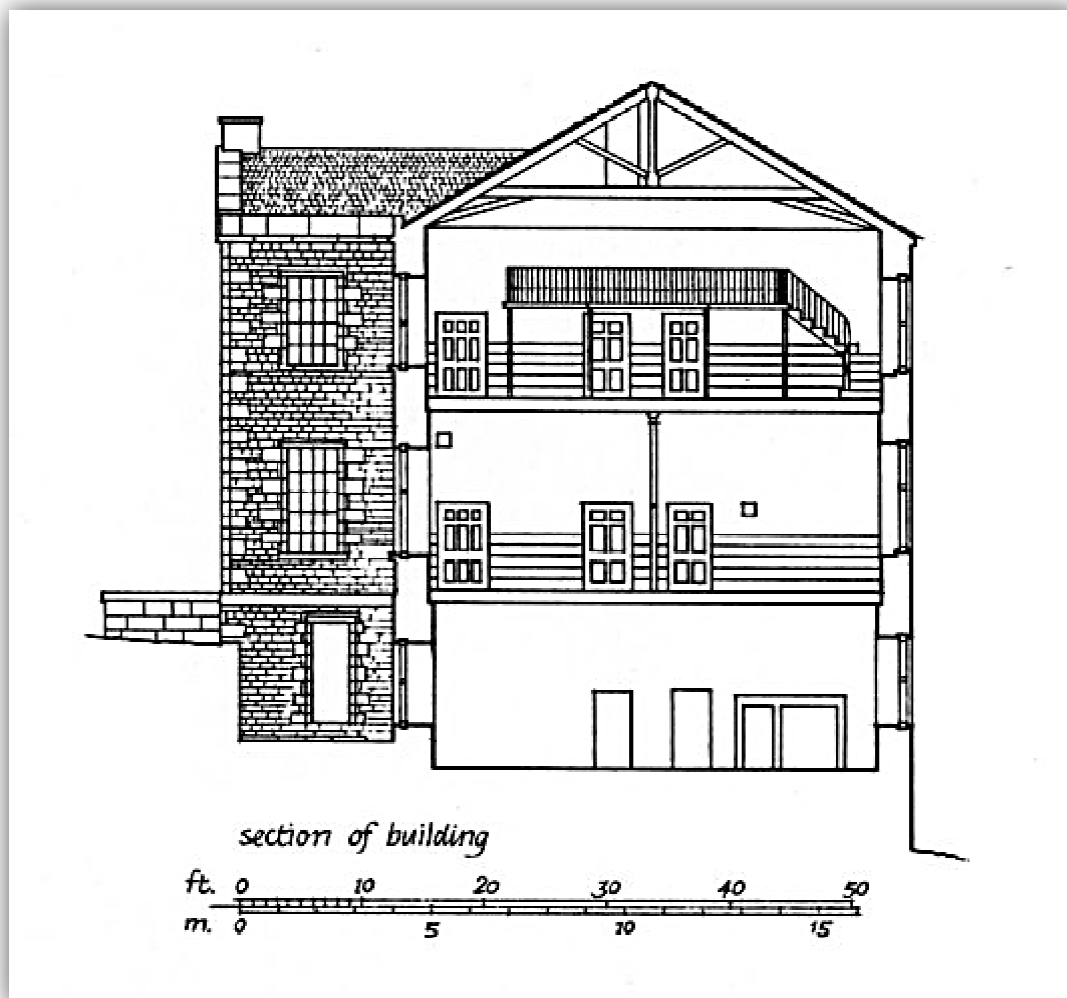
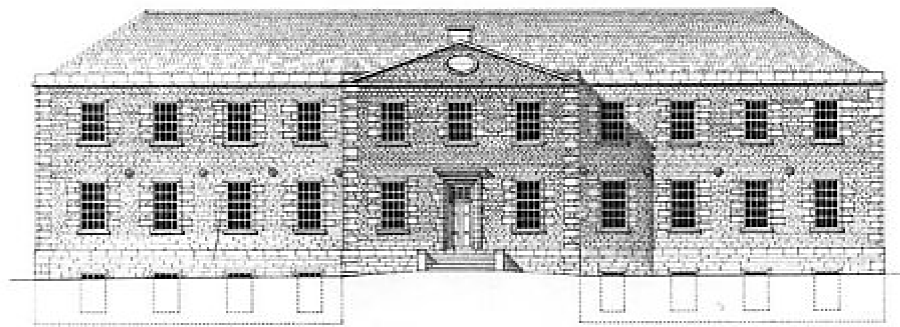
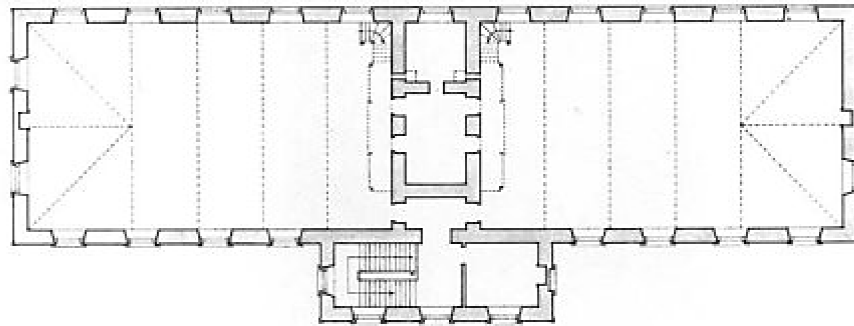


Figure 28 - Coupe transversale de l'école

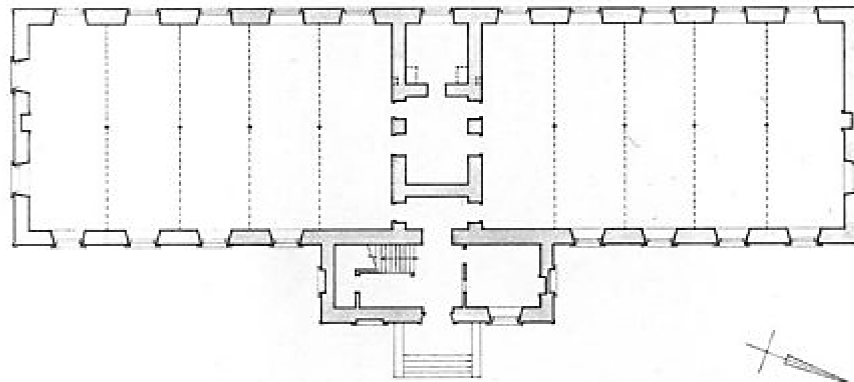
Au contraire des témoignages concernant l'Institution, nous ne disposons pas de témoignages sur l'utilisation précise des différentes salles de l'École. La mention d'une salle plus grande que l'autre à l'étage supérieur, ou de trois salles au niveau inférieur, nous confirme que les différents textes cités font référence au bâtiment de l'Institution, et ce bien que certains d'entre-eux aient été publiés et vraisemblablement rédigés après 1817, année de construction de l'École.



east elevation



first-floor plan



principal floor plan



The School, New Lanark, Lanarkshire—drawing partly reconstructed.

Figure 29 - Plan de l'école de New Lanark



Comme le souligne Ian Donnachie, (2005, p.164), la plupart des descriptions restent malheureusement assez confuses quant aux activités qui trouvaient leur place dans l'Institution ou dans l'école.

Les bâtiments dévolus à l'éducation à New Lanark sont donc au nombre de deux, ouverts en 1816 et 1817. Il s'agit là de la première spécificité que nous noterons relativement à ces deux bâtiments : Owen eut la volonté de faire construire, dès qu'il en eut les moyens des locaux spécifiques. Il arriva à New Lanark en 1800 mais il lui fallut du temps pour trouver des investisseurs disposés à assumer à ses côtés ses conceptions quant à la gestion de la manufacture et de la communauté industrielle et à financer de telles installations. Par ailleurs, il considérait que la population était alors prête à accueillir ses projets, à accepter de retirer les enfants des usines et de se priver des revenus de leur travail pour leur permettre de fréquenter l'école. C'est à ce moment que naissent ces lieux pensés pour l'éducation, par contraste avec les bâtiments d'usage industriel ou domestique annexés pour le besoins.

Le nombre et la dimension des salles ont été pensés en fonction des groupes que l'on devait accueillir mais aussi des activités que l'on prévoyait d'y mener, ainsi en est-il pour l'aire de jeu située devant l'établissement. Le grand nombre de fenêtres permet une bonne pénétration de la lumière dans les locaux, mais aussi une bonne aération ; la hauteur des plafonds qui permet d'accueillir les galeries, est aussi exploitée comme nous le verrons pour l'affichage de matériel éducatif.

Par sa situation géographique (voir figure 22) et ses attributions, l'Institution pour la formation du caractère devient le cœur du village de New Lanark.

La capacité d'accueil de ces lieux nous montre qu'Owen ambitionnait d'accueillir de nombreux enfants et il dut, pour mener à bien son projet, recruter de nombreux enseignants pour les prendre en charge.

## ***Les enseignants***

Les informations que nous avons pu recueillir concernant les enseignants à New Lanark sont assez peu nombreuses.

Dans ses écrits, Owen n'en cite que deux : un tisserand dénommé James Buchanan, sans expérience en la matière, mais dont la patience avec les enfants était infinie et une jeune fille qu'il appelle « Molly » Young.

Ce sont ces enseignants que l'histoire a retenu, parce qu'Owen les cite, et parce qu'ils ont tous deux officié dans l'Infant School qui fit la renommée du système éducatif d'Owen. Cependant, l'examen du livre de comptes de l'école de New Lanark concernant la période de janvier 1816 à juin 1825 nous montre qu'au-delà de ces deux enseignants, Owen employait bien d'autres éducateurs. Bien que sur la durée les membres de cette équipe éducative aient évolué, on trouve toujours une douzaine d'enseignants régulièrement rémunérés dans le livre de comptes, et ce dès 1816 lorsque nous voyons apparaître le détail de ces salaires (aucun détail des salaires n'est donné pour les mois de janvier à octobre mais les sommes totales indiquées nous indiquent que les enseignants furent nombreux dès l'ouverture de l'Institution).

Baines, Oastler et Cawood (1819/1838) ne nous renseignent pas à ce propos, pas plus que le docteur MacNab (1819/1821) ou les autres témoins des pratiques en vigueur à New Lanark.

Dans son autobiographie, Owen nous explique s'être mis en quête de personnes douées d'un amour et d'une patience illimités envers les enfants pour instruire et éduquer ceux accueillis par l'Institution et en particulier les plus jeunes d'entre eux. Les qualités recherchées chez ces futurs enseignants sont exposées par Robert Dale Owen :

Il était trèsdifficile de se procurer des maîtres qui, aux connaissances requises, puissent réunir les qualités de mœurs et de caractère si essentielles dans un homme qui instruit la jeunesse, et si difficiles à rencontrer , dépouillées de ce pédantisme qui empêche les instituteurs de regarder leurs élèves comme de jeunes amis ; il fallait des professeurs disposés à converser familièrement avec leurs écoliers, à descendre à leur portée d'entendement, à se mêler quelquefois même à leurs amusemens, et qui ne fussent point éloignés de se laisser instruire et diriger eux-mêmes dans notre système lorsque cela devenait nécessaire. (Dale Owen, 1824/1825, pp.45-46)

C'est parmi les habitants de New Lanark qu'Owen chercha ses premiers instituteurs dans la population locale comme nous le confirme ce témoignage d'un ancien maître dont les parents avaient élu domicile à New Lanark en 1809 :

Lorsque j'avais environ dix-sept ans je fus engagé pour assumer une charge générale à l'école de New Lanark. Il était convenu entre M. Owen et moi-même que j'y resterais pour un an et demi au moins. Quand j'eus travaillé environ six mois [...] je le quittais abruptement et injustement. [...] A mon retour à New Lanark [après une formation supérieure] j'étais le bienvenu pour prendre un poste à l'école comme toujours. (Anonyme, ancien enseignant à New Lanark (Anonyme, 1839, pp.7-8)

Par la suite, ce furent d'anciens élèves de l'Institution qui prirent la relève car Owen les trouvait plus aptes à rendre justice au système au sein duquel eux-mêmes avaient été formés. Ce fut le cas de la personne qui remplaça James Buchanan en 1819 :

Je devais maintenant nommer et former un successeur pour James Buchanan, et rapidement, un des élèves qui était passé par notre école et qui de ce fait dépassait son ancien maître en termes de savoirs et de morale [...].

Il avait toutes les qualités pour cet emploi et, à seize ans, il était le meilleur éducateur de jeunes enfants que j'aie jamais vu au monde. (Owen, 1857, p.142-143)

Il nous explique avoir pris soin de leur exposer ses vues sur l'éducation qui consistaient par exemple en l'abolition des châtements mais aussi des récompenses de toutes sortes, considérées comme « injustes », car les récompenses vont plus souvent à ceux qui ont été déjà plus gâtés par la nature et inversement, et « dangereuses », car propres à encourager des travers (l'orgueil par exemple) ou à décourager des individus ayant une faible estime d'eux-mêmes. Il considère que les récompenses et punitions « naturelles », à savoir les « conséquences nécessaires, immédiates ou éloignées, d'une action quelconque » se suffisent à elles-mêmes.(Dale Owen, 1824/1825, p.52)

La première instruction que je leur donnais fut que, sous aucun prétexte ils ne devaient battre l'un de ces enfants, ou les menacer par la parole ou par les gestes, ou utiliser un vocabulaire grossier ; mais qu'ils devaient toujours leur parler avec un air aimable, d'une manière et d'un ton agréables. Qu'ils devraient dire aux petits comme aux grands (car ils avaient à leur charge tous les enfants d'un à six ans), qu'ils devaient en toute occasion faire tout leur possible pour rendre heureux leurs camarades de jeux, - et que les plus vieux, de quatre à six ans, devaient faire particulièrement attention aux plus jeunes, pour leur apprendre à contribuer au bonheur de chacun. (Owen, 1857, p.139)

C'est ainsi qu'il fit de James Buchanan (1784-1857), un autre habitant de New Lanark et précédemment employé dans la filature, le maître de l'établissement préscolaire. Il le présente comme le premier des enseignants intervenant dans l'Infant School :



**Figure 30 - James Buchanan**

Je devais choisir pour la diriger quelqu'un qui adorait les enfants et mon choix se porta sur James Buchanan, un pauvre tisserand, qui devint donc le premier instituteur de l'Infant School ; mais il n'avait aucune expérience d'enseignement lorsqu'il intégra l'école, et n'avait pas conscience de l'ampleur de la mission qui allait être la sienne. (Owen, 1849, p.16)

Le livre de comptes ne fait mention du nom de James Buchanan qu'à compter d'octobre 1816, mais dans la mesure où entre janvier et octobre, le détail des noms des enseignants rémunérés n'est pas fourni, les éléments d'archive, s'ils ne viennent pas confirmer ces affirmations, ne les contredisent pourtant pas.

5/18/16  
October

Brought forward  
Wages for Teachers

598 1 10 1/2

David Brown	4	19	"	
John Murray	2	5	"	
Joseph Lowrie	2	5	"	
James Buchanan	2	5	"	
Thomas Davidson	2	16	3	
Robert Martin	3	7	6	
William Ballantyne	2	5	"	
James Dewar	2	5	"	
Andrew King	2	12	"	
John Millar	1	13	9	
James Finnie	2	5	"	
Ditto last month	"	7	8	
Mrs Souter	1	2	6	
Isabel McDonald	"	11	3	
Katherine Hart	1	2	6	33 13 1

10 Nov

Wages for Teachers

Figure 31 - Extrait du livre de Comptes de l'Institution - Paiement des instituteurs Octobre 1816

Les renseignements les plus nombreux sur James Buchanan nous viennent d'un ouvrage publié par Owen en 1849, *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, dans lequel celui-ci consacre un chapitre à l'expérience de New Lanark. Il nous livre dans ces écrits antérieurs à son autobiographie ses souvenirs sur l'homme et sur la formation qu'il lui donna lui-même selon ses affirmations :

Pendant des semaines et des mois il fut nécessaire que je sois quotidiennement présent, dans le but de l'instruire quant aux pratiques que j'attendais de lui ; et, surtout, d'instiller en lui l'essence du système, et la manière adéquate de traiter les enfants. Comme il était particulièrement ignorant, qu'il avait tout à apprendre, il n'était pas aisé de lui enseigner comment diriger la section des petits... (Owen, 1849 p.16)

Owen considérait cependant que de jeunes enfants tels que ceux admis par l'établissement avaient besoin d'une « présence féminine ». Il engagea donc plus tard une jeune ouvrière de dix-sept ans du nom de Mary Young.

La jeune Mary Young resta pour la postérité « Molly » Young, comme la baptise Owen tout au long de son récit autobiographique. Le livre de comptes de l'école de New Lanark pour la période 1816-1824, conservé à la bibliothèque universitaire d'Edimbourg, et qui dresse la liste nominale des enseignants en exercice à l'occasion du paiement des salaires, ne laisse à ce sujet aucun doute. L'autobiographie de Robert Dale Owen (Dale Owen, 1874/1967 p.114) vient appuyer cette thèse.

1820		B. forward	
March	Wages of teachers B. forward	40	6
	Betty Hanson 1 week @ 2/6	2	6
	Car. Malcolm per Mills	1	0
	Mary Young 4 1/2 weeks @ 9/	2	6
		<u>43</u>	16 6

Figure 32 - Extrait du livre de Comptes de l'Institution - Paiement des instituteurs Mars 1820

Mais des enfants si jeunes, avaient aussi besoin d'une présence féminine, pour assister le maître, et d'une qui aurait les mêmes qualifications naturelles. Je trouvais une telle personne parmi les nombreuses jeunes femmes employées dans les filatures de coton, et eut la chance de trouver pour cet office une jeune femme, âgée d'environ dix-sept ans, connue familièrement parmi les villageois comme "Molly Young". (Owen, 1857, p.139)

Owen nous dit avoir formé ces deux enseignants quotidiennement quant à la façon dont ils devaient traiter les enfants.

Ces deux enseignants sont associés de telle sorte dans les écrits d'Owen que l'on fait souvent de Mary Young l'assistante de James Buchanan (Dale Owen, 1874/1967 p. 114) (Donnachie, 2000/2005 p.166). Le livre de comptes de l'Institution nous laisse cependant penser que ces deux personnes ne travaillèrent pas ensemble au sein de l'Ecole. James Buchanan fait en effet partie des premiers maîtres en exercice et y reste jusqu'au début de l'année 1819 lorsqu'il part pour Westminster. Mary Young n'apparaît pour la première fois dans ce registre qu'en mars 1820 (nous avons pour le confirmer vérifié qu'aucune autre « Mary » ne figurait parmi les enseignantes (au cas où, malgré son jeune âge, Young aurait été son nom d'épouse) et que le nom de celles dont le prénom n'était pas donné était précédé de la mention « Mrs » qui signifie qu'elles étaient mariées sous un autre nom).

Ces éléments sont ceux présentés par l'autobiographie d'Owen et repris par ses biographes. Il nous semble cependant ici nécessaire de nous arrêter plus longuement sur le personnage de James Buchanan qui a pour sa part revendiqué la paternité de la pédagogie mise en œuvre au sein de l'Infant School, thèse soutenue en particulier par Robert Rusk (1933), qui écrivit de lui qu'il était le véritable créateur des *Infant Schools*.



En effet, si ce que nous connaissons sur James Buchanan nous vient principalement de Robert Owen ou de son fils Robert Dale Owen dont les propos rejoignent ceux de son père, d'autres se sont aussi penchés sur le rôle de James Buchanan dans l'Institution de New Lanark. Les travaux de Robert Rusk, dans son ouvrage *A History of Infant Education*, s'appuient sur les archives de la famille Buchanan « *Buchanan Family Records* ».

Au contraire de ce que le titre pourrait nous laisser croire, les *Buchanan Family Records* (voir annexe 7) ne sont pas une compilation d'écrits des héros éponymes de cette saga familiale. Cet ouvrage publié en Afrique du Sud en 1923 par Barbara Isabella Buchanan est en effet à considérer comme une histoire de sa famille, élaborée et rédigée *a posteriori* par cette petite fille de l'ancien enseignant de New Lanark à partir des documents conservés par celle-ci. Si le grade de Ph.D. de l'auteur pouvait nous inviter à penser à un traitement objectif des données recueillies, une étude approfondie du document nous amène à infirmer cette hypothèse.

Barbara Isabella Buchanan nous livre en effet ici une lecture de l'histoire dont la partialité semble s'ajouter à celle manifestée par son aïeul dans son « journal ». Elle ne nous offre que peu de citations des écrits de son grand-père et jamais ne questionne les traces qu'il a laissées de son activité à New Lanark. Il convient alors de s'interroger sur la pertinence de son interprétation afin de déterminer quelle place pourra être accordée à ce document dans le cadre de notre recherche.

Même l'affirmation suivante, tirée, d'après Barbara Buchanan, du journal de son grand-père nous interroge.

En juin 1814, je me rendis à New Lanark, j'avais alors trente ans. En novembre 1815, j'amorçais ma nouvelle ère, et abandonnais le désir de devenir riche et connu pour peu que ma vie soit utile. (James Buchanan, in Buchanan, B., 1923, p.2)

L'Infant School ne fut en effet inaugurée avec l'Institution que le 1<sup>er</sup> janvier 1816. Peut-être une prise en charge informelle des plus jeunes avait-elle été organisée auparavant. Cependant, Owen dit s'être mis en quête d'enseignants pour cette structure (quelle que soit la date à laquelle cela advint), et affirme que Buchanan travailla sous sa direction pendant trois ans. Dans la mesure où il quitta New Lanark au début de l'année 1819, cela confirmerait sa prise de fonctions dans l'Infant School en 1816, mais, encore une fois, la source de ces informations demeure Owen lui-même. Cela se poserait cependant en contradiction avec l'affirmation de Barbara Buchanan selon laquelle son grand-père était à l'origine de la démarche éducative de la petite enfance à New Lanark :

Beaucoup de femmes travaillaient, et Papi était peiné parce que leurs pauvres petits enfants étaient laissés de si longues heures sans soin. M. Owen était soucieux de garder les femmes au travail, et constata qu'elles resteraient plus volontiers à l'usine si elles savaient que des dispositions étaient prises pour leurs enfants ; il accepta donc finalement le projet de Papi de se dévouer aux enfants, et bientôt leur donna accès à une grande pièce dans l'un des bâtiments de l'usine. (Barbara Isabella Buchanan, 1923, p.2)

Cependant, il est ici fait référence à « une grande pièce dans l'un des bâtiments de l'usine » (« a large room in one of the factory buildings »). S'agit-il d'une des pièces du rez-de-chaussée de l'Institution que nous avons décrite, ou d'une pièce annexée dans l'un des bâtiments de l'usine elle-même, comme il semble que c'était le cas avant 1816 ? Owen, dans son autobiographie rédigée au soir de sa vie, semble associer James Buchanan aux débuts de l'Infant School (1857, p. 139) – comme il le fait pour Molly Young d'ailleurs, qui n'apparaît que plusieurs années plus tard dans le livre de comptes. À propos du moment où

Buchanan prit part à l'Infant School, les deux hommes semblent donc être en accord. C'est concernant le rôle qu'il y joua que leurs témoignages divergent.

Ainsi, Robert Rusk se targue-t-il de nous apporter, en s'appuyant sur ces archives, un éclairage plus « juste » et « en accord avec les faits » sur le maître de l'Infant School qu'a pu nous le proposer un Robert Owen vieillissant dans son autobiographie (Rusk, 1933 p.135). Il reprend les propos de Barbara Isabella Buchanan qui décrit ainsi son aïeul :

Il ne grandit jamais mais conserva toujours le cœur simple et le naturel d'un enfant, il avait l'aptitude d'un enfant pour imaginer et théâtraliser. La nature en avait fait un conteur merveilleux, qui jamais n'échouait à charmer les enfants. (B. I. Buchanan, 1923, p.4)

L'analyse de Robert Rusk, s'appuyant sur cette cet ouvrage ainsi que sur un article de Montaguparu dans la *Westminster and Foreign Quarterly Review* de 1847 défendant une thèse équivalente (voir page suivante et annexe 8), place Buchanan dans le rôle du fondateur effectif des Infant Schools, dans la mesure où Owen n'aurait fourni que les locaux mais rien en termes de méthode ou de pédagogie :

Il [Owen] fournit seulement une pièce vide, sans même de sièges, encore moins de jouets, d'images, ou quoi que ce soit pour occuper, instruire ou amuser les enfants. (B. I. Buchanan, 1923, p.2).

Nous savons qu'Owen était un homme très satisfait de ses réalisations et qu'il laissait difficilement leur place aux autres.

Nous savons aussi qu'il avait les moyens (économiques, intellectuels, ainsi que les relations nécessaires) de diffuser ses vues, contrairement à James Buchanan dont il nous dit d'ailleurs :

Buchanan, était cependant un homme fondamentalement honnête ; et, bien qu'il ait été le premier maître employé à cette éducation nouvelle des jeunes enfants, il ne chercha jamais à s'en faire attribuer la paternité. (Owen, 1849, p.17)

Si ces deux dimensions sont tout à fait susceptibles d'avoir influencé la part que l'histoire laisse à chacun dans la création des Infant Schools, peut-on pour autant conclure que l'analyse de Rusk est plus juste que les comptes-rendus d'Owen ?

Les travaux de Rusk, de même que l'article consacré à Buchanan dans la *Westminster and Foreign Quarterly Review* (voir annexe 8), se fondent largement sur les écrits de la famille Buchanan. La bibliographie sélective présentée par Rusk dans cet ouvrage se révèle très succincte concernant les deux personnages qui nous occupent : à propos d'Owen, les deux seuls ouvrages cités sont son autobiographie et *A New View of Society and Other Writings*, à propos de James Buchanan, il n'est fait mention que des archives de la famille Buchanan. En effet, bien qu'il ne s'agisse que d'une bibliographie sélective, les notes mentionnées au fil du texte nous invitent à penser que ces travaux ont été menés à partir d'un corpus trop peu diversifié et accordent une trop grande foi à des témoignages isolés. Les écrits de la petite fille de James Buchanan peuvent-ils être considérés comme plus objectifs que les souvenirs d'Owen ? À aucun moment d'ailleurs elle ne précise quand James Buchanan rédigea le journal qu'elle cite et où il livre ses considérations sur l'Infant School et qu'elle exploita après son décès – bien que le terme de « journal » nous invite à considérer que son contenu fut rédigé au jour le jour, rien ne nous permet d'avancer que cette dénomination n'a pas été choisie par Barbara Isabella Buchanan lorsqu'elle rédigea son ouvrage. Par ailleurs, nous notons

qu'elle précise qu'au moment où James Buchanan quitta l'école de New Lanark, les équipements et fournitures faisaient défaut dans l'école, ce que semble contredire le volume et la variété des achats consignés dans le livre de comptes.

C'est néanmoins cette même idée selon laquelle James Buchanan était l'acteur principal sur la scène de l'Infant School de New Lanark qui transparaît lorsqu'on lit dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1888, Partie 1, Tome 2, p.1862) la présentation suivante :

Le célèbre Robert Owen avait fondé en 1810, dans son établissement industriel de New Lanark, une école de petits enfants, dont il confia la direction à un simple ouvrier tisserand, James Buchanan, homme sans instruction, mais possédant de remarquables aptitudes pour l'éducation. Les succès que Buchanan obtint dans l'école de New Lanark attirèrent l'attention sur lui ; en 1819 il fut appelé à Londres par Henry Brougham et chargé par celui-ci d'organiser dans cette capitale des écoles enfantines (*Infant Schools*). Il ne réussit pas moins bien dans cette nouvelle tâche, et créa, pour ces institutions, tout un ensemble de procédés formant une méthode d'éducation et d'enseignement.

Dans son ouvrage sur l'histoire de l'éducation de la petite enfance (1933, p.140), Rusk cite un article paru dans la *Westminster and Foreign Quarterly Review* (volume 46, octobre 1846 – janvier 1847, pp.220-222) qu'il présente comme une source objective et fiable, une « preuve » du rôle central de James Buchanan dans l'élaboration du fonctionnement de l'Infant School<sup>18</sup>. Il attribue cet article, publié anonymement, à Lord Henry Brougham qui en serait selon lui « indiscutablement » l'auteur, sans toutefois justifier cette affirmation.

---

<sup>18</sup> Nous n'avons pu nous procurer cet article mais avons identifié un autre texte sur le même thème publié plus tard la même année dans la *Westminster and Foreign Quarterly Review* et qui présente une thèse équivalente. (voirannexe 9)

La méthode adoptée pour les jeunes enfants est le fruit des circonstances. Il n'y avait, au début, aucune intention particulière de mettre en place une Infant School, mais les plus jeunes enfants, dès qu'ils savaient marcher, devaient être accueillis, suivant le principe que l'éducation devait commencer au berceau. Que cette partie de l'expérience n'ait pas été un échec, contrairement à beaucoup de tentatives similaires qui s'étaient soldées par le retour auprès de leur mère, à la maison, de tous les jeunes enfants, est peut-être dû à l'heureuse présence de l'enseignant engagé pour s'occuper de cette partie de l'établissement et doué de la patience, du tact et des facultés inventives que nécessitaient ce nouvel emploi. James Buchanan réussit dans une entreprise où tous les maîtres classiques, attachés à leurs méthodes archaïques, auraient failli. Il découvrit l'art de gagner l'attention des plus jeunes qui s'amusaient alors qu'il instruisait ses petites classes à l'aide d'images et d'objets, au lieu des livres, et les rendait heureuses.

L'auteur de cet article dit (d'après Rusk) avoir visité New Lanark en 1827 (« quinze ans après qu'Owen ait publié ses réflexions sur l'éducation en 1812 ») or nous savons qu'Henry Brougham connaissait New Lanark et s'y était rendu avant même l'arrivée d'Owen comme en témoigne le livre des visiteurs de la commune en date du 6 septembre 1796.

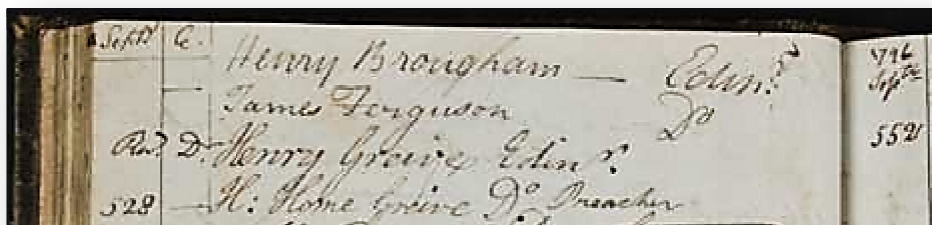


Figure 33 - Extrait du Livre des visiteurs de New Lanark - 6 septembre 1796

De plus, dans une lettre datée du 12 novembre 1834 adressée par Robert Owen au rédacteur en chef du *Times* (Robert Owen Correspondence Collection, National Co-operative Archive, item n°714, voir annexe 10) celui-ci nous dit que d'après une lettre qui lui a été envoyée par Brougham, les deux visites de celui-ci à New Lanark ont eu lieu en 1822 et 1823.

Ces considérations nous amènent à questionner la paternité de cette lettre citée par Rusk. Or, le crédit qu'il lui confère ne tient qu'à l'autorité que représente Henry Brougham. Nous nous interrogeons donc les conclusions qu'il en tire et qui confortent son hypothèse.

Par ailleurs, Owen fit publier en annexe de son autobiographie une citation qu'il attribue à Lord Brougham (voir annexe 11) et témoignant que celui-ci le reconnaissait comme étant à l'origine des Infant Schools :

Dans ce pays, je crois que cela fait maintenant dix-sept ans que, mon noble ami Lord Lansdowne et moi-même, avec quelques autres, avons commencé le premier de ces séminaires, empruntant le plan, ainsi que les enseignants, de la manufacture de M. Owen à New Lanark. (Brougham, 1835, cité par Owen, 1858, p.336)

Dans cette même annexe, Owen cite aussi des extraits d'un ouvrage de Samuel Wilderspin (*Infant Education*, Londres : Simpkin & Marshall, 1825) qui lui donnent le crédit d'avoir formé James Buchanan. Nous notons cependant que si cette citation est exacte, l'extrait est soigneusement sélectionné. En effet, quelques années plus tard, Robert Alger transmet à Owen un article de Wilderspin dans lequel il dit qu'Owen s'arroge tout le mérite de l'origine des Infant Schools en l'évinçant (Robert Owen Correspondence Collection, National Co-operative Archive, item n°826).

Bien qu'ils mentionnent très tôt cette question (1812/1993 ; 1813-16/1991), les écrits d'Owen sur l'éducation de la petite enfance antérieurs à l'ouverture de l'Infant School sont peu nombreux, et surtout très peu développés. En effet, comme à son habitude, Owen ne s'autorisait à diffuser ses considérations qu'après les avoir mises à l'épreuve du terrain, comme il l'expliqua à Marc-Antoine Jullien (Jullien, 1823/1825 pp. 19-20). Cette observation ne peut donc pas être considérée comme significative.

Par ailleurs, d'après l'article sur les écoles maternelles du dictionnaire de Ferdinand Buisson, (1888, Partie 1, Tome 2, p.1862) Buchanan aurait écrit des manuels sur l'éducation dans les Infants Schools que Denys Cochin aurait rapportés en France. Nous n'avons cependant pas trouvé d'autre trace de ces écrits, et s'ils sont mentionnés par d'autres auteurs a posteriori, ceux-ci s'appuient sur les affirmations parues dans le dictionnaire.

Bien que nous concluions que les sources de Robert Rusk ne sont pas plus fiables que les écrits d'Owen, nous noterons cependant que si le rôle joué par James Buchanan dans l'Infant School est moindre que celui que lui prête Robert Rusk, il reste néanmoins que parmi tous les enseignants qui ont pu intervenir à New Lanark entre 1816 et 1824, James Buchanan est de ceux, au nombre de deux avec Mary Young, qu'Owen cite nommément dans ses écrits, en 1849 dans *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, puis en 1857 dans son autobiographie. Considérant cette exception comme significative, Buchanan semble donc avoir plus particulièrement marqué Owen. Est-ce à cause de l'empreinte qu'il laissa à New Lanark et de son implication dans l'Infant School ou de son départ et ses réalisations londoniennes dont Owen tente de se distancier ?

Si ces deux hypothèses ne sont pas exclusives l'une de l'autre, nous notons d'une part que la description de Buchanan livrée par Owen ne lui laisse pas beaucoup de crédit quant à la mise en place de l'Infant School, et d'autre part que les conditions particulières du départ de Buchanan pour Londres et ce qui s'en suivit sont mentionnés dans ces deux textes.



En effet, lorsque James Buchanan quitta New Lanark pour la région de Londres au début de l'année 1819, il partit à l'invitation d'un groupe de philanthropes au nombre desquels on pouvait compter Lord Henry Brougham afin de prendre la direction d'une Infant School.

Dans ses écrits, Owen relate sa visite dans cette structure et se révèle particulièrement critique suite à ce qu'il y vit, et qui ne correspondait plus à ce qu'il avait souhaité voir mis en place. Cette thèse est contredite par Rusk non seulement parce qu'il attribue la pédagogie à Buchanan mais aussi parce qu'il souhaite rétablir la réalité des choses concernant Mme Buchanan que Robert Owen rend responsable de l'échec londonien. Cela tendrait pourtant à être confirmé par les observations faites par des français dans les Infant Schools londoniennes et qui brossent un tableau bien éloigné de ce qui se faisait à New Lanark (Chalmel, 2000, p.255)

Enfin nous noterons que c'est Owen que la population de New Lanark remercie pour l'Infant School et pour la conscience qu'ils ont acquise de l'éducation dès la plus tendre enfance. S'il est celui qui a permis la mise en place de cette structure, on peut aussi penser que c'est aux idées qu'il s'employait à véhiculer que l'on doit ce discours :

Soulagés aussi du souci que ressent naturellement un parent perpétuellement occupé par la surveillance d'une jeune famille, nous vous adressons nos plus sincères remerciements pour la création d'une Infant School ; et puisque vous continuez à accorder toute votre attention à l'éducation de nos enfants dans les classes plus avancées, nous sommes heureux qu'il nous ait été démontré, que même dès leur petite enfance ils peuvent acquérir de bonnes habitudes, et qu'un enfant n'est jamais, ou presque, trop jeune pour apprendre. (Discours des habitants de New Lanark à Robert Owen, lu le lundi 13 mars 1820 – voir annexe 12)

Si nous nous sommes ici écartée du strict cadre de la présentation des enseignants en fonction à New Lanark, cette digression au sujet de James Buchanan nous a semblé incontournable dans la mesure où elle mettait en question une partie importante des réalisations de New Lanark et du rôle tenu par Owen dans les expériences qui lui sont associées et qui font aujourd'hui encore sa renommée. N'ayant été en mesure de statuer sur cette question en l'état actuel des documents analysés et confrontés, nous présenterons les pratiques liées à l'Infant School, car si nous ignorons qui en était clairement à l'origine, nous pouvons présenter ce qu'elles étaient et ce qui fut donné à voir dans le contexte de l'Institution pour la formation du caractère grâce à la mise en perspective critique des différentes ressources documentaires à notre disposition.

## ***Conditions d'accueil et organisation des études***

L'école de New Lanark accueille les enfants âgés de dix-huit mois (c'est-à-dire dès qu'ils sont aptes à marcher seuls) à dix et même douze ans. En effet, Owen souhaitait que les enfants puissent être extraits le plus tôt possible de leur famille afin qu'ils contractent le moins possible de mauvaises habitudes et qu'ils soient encadrés, car leurs parents travaillant, ils n'avaient que peu de temps à leur consacrer. Owen défend l'idée, qui préside à la création de l'Infant School, que les hommes du peuple ne sont pas intrinsèquement vicieux mais que ce sont la société et leurs conditions de vie qui les pervertissent. Ainsi, plus tôt sont-ils placés dans de bonnes conditions d'éducation, meilleures pour eux sont les chances de mener une existence saine.

Il doit être évident pour ceux qui ont eu l'occasion d'observer les enfants avec attention, que la majorité des notions de bien ou de mal est enseignée aux enfants ou acquises par les enfants à une période très précoce de leur vie ; que la plus grande part de leur caractère ou de leurs dispositions sont bien ou mal formés avant qu'ils aient atteint leur deuxième année, et que beaucoup d'impressions durables sont faites à l'issue des douze ou même des six premiers mois de son existence. Ainsi, les enfants de ceux qui n'ont reçu aucune instruction ou une mauvaise instruction, subissent un préjudice matériel dans la formation de leur caractère durant ces années et les suivantes de leur enfance et de leur jeunesse. (Owen, 1813-16/1991, p.38)

Les parents tirent aussi avantage de cette nouvelle organisation où ils n'ont plus à veiller sur les enfants en bas âge au cours de la journée ainsi qu'Owen le souligna dans le discours prononcé à New Lanark en 1816 à l'occasion de l'ouverture de l'Institution pour la Formation du Caractère, et dans lequel il expose l'importance de l'éducation pour faire évoluer la société:

Ainsi la majorité d'entre vous, mères de famille, sera en mesure de gagner de quoi apporter de meilleures conditions de vie à vos enfants ; vous aurez moins de préoccupations et de souci à leur endroit ; tandis que l'on évitera aux enfants de développer de mauvaises habitudes, et les préparera progressivement à développer les meilleures. (Owen, 1816/1817, p.13)<sup>19</sup>

Il développait déjà cette idée en 1814 dans le troisième essai composant *A New View of Society* où il écrivait :

Les parents seront soulagés de la perte de temps, du soin et des préoccupations qui sont pour l'heure occasionnés par la prise en charge des enfants du moment où ils peuvent marcher seuls jusqu'à celui où ils entrent à l'école. (Owen, 1813-16/1991, p.40)

Cependant Owen ne niait pas l'importance du rôle des parents dans l'éducation comme le rappelle Peter Gordon dans son article « Robert Owen (1771-1858) » : « *la mère, dès la naissance de l'enfant et certainement au cours des premières années, jouait un rôle clef et les parents étaient tous deux instamment invités à faire montre d'une grande tendresse dans leur comportement et leurs sentiments* » (Gordon, 1994 pp.287-306). Cette même idée est avancée par Dale Owen dans son Esquisse, mais ne limitant pas cette réflexion aux parents, il prend en compte l'influence que toute la communauté peut avoir sur l'enfant :

Les enfants vivent chez leurs parents et ne restent guère à l'école que cinq heures par jour seulement ; par conséquent la fréquentation de personnes qui n'ont pas reçu la même éducation peut être d'une très grande influence, surtout lorsque ce sont des parents, des voisins, des compagnons plus âgés ; toutes personnes que, par égard pour leurs titres et leur expérience, les

---

<sup>19</sup> Proposition de traduction de l'auteur de cette étude.

enfants considèrent comme devant être les modèles de leurs habitudes et de leurs mœurs. (Dale, 1824/1825, p.45)

Les enfants peuvent fréquenter l'école aussi longtemps que les parents y consentent, mais la majorité d'entre eux la quittent pour travailler dans les manufactures et apporter un revenu supplémentaire au foyer à l'âge de dix ans, âge au-dessous duquel Owen refusait qu'ils entrent à l'usine.

Les classes sont généralement composées de vingt à quarante individus, mais celle des plus jeunes, qui, contrairement aux autres, mêle indistinctement garçons et filles, compte parfois un effectif plus important. Robert Dale Owen affirme en maintes occurrences que les conditions d'enseignement et d'éducation seraient plus favorables encore avec des effectifs plus restreints dans chaque classe.

L'instruction y est payante « *pour faire mieux apprécier aux familles, par un léger sacrifice, tous les bienfaits de l'instruction étendue et soignée que reçoivent leurs enfants* » (Jullien, 1823/1825 p.31) mais « *les jeunes écoliers ne paient rien* » (Dale Owen 1824/1825 p.78) et les frais engagés sont proportionnellement faibles pour les familles puisque comme le souligne Griscom « *l'éducation de leurs enfants ne leur coûte rien, ou très peu, bien que cette dépense ne représente pas moins de 700£ par ans pour l'établissement* » (1823, p.383, d'après des observations effectuées en 1819). Baines, Oastler et Cawood précisent que cette somme « insignifiante » de trois pences par mois permet l'achat de fournitures (1819/1838, p.8) (Dale Owen nous donne une somme de 6 sous par mois(1824/1825, p.78), Jullien donne pour sa part le chiffre de trois shillings par an (1823/1825, p.31). La contribution des familles représente, d'après Dale Owen, le vingtième du coût de fonctionnement de cette structure, dont la majorité est à la charge des propriétaires.

L'école de New Lanark accueille plusieurs centaines d'enfants. Dans leur rapport de 1819 (1819/1838, p.4) Baines, Oastler et Cawood donnent les chiffres de 103 enfants de moins de deux ans et 380 entre deux et dix ans dans la communauté, qui sont presque tous scolarisés puisqu'ils entrent à l'Infant School dès leur deuxième année. Owen (cité par MacNab, 1819/1821, p.52) donne la même année le chiffre de 360 enfants fréquentant l'école. Pour les enfants les plus âgés, c'est-à-dire en dehors de l'Infant School, les horaires dévolus à l'enseignement sont répartis comme suit :

Les heures d'étude, pour l'école de jour, sont de sept heures et demie à neuf, de dix à douze, et de trois à cinq l'après-midi. L'hiver cependant, au lieu de revenir à l'école après-midi, les enfants restent, avec un intervalle d'une demi-heure dans leurs leçons, de dix à deux heures, et sont renvoyés ensuite pour toute la journée, étudiant toujours le même nombre d'heures, l'été et l'hiver. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 75 et 76)

Cette répartition des cours est principalement possible grâce au fait que la durée des leçons est assez courte, afin de s'assurer l'attention et la disponibilité d'esprit des élèves. Le temps d'instruction de six heures quotidiennes nous est confirmé par MacNab, dans son *Examen impartial*, qui cite un courrier reçu de l'un des premiers instituteurs de New Lanark (1819/1821, p.211). Grâce à ce même texte, il nous livre la description suivante de l'organisation de la journée des enfants de six à huit ans, que nous donnons ici à titre d'exemple (voir annexe 4) :

Ceux-ci commencent leur journée par de l'arithmétique. On y occupe les filles à tracer des chiffres sur leurs ardoises, ou à faire de simples additions ; en même temps les garçons, classés séparément, apprennent l'arithmétique sous la direction de leur maître. Lorsque les garçons ont été employés ainsi pendant trois quarts d'heure, on appelle les filles à leur tour ; et les garçons vont s'asseoir, et s'occuper comme les filles auparavant. Tous sont exercés,

le matin, dans la lecture, l'écriture et l'orthographe, et de la même manière l'après-midi. Ils se rendent successivement chez les maîtres de danse et de chant. (MacNab, 1819/1821, p.211)

Bien que nous ne disposions pas d'un grand nombre d'information à ce propos, il semble que le fonctionnement de cette importante structure ait été assez organisé comme en témoigne cette précision livrée par Robert Dale Owen :

Pour prévenir toute irrégularité, toute confusion, chaque professeur est muni d'une liste des leçons que ses élèves doivent recevoir dans la semaine ; et l'ordre dans lequel on distribue ces leçons est tel, que celles d'une classe ne porte aucun obstacle à celles de l'autre. (Dale Owen, 1824/1825, p.123)

Une telle organisation est en effet nécessaire car, comme nous l'avons vu, les groupes d'enseignements et les élèves sont nombreux, mais les contenus d'enseignement sont aussi très variés.

## ***Les contenus d'enseignement***

Les contenus enseignés à New Lanark sont nombreux comme en témoignent l'*Esquisse* de Robert Dale Owen et les témoignages des différents visiteurs.

Nous exposerons en premier lieu les éléments concernant l'arithmétique, la lecture et l'écriture, qui constituent les bases de l'éducation au début du 19<sup>ème</sup> siècle en Grande-Bretagne (désignées sous le nom de « 3 R's »), avant de nous pencher sur les contenus plus spécifiques de l'enseignement tel que le concevait Robert Owen. Cependant, les informations disponibles ne nous permettent pas d'éclairer équitablement les différentes disciplines enseignées : si Robert Dale Owen et son père nous apportent des éléments quant à la majorité d'entre-elles, les visiteurs ont plus particulièrement été impressionnés par l'éducation artistique, peu commune alors pour les classes laborieuses.

Par ailleurs, les exemples de cours que Robert Dale Owen place en appendice de son *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark* sont reproduits en annexe de ce travail (voir annexe 13).



## L'enseignement des mathématiques

Nous ne disposons malheureusement pas de nombreux témoignages de visiteurs ayant assisté à une leçon de mathématiques à New Lanark pour les confronter aux écrits de Robert Owen et de son fils relativement à cette question. Ce sont en effet les écrits de Robert Dale Owen qui nous renseignent le plus sur les méthodes d'enseignement de l'arithmétique utilisées à New Lanark :

Cette science a été enseignée jusqu'ici par les mêmes procédés que dans toute l'Ecosse. Cependant les classes les moins avancées commencent par un cours régulier d'arithmétique mentale, semblable à celui qui avait été adopté par M. Pestalozzi, d'Iverdon en Suisse. En ceci, comme dans chaque branche d'instruction, on habitue les enfans à comprendre ce qu'on leur démontre. Le professeur indique comment les diverses opérations doivent être préparées et conduites pour être correctes, et en quoi cette connaissance peut être utile dans la vie. (Dale Owen, p .85)

Dans cette présentation des pratiques éducatives en usage à New Lanark, il nous semble incontournable d'exposer la méthode pestalozzienne d'enseignement qui était celle utilisée à New Lanark pour les rudiments de l'arithmétique. Les écrits des deux hommes sont convergents à cet égard : en effet, cette méthode impressionna à tel point Robert Owen lors de sa visite au pédagogue suisse en 1818, qu'il décida de l'importer dans son école de New Lanark dès son retour.

Pestalozzi avait en effet établi lui-même une méthode d'enseignement de l'arithmétique fondée sur l'enseignement intuitif des mesures et des nombres. Cette méthode permettait selon lui la prise en compte de la structure de l'esprit humain et de la progression des capacités individuelles des enfans, qui sont

deux dimensions importantes pour Robert Owen. Il décrit sa méthode dans plusieurs de ses écrits dont *l'ABC... De l'intuition ou enseignement intuitif des mesures* (1803) et *Enseignement intuitif de l'arithmétique* (1803-1804). Pour mieux comprendre cette méthode particulière qui impressionna tant de ses visiteurs, nous restituons ici l'avant-propos du premier cahier *d'Enseignement intuitif de l'arithmétique* de Pestalozzi :

L'enseignement intuitif de l'arithmétique est un élément de ma méthode ; c'est un procédé qui permet d'apprendre à compter et à calculer en tenant compte de la nature de l'esprit humain et de l'évolution des capacités intellectuelles.

Dès l'instant où un enfant commence à utiliser ses sens, la nature ne cesse de lui présenter des objets dont on peut tirer les notions de l'unité et de la multiplicité. *Le livre des mères* a pour but de les mettre à même d'agir en accord avec la nature, sur ce point, dès ce premier instant. C'est-à-dire de rendre leur enfant attentif à ce que l'on peut compter dans les objets naturels, et de lui apprendre à distinguer et à nommer la différence entre ce qu'on peut compter dans tel objet et ce qu'on peut compter dans tel autre. Il est dit à la mère de montrer à l'enfant qu'il possède un nez, une bouche, puis un œil et encore un œil, une oreille et encore une oreille. Mais si elle veut suivre le fil des choses dénombrables que l'enfant peut observer sur lui-même ou dans la nature qui l'entoure et qu'elle songe à lui faire compter ses doigts, elle ne saurait y arriver en utilisant la manière originelle – un et un et encore un, etc. Pour atteindre ce but, elle doit nécessairement donner un nom aux petits et grands assemblages de doigts : voici deux doigts, en voici trois, en voici quatre, etc. Ce faisant, elle se sert de la main comme d'un moyen offert par la nature. Mais ce moyen, en lui-même, ne va que jusqu'à dix, alors que les besoins de l'apprentissage vont infiniment plus loin ; il faut donc, pour progresser, recourir à d'autres outils, mais qui doivent découler des premiers, être d'essence analogue et s'y rattacher à tous points de vue.

L'enseignement intuitif de l'arithmétique n'est rien d'autre qu'une tentative visant à découvrir de tels outils et à les mettre en œuvre simplement.

Il s'agit de trois tableaux présentant les rapports entre les nombres. Le premier montre dix divisions du nombre dix, sous forme de lignes faites de traits correspondant chacun à l'unité.

Le deuxième tableau montre dans le même ordre des carrés juxtaposés dont la surface est divisée de dix manières, en deux, en trois, en quatre, etc., de façon à ce que l'enfant visualise la moitié, le tiers, le quart, etc., de la surface.

Dans le troisième tableau, chacune des dix divisions du carré, c'est-à-dire chaque moitié, chaque tiers, etc., est à son tour divisé dix fois.

Par l'association de ces moyens, le calcul est élevé pour l'enfant au rang d'un exercice de la raison, qui vise à donner le sentiment de la multiplicité en partant de l'intuition, en restant lié à l'intuition dans sa progression et en satisfaisant entièrement la nature humaine. Mais on ne pourra jamais y arriver si l'on ne s'appuie pas à chaque étape sur la simplicité des formes originelles, si l'on oublie que les nombres sont d'abord perçus par l'enfant sous la forme "un et un et encore un", de telle sorte qu'ils ne peuvent et ne doivent lui apparaître que comme l'expression abrégée d'une accumulation concrète d'unités. (Pestalozzi, Johann-Heinrich, *Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse*, *Pestalozzi Sämtliche Werke*, Volume 16, 1803-1804, traduction de P.-G. Martin, 2003)

Daniel Alexandre Chavannes décrit les tableaux utilisés par Pestalozzi et leur utilisation dans son ouvrage de 1805, *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi* (pp.30 à 43), ce qui nous permet de mieux comprendre cette méthode de calcul mental.

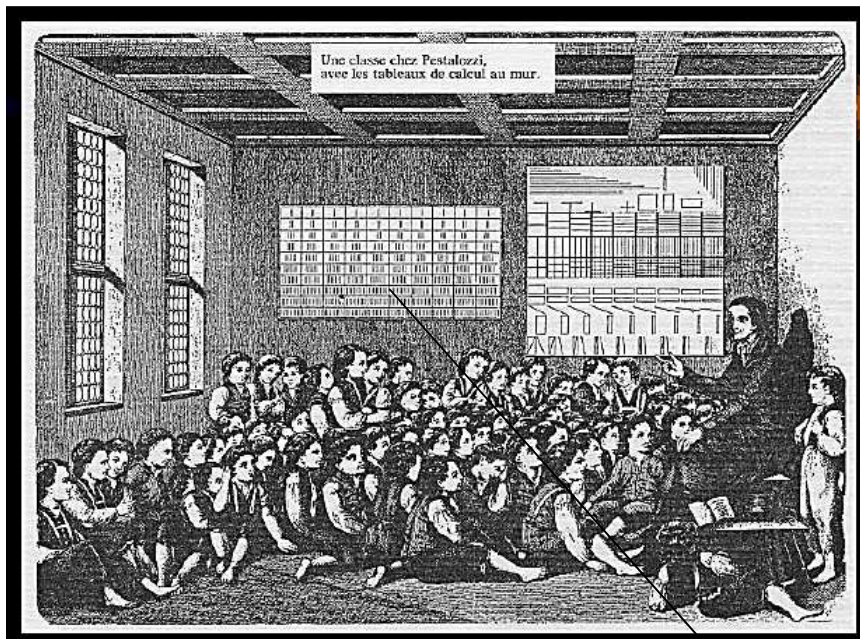


Figure 34 - Leçon d'arithmétique pestalozzienne

PLANCHE I.

1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
111	111	111	111	111	111	111	111	111	111
1111	1111	1111	1111	1111	1111	1111	1111	1111	1111
11111	11111	11111	11111	11111	11111	11111	11111	11111	11111
111111	111111	111111	111111	111111	111111	111111	111111	111111	111111
1111111	1111111	1111111	1111111	1111111	1111111	1111111	1111111	1111111	1111111
11111111	11111111	11111111	11111111	11111111	11111111	11111111	11111111	11111111	11111111
111111111	111111111	111111111	111111111	111111111	111111111	111111111	111111111	111111111	111111111
1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111	1111111111

Voir page 42 de l'ivre « Qui dit non, Maitre Pestalozzi P. ».

### Tableau des unités :

« Le but de ce premier tableau est d'exercer l'enfant, 1°. À voir l'unité, soit comme une unité, soit comme faisant partie d'une somme d'unités. 2°. À voir une somme d'unités, soit comme formant elle-même une unité, soit comme étant partie d'une autre

somme, et ainsi à comparer l'unité et chaque somme d'unités avec une autre somme, afin de préciser exactement leurs divers rapports. » (Chavannes, 1805, p.30)

Figure 35 - Tableau des unités de Pestalozzi planche 1

## Deuxième tableau :

Dans le second tableau les unités s'offrent à l'enfant comme des objets divisibles, dont les diverses fractions forment diverses parties et sommes de parties d'unités. Les exercices auxquels il donne lieu, sont en eux-mêmes, entièrement semblables à ceux du précédent, seulement ils acquièrent, par la fraction de l'unité, une beaucoup plus grande étendue. (Chavannes, 1805, p.38)

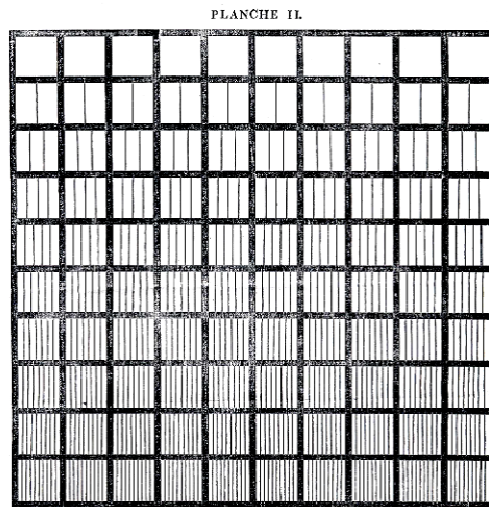


Figure 36 - Tableau des unités de Pestalozzi planche 2

## Troisième Tableau :

Le troisième tableau est destiné à présenter à l'enfant des fractions d'unités divisées en d'autres fractions ; il est donc une extension du précédent.

C'est ainsi, en particulier, qu'il peut découvrir le rapport de fractions différentes et réduire ces dernières à un dénominateur commun, de la manière la plus prompte et en même temps la plus sensible. (Chavannes, 1805, p.43)

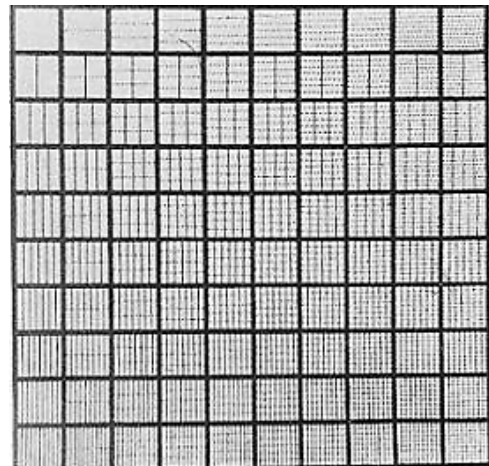


Figure 37 - Tableau paru en 1803 dans le second cahier de l'ABC

Pestalozzi met d'ailleurs en scène cette méthode à maintes reprises dans son ouvrage romancé *Comment Gertrude instruit ses enfants* comme l'illustre l'extrait suivant :



**Figure 38 - Pestalozzi apprend à compter aux enfants - Gravure sur bois de Florian d'après un dessin d'A. Anker**

Une fois qu'il connaît la forme simple et élémentaire de l'addition, de la multiplication et de la division, et qu'il s'est complètement familiarisé par l'observation avec la nature de ces formes arithmétiques, on cherche à lui apprendre et à lui rendre familière de la même façon, c'est-à-dire par l'observation, la forme élémentaire de la soustraction. Pour cela, on ôte l'une des dix tablettes qui ont été additionnées et l'on demande à l'élève : "Quand tu as ôté un de dix, combien reste-il ?" Il compte, trouve neuf et répond : "Quand j'ai ôté un de dix, il reste neuf." On ôte ensuite la deuxième tablette et l'on

demande : "Un ôté de neuf, combien reste-t-il ?" L'enfant compte de nouveau, trouve huit et répond : "Un ôté de neuf, reste huit." Et l'on poursuit ainsi jusqu'à la fin. (Pestalozzi, 1801/1985, p.166)

La convergence des propos de Robert Owen et de son fils Robert Dale Owen relativement à l'utilisation de la méthode pestalozzienne d'enseignement de l'arithmétique nous amène à ne pas questionner cette affirmation concernant l'enseignement de l'arithmétique aux plus jeunes. Cependant, l'étude des cahiers d'élèves de New Lanark conservés à la Mitchell Library de Glasgow (voir annexe 14) nous confirme que ce n'était pas là la seule méthode en usage à la période qui nous intéresse. En effet, l'un de ces cahiers est daté de 1820 et le second de 1826. Si ce second cahier déborde le strict cadre chronologique que nous nous sommes fixé, nous considérons qu'il peut être intégré à notre étude dans la mesure où il peut néanmoins nous renseigner sur les thèmes et les méthodes abordés à la période nous concernant à New

Lanark et que ses contenus sont semblables au cahier daté de 1820. L'étude de ces documents nous a amenée à faire le constat que les leçons qui y étaient présentées étaient presque mot pour mot tirées d'un livre d'arithmétique rédigé par Thomas Dilworth, qu'Ellwood Cubberley qualifie d' « auteur anglais de manuels le plus célèbre de son temps » (1920, p.443). Cet ouvrage, *The Schoolmaster's assistant, being compendium of arithmetic, both practical and theoretical* (première parution en 1743 d'après Cubberley), destiné aux enseignants, était très répandu aux États-Unis et en Grande-Bretagne dans la seconde moitié du 18<sup>ème</sup> siècle et au début du 19<sup>ème</sup> siècle (1920, p.444). Ce constat vient appuyer l'affirmation de Robert Dale Owen selon laquelle la méthode employée était la même qu'ailleurs dans le pays, puisqu'elle s'appuie sur un manuel très commun à cette époque.

Nous remarquons que dans ces cahiers plusieurs thèmes mathématiques sont abordés : les multiplications, en particulier lorsqu'elles impliquent des unités différentes (mesures et monnaies pré-décimales), mais aussi les fractions, les pertes et profits, taux d'intérêts, la proportionnalité appliquée aux associations commerciales, autant de leçons empruntées à Dilworth, étroitement associées à la vie quotidienne et assez complexes. L'affirmation de Robert Dale Owen se vérifie donc : la méthode pestalozzienne n'était utilisée que pour enseigner les rudiments du calcul, tandis que les enseignants de New Lanark prenaient appui sur le manuel de Dilworth pour les problèmes plus élaborés.

*Of Loss and Gain*

What is loss and gain. Loss and gain is a rule which teacheth merchants what they shall gain or lose in the sale of their goods having the price that they bought them for, and the price for which they are to be sold both known, how are the following questions proved let them be varied

If I bought 18 cwt. of cheese at 28s. per cwt. which I sell out again at 3s. per lb. what is the profit of the whole

Figure 39 - Extrait d'un cahier d'exercices d'arithmétique de l'école de New Lanark (Mitchell Library, 1820)

**The Schoolmaster's Assistant.** 83

**OF LOSS AND GAIN.**

**Q. WHAT is Loss and Gain?**

**A.** Loss and Gain is a rule which teacheth merchants what they shall gain or lose in the sale of their goods, having the price that they bought them for, and the price for which they are to be sold, both known.

**Q. How are the following questions proved?**

**A.** Let them be varied.

**Examples.**

**1.** Bought 18 cwt. of cheese, at 28s. per cwt. which I sell out again at 3½d. per lb. what is the profit of the whole? *An.* £4:4s.

Figure 40 - Extrait de Dilworth, T. (1800). The teacher's assistant, p.83



En complément de ces différents éléments, nous notons dans le livre de comptes de l'Institution l'achat de divers matériels liés à l'enseignement des mathématiques. Ainsi avons-nous relevé la mention de cartes des tables d'addition et de multiplication (« multiplication tables », « addition and multiplication cards »), d'instruments mathématiques (« mathematical instruments ») sans que leur nature nous soit précisée, ou encore (« arithmetic machine » (deux occurrences). Ces machines ont été achetées en 1817 ; malheureusement, nous n'avons pas pu déterminer quel type de machine était assez communément répandu à l'époque sous cette désignation et donc de quel type de machine il pouvait s'agir.

## **Lecture et écriture**

Les seuls documents nous renseignant sur l'enseignement de l'écriture à New Lanark sont l'*Esquisse* de Robert Dale Owen et le livre de comptes de l'institution. L'apprentissage de l'écriture était en premier lieu un travail de copie avant d'être exercés à l' « écriture courante », et enfin de copier des paragraphes d'histoire ou de géographie sous la dictée. En effet, cela permettait de garder une trace des passages « considérés comme importants à fixer dans la mémoire » et s'accorde avec le fait que « la lecture et l'écriture ne sont considérées que comme des instruments » (1824/1825, p.82). Cette idée était déjà avancée par Robert Owen dans le quatrième essai de son ouvrage *A New View of society* : « La lecture et l'écriture sont seulement des instruments grâce auxquels le savoir, vrai ou faux, peut être transmis... » (1813-16/1991, p.75)

Il semble qu'aient été utilisées, pour les premiers apprentissages de l'alphabet, des lettres en volume que les enfants pouvaient manipuler. C'est le livre de comptes de l'établissement qui nous renseigne à ce propos. On y voit en effet figurer des lignes de dépenses pour l'achat de « cubes et lettres peintes »

(« cubes [...] and painted letters ») ou des « caractères en volume » (« character blocks »).

A photograph of a handwritten entry from a school account book. The text is written in cursive and reads: "Cubes 3 to 16/6 and painted Letters of". The entry is on a light-colored, slightly textured paper.

Figure 41 - *Cubes and painted letters*, extrait de livre de comptes de l'école de New Lanark

Nous notons, dans le livre de comptes de l'Institution, l'achat de grammaires (« grammars »), et de livres d'orthographe (« spelling books ») mais très peu d'autres ouvrages malgré les dispositions prises par Owen concernant la lecture à New Lanark :

Il a été nécessaire, pour satisfaire au désir des parents, d'enseigner les éléments de la lecture aux enfants, dès l'âge le plus tendre ; mais on a l'intention de changer ultérieurement cette disposition, et de remplacer la lecture jusqu'à l'âge de sept ou huit ans, par un cours régulier d'histoire naturelle, de géographie, de chimie, d'histoire ancienne, moderne, d'astronomie, etc., d'après ce principe qu'on doit suivre le plan tracé par la nature, et donner à un jeune enfant autant de connaissance qu'il en peut aisément concevoir sur la nature et les propriétés des différents objets qui l'entourent, avant de lui enseigner les signes artificiels qui ont été adoptés pour représenter ces objets. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 78 et 79)

Owen considère que les ouvrages disponibles ne sont pas adaptés aux jeunes enfants, à leur niveau et à leur intérêt. Son fils souligne cette difficulté dans son ouvrage sur l'école de New Lanark.

On a éprouvé de grandes difficultés à se procurer des livres d'étude pour les différentes classes. Ceux dont on se sert maintenant sont défectueux en beaucoup de points ; ils s'accordent mal avec les capacités d'enfants très-jeunes, et ne sont point calculés de manière à les intéresser suffisamment. (Dale Owen, 1824/1825, p.80)

Dans une lettre à Miss Carnegie de 1817, Robert Owen explicite ses positions et écrit à propos des ouvrages utilisés dans son établissement : « J'ai jusqu'ici autorisé l'utilisation des livres paroissiaux écossais habituels dans notre école [...] il est dans mes intentions de faire élaborer des ouvrages pour nos écoles qui seront à l'unisson parfait avec ces principes. »(voir annexe 15). Nous n'avons pourtant aucune trace de la réalisation de tels ouvrages. Nous savons cependant grâce aux écrits de Robert Dale Owen que des récits de voyages étaient fréquemment utilisés parce que, d'une part, ils recelaient des « anecdotes amusantes » et d'autre part leurs cartes, plans et contenus permettaient de faire des liens avec les leçons de géographie, d'histoire, et d'histoire naturelle.

## **Histoire naturelle, Histoire et Géographie**

À l'instar de Robert Dale Owen, nous rassemblons ici l'histoire naturelle, l'histoire et la géographie car les méthodes et outils mobilisés dans leur enseignement sont en effet semblables.

Ces sciences sont classées ensemble parce que, bien que distinctes l'une de l'autre, et embrassant, chacune en particulier, des connaissances fort étendues, elles sont enseignées à New-Lanark, à peu près de la même manière, c'est-à-dire, par des lectures faites et commentées familièrement par les professeurs. (Dale Owen, 1824/1825, p86-87)

Les lectures, effectuées par un élève ou un enseignant, sont autant d'occasions et de supports pour les questions des élèves et des discussions avec les enseignants. Celles-ci permettent d'une part de vérifier si les enfants ont bien compris et d'autre part afin d'adapter les contenus à l'entendement des enfants. Dans cette perspective, on invite les enfants à ne pas employer le vocabulaire utilisé dans l'ouvrage, mais à s'exprimer « familièrement », afin qu'ils « prouvent par-là qu'ils ont pénétré le sens de ce qui leur a été lu » (Dale Owen, 1824/1824, p.81). Les extraits lus sont sélectionnés avec soin en raison de leur contenu, des connaissances, des valeurs qu'ils véhiculent, mais aussi de la clarté de l'exposé, et l'on prend soin de lier les éléments ainsi présentés aux autres leçons.

Les rapports qui existent entre l'histoire naturelle, la géographie et l'histoire, sont évidents ; aussi dans les lectures qui sont faites sur l'un de ces sujets, le professeur a toujours soin de rappeler à l'esprit de ses écoliers quelques parties des autres. (Dale Owen, 1824/1825, p.99)

- *Histoire naturelle*

Parmi les enseignements mis en place, pour les plus jeunes enfants en particulier, se trouve celui de l'histoire naturelle au cours duquel les enfants apprennent par exemple la division entre règne animal, règne végétal et règne minéral :

L'histoire naturelle est enseignée à tous les élèves, même aux plus jeunes, qui peuvent concevoir et apporter de l'intérêt, lorsqu'on ne leur présente que quelques particularités relatives aux animaux domestiques qu'ils peuvent observer eux-mêmes, si toutefois l'instruction leur est donnée d'une manière familière ; cette connaissance est d'ailleurs la première dont la nature suscite le désir à l'enfance. (Dale Owen, 1824/1825 pp.90 et 91)

On présente cette division aux enfants en leur soumettant des caractéristiques succinctes mais simples de sorte qu'ils puissent aisément les comprendre. Par exemple, on leur décrit les animaux comme des êtres qui changent, vivent, se meuvent et pensent (du moins pour la plupart), tandis que les végétaux, même s'ils changent et vivent, ne peuvent se mouvoir d'eux-mêmes et ne pensent pas. Quant aux minéraux ils changent mais ne vivent ni ne meurent, ne peuvent se mouvoir et ne pensent pas.

Robert Dale Owen décrit d'ailleurs dans son *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, les moyens mis à disposition des enseignants et des élèves pour poursuivre ce type d'apprentissages lorsqu'ils restent dans la salle de classe, au-delà des objets rapportés de l'extérieur :

Il (le maître) accompagne ses descriptions du dessin des objets, fait sur de grandes dimensions et aussi correcte que possible. [...] Ces dessins peuvent être placés autour de la salle, ou peints, comme le sont les tableaux de la botanique à New-Lanark, sur des canevas vernis qui roulent d'un cylindre sur l'autre, chaque cylindre étant fixé à une certaine élévation et à six ou huit pieds de distance l'un de l'autre, afin qu'on ne puisse exposer à la vue que cette étendue de canevas, en même tems. Ces cylindres sont mis en rotation par une poignée qui s'adapte également à l'un et à l'autre, selon que le canevas est à son commencement ou à sa fin. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 92 et 93)

Robert Owen souligne, à propos de ces représentations graphiques, qu'il est préférable que celles-ci soient réalisées à la même échelle afin qu'elles ne puissent pas induire, dans l'esprit des enfants, des idées erronées sur les objets représentés.

Nous retrouvons une présentation équivalente chez certains témoins oculaires comme Dorothy Wordsworth :

Tout autour de la pièce était accroché du matériel d'étude – des peintures d'animaux et d'oiseaux, de fossiles et de fleurs. Les fleurs (avec tous les détails en fonction de leur composition botanique) sont peintes sur une toile de grande largeur, que l'on déroule pour la consulter... (D. Wordsworth, 1822/1970, p.388, d'après des observations effectuées le 26 septembre 1822)

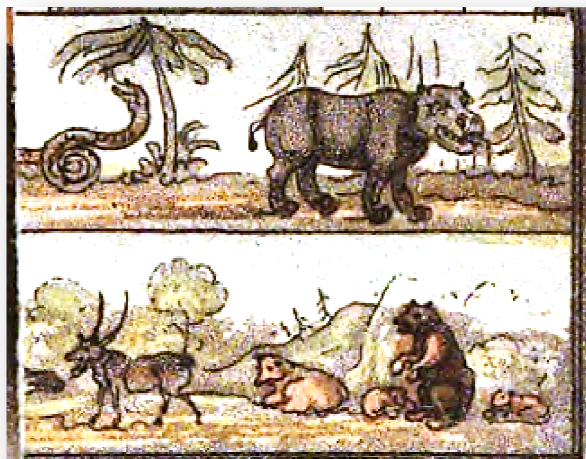
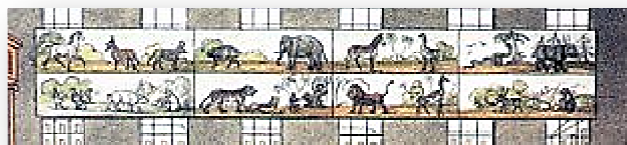


Figure 42 - Détails de la gravure "Mr Owen's Institution, New Lanark" - George Hunt - 1825

On voit par exemple dans le livre de comptes figurer l'achat de coquillages, de peintures d'histoire naturelle et l'exposition d'un crocodile ou de « bêtes sauvages ».

L'utilisation de l'image dans la pédagogie développée par Owen peut lui venir de sa lecture d'*Adèle et Théodore* où Mme de Genlis vante cette pratique, mais peut aussi être considérée comme le fruit d'une influence méthodiste. En effet, comme le souligne Loïc Chalmel, « les philanthropinistes ont aussi hérité de la pensée éducative féconde de Jean-Amos Komensky (1592-1671), elle-même intimement liée aux traditions éducatives de l'Unité et à l'héritage idéologique du mouvement hussite, un certain goût pour l'utilisation de l'image. » (2001) Comenius recommande en effet aux éducateurs de « progresser graduellement en associant toujours, avec les jeunes esprits, le nom d'un objet à sa forme réelle ou lorsque c'est impossible, à son image » (Chalmel, 2004, p.97). Il fit d'ailleurs publier à cet effet un ouvrage illustré pour les enfants : *l'Orbis Pictus*, pour pallier l'absence de ce type de documents. « L'image paraît ainsi le palliatif privilégié lorsqu'on ne peut placer l'élève en situation de manipuler directement un objet à comprendre ou tout simplement à nommer » (p.97). C'est bien avec ce même objectif qu'Owen garnissait les salles de classe de son établissement d'objets collectés au dehors ainsi que de planches d'entomologie, frises d'histoire naturelle, cartes géographiques et frises chronologiques, complétées par des rouleaux sur lesquels étaient enroulés des canevas illustrés.

- *Histoire*

Les contenus d'enseignement à New Lanark contiennent l'histoire ancienne et l'histoire moderne. Ces matières sont enseignées grâce à de grands panneaux muraux qui, cette fois, représentent de grandes frises chronologiques. La description que nous en offre Jullien correspond à la présentation de Robert Dale Owen dans son Esquisse :

L'enseignement de l'histoire est donné, pour ainsi dire, par les sens, au moyen de machines ingénieuses, de vastes et grands tableaux, suspendus à la muraille, et qui se déroulent par siècles ; chaque siècle présente dans le cadre qu'il embrasse, et pour le peuple dont on s'occupe, les événements importants, les personnages célèbres, les progrès de l'industrie et des arts, la peinture fidèle des instruments aratoires, des outils, des costumes, des armes, des édifices, ou des monuments remarquables, qui appartiennent à telle époque ou à telle nation. La curiosité des enfans est tour à tour excitée et satisfaite par la vue de ces tableaux, successivement exposés à leurs yeux, qui fixent dans leur imagination et dans leur mémoire des notions précises sur les faits, les usages, et les hommes qu'on veut leur faire connaître. On leur rend surtout familière l'histoire de leur patrie, et celle des vastes contrées où s'étend la domination anglaise. Les enfans arrivent dans chaque classe deux à deux à la file, précédés par deux de leurs camarades qui jouent de la flûte. Les piquets ou pivots servent de points d'appui pour leur division en sections ou pelotons. (Jullien, 1823/1825, pp.26-27)

A ces supports visuels affichés par ordre chronologique s'ajoutent les lectures qui se déroulent selon le modèle précédemment exposé.

- *Géographie*

Nous ne disposons que de peu d'informations relativement à l'enseignement de la géographie à New Lanark. Elle est présentée dans l'appendice de l'*Esquisse* de Robert Dale Owen comme une leçon sur la géographie physique de toutes les parties du globe, mais aussi sur les principales villes, les climats, les hommes qui les peuplent, leurs modes de vie, le commerce...

Dorothy Wordsworth, qui en fut témoin lors de sa visite, nous éclaire sur le déroulement de ces leçons :



La leçon de géographie allait commencer, et il était surprenant de voir avec quel empressement des garçons de sept à dix ans nommaient les rivières de manière quelque peu grossière, les mers et les pays lointains, lorsqu'ils étaient désignés, à l'aide d'une baguette sur une grande carte du monde placée sur un cadre à l'une des extrémités de la salle, les élèves se tenant en demi-cercle devant elle. (D. Wordsworth, 1822/1970, p.388, d'après des observations effectuées le 26 septembre 1822)

Marc-Antoine Jullien, qui lui aussi a assisté à une leçon de géographie, nous en brosse le tableau suivant :

[...] les enfans, [...] répondent à différentes questions sur la simple vue d'une carte muette, où sont tracés, sans aucun nom de lieux, les linéamens des pays qu'on fait étudier, les chaînes de montagnes, cours des rivières, etc. Le maître dirige une baguette sur un point, les enfans prononcent en chœur le nom de la contrée, ou de la montagne, ou du fleuve qui leur indique le point touché par la baguette. (Jullien, 1823/1825, pp25-26)

On note l'achat dans le livre de comptes de quatre cartes représentant les « quatre quartiers du Globe » et de livres de géographie. Owen nous explique dans son autobiographie (1857, p.140) que les plus jeunes enfants étaient attirés par ces cartes et qu'on expliqua alors à leur enseignant, James Buchanan, comment les utiliser de sorte qu'ils apprennent en s'amusant. D'après Robert Dale Owen, l'établissement comptait sept cartes de ce type.

## **Education artistique**

La danse, le chant et la musique sont enseignés à New Lanark car on les considère comme des « arts [...] susceptibles de contribuer à l'amélioration morale des hommes » et comme « une source pure et naturelle de plaisir ». L'intérêt porté à ces pratiques découle de l'idée que « le meilleur moyen de rendre les hommes vertueux, c'est de commencer par rendre leur position commode et heureuse. » (Dale Owen, 1824/1825 pp. 119 et 121)

- *Danse*

On enseigne par ailleurs aux enfants la danse pour sa dimension ludique mais aussi car la danse est considérée comme un « exercice agréable, salutaire et naturel dans la société, susceptible de déployer la taille, de donner de l'élégance à la tournure, d'égayer l'esprit et d'augmenter l'enjouement. »

Les enfants commençaient les leçons de danse dès l'âge de deux ans.

Robert Dale Owen détaille d'ailleurs les qualités développées par la danse et les exercices qui y sont associés dans son ouvrage *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, et explique comment on les fait pratiquer en accord avec la philosophie qui régit l'éducation à New Lanark :

Les danses sont variées ; les écossaises, les contredanses et les quadrilles se succèdent ; beaucoup des plus jeunes élèves déploient dans ces exercices une facilité, une élégance, qu'aucun enfant de leur âge ne pourrait surpasser. (Dale Owen, 1824/1825 pp.122)

Quelquefois, les élèves, filles et garçons mêlent à leurs danses quelques évolutions, à peu près semblables à celles qu'on fait exécuter aux militaires. Ces exercices ont l'avantage de les habituer à marcher avec régularité et à mettre de la précision dans leurs mouvemens. Cette espèce d'exercice ne dure jamais long-tems ; on en bannit, autant que possible, une contrainte froide et inutile, d'après le principe que nous avons déjà fait connaître et qui règle toutes les dispositions prises dans nos écoles, que jamais on n'emploie, à l'égard des enfans, rien de ce qui peut être ennuyeux ou pénible pour eux, tant que l'ordre n'en souffre pas ; en même tems, toutes mesures réellement nécessaires pour la régularité, sont exactement prises, et une douce surveillance préside à l'exécution des divertissemens. (Dale Owen, 1824/1825 pp.122-123)

Dans un article sur l'enseignement de la danse au 18<sup>ème</sup> siècle, A. Bloomfield et R. Watts (2008, p.616), sortant quelque peu de leurs jalons chronologiques nous invitent à réfléchir sur ces danses qu'Owen pensait « propres à favoriser la santé et la vigueur de l'esprit et du corps » en décrivant les pratiques mobilisées. Nous remarquons à cette occasion que les danses pratiquées à New Lanark, au-delà de l'exercice physique qu'elles engendrent, nécessitent à la fois la connaissance de plusieurs pas distincts et la capacité à suivre un tempo soutenu. On comprend ainsi mieux pourquoi Owen les associait aussi à un exercice de l'esprit. De plus, nous notons qu'il s'agit souvent de danses de groupe (le quadrille écossais par exemple se danse à quatre) et retrouvons là une des principales préoccupations d'Owen concernant la vie collective des enfants.

Beaucoup des visiteurs de New Lanark ont livré leurs impressions sur ce spectacle inattendu que constituait un groupe d'enfants d'ouvriers s'adonnant à ce que Bloomfield et Watts qualifient de « danses de la bonne société ». Nous reproduisons ici plusieurs de leurs témoignages car ils sont significatifs de l'attention accordée par les visiteurs à ces pratiques hors du commun :

On leur enseigne la danse et ils dansent le quadrille avec le soin et l'excellence des plus accomplis de la haute société, et avec bien plus de plaisir. (Rvd J. Shaw, 1824, cité par L. Davidson, 2010)

L'une des écoles est dédiée à l'instruction dans les rudiments de la musique et de la danse, et bien que cela nous ait semblé quelque peu singulier de voir presque 100 garçons et filles sans souliers et sans bas, jambes nues et pieds nus, dansant des quadrilles de la manière la plus élégante, et si ridicule que cela ait pu nous paraître à nous, anglais, cela avait son intérêt et est envisagé comme un loisir et une récréation pour l'esprit. Et il était étonnant de constater avec quelle exactitude les enfants gardaient le rythme et avec quelle élégance et agilité ils se mouvaient. (Samuel Hailstone, 1829, cité par L. Davidson, 2010)



**Figure 43 - "Quadrille Dancing" George Hunt – 1825  
Détail de la gravure "Mr Owen's Institution, New Lanark"**

Deux ou trois contre-dances furent exécutées d'une manière qui n'aurait pas paru déplacée dans plusieurs de nos assemblées. Ces êtres intéressants étaient tous pieds nus ; mais leurs pas étaient remplis de grâce. Des larmes tombèrent de mes yeux pendant cette scène d'innocence, qui portait l'émotion la plus douce et la plus vive au fond de mon cœur. [...]Un maître de danse d'Edimbourg enseignait à quatre jeunes filles et à quatre garçons, pieds nus, les différents pas, les mouvements et la danse. Il était enchanteur de voir la grâce avec laquelle ces garçons et ces filles, de classes ouvrières, faisaient la révérence, ou s'élevaient sur la pointe des pieds avec une légèreté presque

aérienne. (Rapport d'un député envoyé par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821, p.92-94)

Cette affirmation selon laquelle un maître de danse venant d'Edimbourg dispensait ses cours à New Lanark doit-elle être considérée comme contradictoire avec le témoignage de Griscom selon lequel le maître à danser était un habitant du village et un amateur ?

Le maître de danse, de plus, était le peintre et le vitrier du village, qui après avoir tenu son pinceau toute la journée, prend son violon le soir, et initie cette assemblée bigarrée aux mystères du quadrille écossais. (Griscom, 1823, p.378, d'après des observations effectuées en 1819)

Le maître de danse auquel Griscom fait ici référence semble en effet plutôt être un des musiciens amateur du village faisant partager ses talents aux travailleurs (enfants de plus de dix ans et adultes) qui viennent se divertir après leur journée de labeur. Cette hypothèse se voit confirmée par le fait qu'il précise, à propos de leurs tenues, qu'elles sont fort semblables à « celle qu'ils portaient au sortir de l'usine ». Cela n'exclut donc pas qu'Owen ait fait intervenir, au sein de l'école, un maître professionnel pour y enseigner la danse, ce que tendrait à confirmer une affirmation de son fils selon laquelle « On a attaché à l'institution un maître qui enseigne à chanter et à danser, un maître d'exercices militaires et une maîtresse de chant » (Dale Owen, 1824/1825, p.75).

Nous remarquons d'ailleurs que George Dun et ses fils apparaissent régulièrement rémunérés pour des leçons de danse dans le livre de comptes de l'Institution, mais notons que, contrairement aux autres enseignants dont le salaire est versé de manière hebdomadaire ou mensuelle, les Dun sont rémunérés à l'année, ce qui laisse supposer que leur statut n'est pas le même que celui des autres enseignants. Le maître désigné par Griscom serait donc

plus vraisemblablement un villageois animant les soirées à l'Institution (voir Accueil des adultes), *a fortiori* dans la mesure où, comme nous le rappelle Woosnam, la variété des danses pratiquées et la qualité de leur exécution laisse à penser à l'intervention d'un professionnel, plus qu'à celle d'un ouvrier de la campagne écossaise :

Jamais je n'ai vu de danse exécutée par des enfants égalant la classe de Lanark, [...] Ils dansaient des quadrilles, des valse, des quadrilles écossais et des danses rurales ; et quand ils avaient fini de danser, les saluts et révérences de chaque couple à un autre puis à l'assistance étaient éminemment élégants... (Woosnam, d'après des observations effectuées en 1822, cité par L. Davidson, 2010)

La nature des archives vient renforcer cette interprétation : les observations de Griscom sont le journal de voyage d'un enseignant, si détaillé soit-il tandis que celles du député de la corporation de Leeds sont le fruit d'une observation ayant donné lieu à un rapport circonstancié et approuvé par MacNab qui écrit dans son rapport au Duc de Kent : « Les faits que ce rapport expose, et toutes les observations qui y sont jointes, sont parfaitement exacts... » (1819/1821, p.83). Les conditions de production de ces deux documents tendent ainsi à accorder plus de crédit aux affirmations du député, bien que cet élément à lui seul ne nous permette pas de tirer de conclusions.

En ce qui concerne les exercices physiques, les leçons de danse sont complétées par des exercices de gymnastique et des exercices militaires pour lesquels un enseignant a été spécialement engagé (voir page précédente). Owen considérait en effet que ces évolutions, alliées à la danse et à la musique, pratiquées au son des fifres et des tambours, étaient propres à développer le meilleur caractère chez les enfants en renforçant leur santé, en leur donnant de la grâce, et en leur apprenant l'ordre et l'obéissance « de

manière imperceptible et plaisante. » Seul Jullien nous livra son observation de l'une de ces scènes :

On nous conduit à la leçon de *gymnastique*, animée par une joie bruyante, et soumise néanmoins à des mouvements réguliers : elle consiste en évolutions et en exercices, très propres à développer, à fortifier les enfans, et à les délasser utilement des études et des travaux sédentaires. (Jullien pp.25 à 28)

La danse, si elle occupe une place importante dans la vie des enfans scolarisés à New Lanark, n'est pourtant pas la seule activité artistique qu'il leur est donné de pratiquer.

L'*Émile* de Rousseau transparait sans doute ici puisque le philosophe genevois affirmait l'importance des expériences physiques et celle de « favoriser ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct » (1966, p.91). On retrouve en outre cette même idée chez les philanthropinistes.

- *Chant et musique*

Le chant et la musique tiennent eux aussi une grande place dans la vie de l'école de New Lanark et les premières leçons interviennent très tôt. Les enfans commencent les leçons de chant dès quatre ans. Dans son *Esquisse*, Robert Dale Owen nous détaille les modalités de l'enseignement du chant et de la musique :

Tous les enfans de l'âge de cinq à six ans apprennent à chanter, quelquefois avec, quelquefois sans musique.

Ils commencent par apprendre le nom et le son des notes, par chanter des gammes ; ensuite, on les habitue à battre la mesure et enfin on les familiarise avec ceux des éléments de cet art qu'ils peuvent aisément mettre en pratique. Les notes et tous les signes usités, aussi bien que beaucoup de morceaux sur lesquels on les exerce, sont tracés dans de grandes proportions sur un canevas roulé, semblable à celui dont nous avons parlé plus haut, et sur lequel sont peintes des images qui servent à étudier la botanique.

Un petit recueil d'air est fait tous les trois mois pour l'école. Les paroles, imprimées sur des feuilles séparées, sont distribuées à chaque élève. Les chansons gaies, les airs vifs, conviennent mieux à des enfans au-dessous de dix ans, que des morceaux lents et pathétiques ; ils semblent entrer plus difficilement dans le sentiment de ceux-ci, tandis que les airs dits de bravoure, sont ce qu'ils chantent de préférence, surtout si, sur un air national, on met des paroles joyeuses. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 120-121)

Le livre de comptes de l'Institution sous la direction de Robert Owen nous montre les démarches faites afin d'enseigner la musique aux enfans. Ainsi, l'on voit apparaître dans les dépenses l'achat de livres de musique et des instruments, des flûtes principalement mais aussi des violons (« violin », « fiddle »), une clarinette (« clarinet »), un basson (« bassoon »), des anches (« reeds »)...

Nous notons à cette occasion qu'un dénommé Mr William Robertson était rémunéré pour ses interventions, que ce soit en tant que fournisseur comme précédemment en tant que musicien ou pour des prestations de direction de groupes instrumentaux (« sticking direction »).



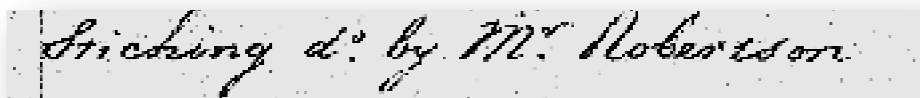
A rectangular box containing the handwritten text "Sticking d° by Mr Robertson" in a cursive script.

Figure 44 - Sticking d° [direction] by Mr Robertson, extrait du Livre de comptes de l'Institution

A rectangular box containing the handwritten text "Robertson for acct" in a cursive script.

Figure 45 - Robertson for acct [accompagnement], extrait du Livre de comptes de l'Institution

Nous remarquons, toujours dans le livre de comptes, des dépenses régulières liées à la réparation d'instruments (membranes de tambours (« drumheads »), cordes de violons « violin [/fiddle] strings »...)

Les visiteurs de New Lanark nous ont laissé, de même que pour la danse, le récit des scènes qu'ils ont observées lors de leur séjour :

La première salle dans laquelle nous pénétrâmes était une classe de chant, dans laquelle se trouvaient des garçons et filles, installés sur des bancs et chantant en chœur sous la direction des enseignants. Écoutant les paroles de la chanson, imaginez ma surprise en découvrant qu'au lieu d'un hymne, il s'agissait d'une chanson d'amour commençant par "et tu m'aimeras, chérie."... Je trouvais là une classe de musique. Une demi-douzaine d'enfants ou plus avaient chacun une flûte, et en tiraient des notes qui ne respectaient pas strictement la mélodie.... (Griscom, 1823, p.377, d'après des observations effectuées en 1819)

[...] différents airs sont écrits sur des tableaux, il est attendu des élèves qu'ils chantent l'air qui leur est désigné – M. Owen nous a dit qu'ils font cela avec la même précision dont nous avons déjà pu être témoins. (Rvd J. Shaw, 1824, cité par L. Davidson (2010))

[...] ils chantèrent, accompagnés de la clarinette : "When first this humble roof I knew" [...] Ils ont aussi deux joueurs de violons qui sont des professionnels.<sup>20</sup> (Rapport d'un député envoyé par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821, p.106-107)

L'impression produite par ces séances de chant et de musique s'avère moins impérissable que les leçons de danse sur les visiteurs, bien que Woosnam souligne lui aussi la justesse et le respect du rythme, en particulier lorsque les élèves sont guidés par la voix de leur maître ou un instrument, dont jouait parfois même un de leurs camarades. (d'après des observations effectuées en 1822) cité par L. Davidson (2010). En effet, si tous les enfants scolarisés à New Lanark, n'étaient pas de grands musiciens, ceux qui présentaient des qualités musicales avaient aussi la possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument et de se joindre aux adultes lorsqu'ils se retrouvaient pour jouer le soir.

- *Arts plastiques*

Nous ne disposons que de peu d'éléments quant à la pratique des arts plastiques à New Lanark, seul Robert Dale Owen, présente-t-il succinctement dans son *Esquisse* comment ceux-ci étaient présentés aux enfants :

---

<sup>20</sup> Proposition de traduction de l'auteur de cette étude.

[Le dessin] est l'art de représenter les objets, de manière à ce que les personnes qui voient le dessin puissent reconnaître l'objet qu'il retrace, quoiqu'elles n'aient point vu l'original. Ainsi plus un dessin est semblable à l'objet qu'il représente, plus il est parfait.

On fait des dessins sur le papier, la toile et l'ivoire. Ceux qui représentent une personne, s'appellent *portrait*.

La sculpture est l'art de représenter les objets, en donnant leur forme à du bois ou à de la pierre. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 161-162)

Pourtant, les dépenses listées dans le livre de compte de l'Institution nous montrent l'achat de matériel destiné aux arts plastiques, notamment de la peinture (« paints », « bags of colour ») que nous retrouvons en plusieurs occurrences, mais aussi du papier à dessin (« drawing paper »), des toiles (« canvas frames », « primed canvas »), des pinceaux en poil de chameau (« camel hair pen ») communément utilisés pour l'aquarelle, des spatules (« pallet [sic] knife ») ou encore des plaques pour la gravure (« engraving plates »). Les arts plastiques trouvaient donc assurément leur place dans les pratiques en vigueur à New Lanark.

Sur l'extrait présenté ci-dessous, nous constatons la variété des nuances achetées, conditionnées dans des vessies (« bladders ») : il était en effet d'usage, jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, de conserver la peinture dans des petits sacs en vessie de porc.

6	Bladders of white	6
2	yellow Chis	2
1	Vandyke Brown	1
3	Chinese Veroni	3
4	Scarlet Lake	10
4	purple D.	1
2	English Chis	7
3	Shilling Brown	3

Figure 46 - Achats de peintures, extrait du Livre de comptes de l'Institution

Un des enseignants de l'Institution, John Winning<sup>21</sup>, apparaît comme régulièrement rémunéré pour des leçons de peinture : la mention « painting » figure à la suite de son nom lors du paiement des salaires en plusieurs occurrences.

<sup>21</sup> Il réalisa aussi des aquarelles de New Lanark pour Robert Owen (voir figure 4)

## L'éducation religieuse

Les informations sur l'enseignement religieux à New Lanark demeurent limitées dans la mesure où c'était là le point d'achoppement entre Owen et ses partenaires financiers et qu'il a peu diffusé d'écrits à ce sujet. On sait néanmoins que c'est, entre autres, suivant cette démarche que la religion y est enseignée.

Il est entendu que les positions d'Owen concernant la religion, peu communes à cette heure, ont soulevé de nombreuses questions relativement à l'éducation dispensée dans l'école qu'il fonda. Il fut même accusé d'irrégion mais contrairement à une idée répandue, l'éducation à New Lanark n'était pas exempte de toute éducation religieuse.

La foi et la volonté des parents de voir donnée à leurs enfants une instruction religieuse incitèrent Owen à intégrer la religion aux contenus d'enseignement dans son école sans trop s'éloigner des sentiers battus. Robert Dale Owen, son fils, prend le soin d'explicitier, dans son *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, la démarche adoptée afin que les détracteurs de Robert Owen qui l'accusent « d'élever les enfants sans leur donner de principes religieux » puissent rétablir la vérité :

A New-Lanark les Ecritures sacrées sont et ont toujours été lues avec soin et les catéchismes sont régulièrement enseignés ; on a suivi cette marche, non parce qu'on la considérait comme la méthode propre à donner les instructions religieuses aux jeunes enfans ; nous l'avons fait parce que les parens nous ont paru les désirer, et que la plus légère usurpation sur la parfaite liberté de conscience, nous paraît la pire espèce de tyrannie. (Dale Owen, 1824/1825 p. 119)

Henry Grey MacNab vient lui aussi souligner dans ses écrits la place laissée à l'enseignement religieux en expliquant que « tous les vendredis sont destinés

aux exercices religieux, et à l'enseignement du catéchisme, suivant les doctrines de la religion révélée » et que « la chapelle est ouverte tous les dimanches, pour l'instruction religieuse des enfans. La musique sacrée, la lecture, l'explication de l'Écriture Sainte, et la prière, sont les devoirs importants qu'on y remplit régulièrement. » (1819/1821 p.212)

Owen ne souhaite pourtant pas enfermer ses élèves dans les carcans d'une doctrine particulière. Robert Dale Owen, explique ainsi longuement comment est enseignée la religion dans cette école, mettant en avant les principes et valeurs qui sous-tendent la pensée religieuse d'Owen et qui s'exprime dans les quatre textes majeurs qu'il nous laissa à ce sujet :

La connaissance des ouvrages de Dieu, et cette connaissance est donnée aux enfans, peut être considérée comme la base de la vraie religion. La consistance d'un principe si évident est reconnue par toutes les nations, par toutes les sectes : il ne peut donc y avoir divergence d'opinion sur ce point.

Il est aussi bien certain que celui qui désire que ses enfans adoptent une vraie religion veut qu'ils la connaissent, qu'il soit né dans un pays chrétien, qu'il soit disciple de Mahomet ou sectateur de Bramah. (Dale Owen, 1814/1825 pp.100-101)

On note ici la parenté d'idées entre Owen et les philanthropistes quant aux conceptions religieuses. Cette description peut être mise en regard des conceptions philanthropistes relativement à une religion naturelle :

On retrouve chez les philanthropistes, pour l'essentiel, les principes d'un déisme universel : « Nous ne nous permettons, ni dans nos paroles, ni dans nos actes, rien qui ne puisse être approuvé par tout orateur de Dieu, qu'il soit chrétien, juif, musulman ou déiste. » (Philanthropisches Archiv, 1776) (Chalmel, 2001)

Owen s'applique aussi, selon la même démarche, à faire éprouver aux enfants des valeurs morales, transcendant les religions et confessions, à travers les autres leçons scolaires et les expériences quotidiennes (comme c'était le cas chez Pestalozzi).

Malgré les explications qui sont fournies aux visiteurs et que Jullien nous rapporte en ces termes,

On ne donne point une *instruction religieuse* spéciale pour aucune secte ; mais on laisse entièrement aux parens le soin et la liberté de diriger à leur gré la croyance et les pratiques religieuses de leurs enfans. Des lectures appropriées à leur intelligence éveillent et nourrissent en eux des sentiments simples, purs et sincères d'amour de Dieu et du prochain. Les discours, les leçons et les exemples de leurs parens leur donnent ensuite une direction déterminée. Mais la plus entière tolérance, la plus douce union sont au nombre de leurs habitudes morales ; et deviennent en eux des vertus pratiques qu'on n'a même aucun besoin de leur enseigner. (Jullien, 1823/1825, p.29)

Les observations des visiteurs confirment que les textes sacrés étaient bien présents au sein de l'établissement : « nous avons entendu des enfans de quatre ans lire très bien le Nouveau Testament » (Rapport d'un des députés envoyés par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821, p.93) mais il ne s'agit pas là d'une volonté d'Owen qui, au-delà de ses conceptions religieuses considérait ces textes comme inadaptés à l'entendement des enfans comme nous le rappelle son fils :

C'est encore pour n'offrir à de jeunes esprits que des sujets qui soient à leur portée, que, sans les instances des parens et de quelques personnes attachées à l'établissement, on se fût abstenu de mettre les Ecritures sacrées et les catéchismes entre les mains d'enfans aussi peu avancés en âge que les écoliers journaliers. (Dale Owen, 1824/1825, pp.82-83)

Ces conceptions sur l'éducation religieuse et la place accordée à l'éducation artistique pour les enfants de la classe ouvrière, malgré le tableau qu'en brossent les visiteurs, ont pourtant mis en péril New Lanark. En effet, Owen éprouva des difficultés à trouver des partenaires financiers disposés à financer la gestion de la communauté manufacturière selon ces principes, et les accusations d'irrégion contribuèrent au départ d'Owen vers les Etats-Unis en 1824 et qui l'empêcha de concrétiser une partie de ses plans pour New Lanark.

Bien d'autres matières étaient encore enseignées à New Lanark mais nous ne disposons que de très peu d'éléments les concernant. Selon la démarche souhaitée par Owen qui voulait apporter à ces enfants ce qui leur serait utile, on enseignait aux jeunes filles la couture. Robert Dale Owen nous indique cette pratique de la couture (comme l'Edinburgh Encyclopedia, citée par Macnab, 1819/1821, p.57) et du tricot pour les filles et précise qu'une fois par semaine, celles-ci apportent leurs propres vêtements afin qu'on leur enseigne à les raccommoder. Jullien nous parle d'enseignement de la géométrie et des arts mécaniques et industriels ; l'appendice de l'*Esquisse* de Robert Dale Owen nous laisse supposer que les objets abordés étaient plus nombreux encore. La variété des matières enseignées à New Lanark causa l'étonnement de plus d'un visiteur. Le Révérend Shaw qui s'en ouvrit à Robert Owen reçut de lui cette réponse :

Lorsque je demandais à M. Owen quel bénéfice il espérait tirer du fait d'enseigner à ces enfants la musique, la danse, l'astronomie, l'histoire naturelle, la géographie, etc., alors qu'ils devaient plus tard s'atteler aux plus basses besognes, sa réponse fut la suivante, et à certains égards elle me frappa par sa singularité – "Je considère que la condition de l'Homme en ce monde devrait être récompensée continuellement, tant que cela est possible. Ainsi, plus vous augmentez leur savoir, plus vous ajoutez à leur bonheur." (Rvd J. Shaw, 1824, cité par L. Davidson (2010))



Cette affirmation repose sur l'idée que plus les individus ont de connaissances bien choisies et les moyens de les mobiliser, moins ils sont susceptibles de sombrer dans les vices qu'induit l'ignorance, et de se laisser détourner par les erreurs dans lesquelles la société les entraîne.

## ***La pédagogie***

Toutes les matières présentées ci-avant sont enseignées selon les mêmes principes pédagogiques que nous nous efforcerons ici de présenter à partir des travaux de Robert Owen et son fils qui sont ici les ressources les plus riches. En effet, le livre de compte ne nous apporte à ce propos aucune donnée et les seuls cahiers dont nous connaissions l'existence sont des dictées de leçons tirées de l'ouvrage de Dilworth ; quelques extraits des témoignages de visiteurs viennent compléter ces informations, mais elles ne nous semblent pas pouvoir être considérées comme une source supplémentaire d'information car dans le contexte de ces courts séjours, les idées présentées sont souvent tirées de discussion avec Owen lui-même. La confrontation critique des données est donc, pour cette partie du travail, plus réduite mais les documents étudiés permettent cependant d'éclairer pour partie la démarche pédagogique défendue à New Lanark.

Pour Owen il était important que l'instruction et l'éducation ne soient pas qu'une question de mémoire. C'est Marc-Antoine Jullien qui résume, dans sa *Notice* (1823/1825, p.24), une des idées majeures de la démarche pédagogique d'Owen, qui consiste à former l'esprit avant de l'abreuver de connaissances :

M. Owen blâme néanmoins la méthode ordinaire d'enseigner les lettres et les mots avant les choses ; il veut d'abord former, exercer l'intelligence. C'est dans l'intervalle de dix-huit mois à trois ans qu'un enfant apprend le plus de choses par le simple exercice des sens : il s'agit bien de diriger cet exercice. (Jullien, 1823/1825, p.24)

Il faut donc donner aux enfants les moyens de faire bon usage des connaissances, avant de leur apporter celles-ci. C'est aussi cette idée qui

amène Owen à se détourner des livres au point qu'il formule le pronostique suivant : « quand les meilleurs moyens d'instruire ou de former le caractère seront connus, je doute que les livres seront encore utilisés avant que les enfants aient atteint l'âge de dix ans » (1857b, p.140).

Dans cette perspective, Owen laisse donc à l'observation et au raisonnement une place majeure et fait en sorte que les enfants soient placés dans des situations propices à les exercer. Ainsi, durant l'été les plus jeunes enfants passaient beaucoup de temps en extérieur afin d'observer la nature et se familiariser avec elle en l'étudiant simplement. L'hiver, lorsqu'ils restaient dans les bâtiments de l'école, des planches représentant les animaux et les végétaux leur permettaient de poursuivre ces apprentissages. Il en était de même pour tous les objets d'observations qui n'étaient pas accessibles dans l'environnement de ces enfants.

Les enfants sont incités à s'exprimer sur ce qu'ils voient et entendent dire par le maître, à émettre des opinions et à s'engager dans des discussions. Il est à noter qu'on leur demande plus volontiers de s'exprimer avec leurs propres mots que de répéter ceux qu'ils ont entendus, ce qui permet de ne faire appel qu'à la mémoire et de s'assurer qu'ils ont compris et pas seulement retenus les enseignements. La défiance d'Owen envers les livres et la nécessité d'adéquation des contenus présentés avec l'entendement et la curiosité des enfants l'amènent à concevoir d'autres façons d'enseigner la plupart des matières, qu'il expose dans son autobiographie. On devait engager des conversations avec les enfants à propos des objets du quotidien afin d'exciter leur curiosité et de les amener à poser des questions à leurs propos qui permettaient d'exposer leurs qualités et leurs utilisations communes. Afin d'encourager cette démarche, de nombreux objets sont introduits dans les classes et des peintures sont suspendus aux murs.

M. Desfontaines souligne d'ailleurs en marge de sa traduction de l'ouvrage de Robert Dale Owen l'intérêt de cette pratique en l'illustrant d'un exemple :

Même dans les cours de simple explication, on peut procurer l'essor à beaucoup de facultés de l'esprit. Dans une des plus jeunes classes de New-Lanark, le professeur expliquait cette division ; il demanda aux élèves à quel règne appartenait le plâtre. Ils répondirent au règne minéral ; mais un petit camarade ajouta "qu'il appartenait aussi au règne animal". On lui demanda pourquoi ? Parce que, dit-il, on trouve du poil dans le plâtre, et que cela annonce un animal. (Il faut savoir qu'en Ecosse on mêle au plâtre de la bourre, afin de le fixer davantage sur les corps qu'on enduit.) (*Le traducteur*) (Desfontaines, in Dale Owen, 1825, p.91)

Nous avons noté les longues coupures qui séparent deux séances d'apprentissages. D'ailleurs, si les horaires d'instruction font apparaître des plages de deux heures, Robert Dale Owen souligne que « l'attention n'est jamais fixée trop long-tems sur un même objet ; une leçon pour les écoliers journaliers n'excède pas trois quarts d'heure pour chaque sujet particulier » (1824/1825, p.69). Cela est significatif du fait qu'Owen ne voulait pas surcharger les élèves de connaissances et privilégiait leur disponibilité d'esprit lors des cours. Il préconisait d'ailleurs que les enseignants soient particulièrement attentifs aux signes de lassitude que pouvaient exprimer les élèves et changent d'activité, pour une activité physique par exemple et inversement, s'ils notaient que leur attention se relâchait.

Dans le prolongement de cette démarche, une grande importance était accordée aux contenus présentés aux élèves. Si les livres avaient été jugés inadaptés à leur entendement dans leur grande majorité, on avait souvent recours aux récits de voyages ou à des biographies de marins ou de paysans par exemple, mais les extraits présentés étaient sélectionnés avec soin en fonction de leur contenu comme nous le rappelle Robert Dale Owen, « Ce que les enfans ont à apprendre, leur est présenté d'une manière agréable et intelligible. Le sujet est choisi avec soin, et traité de façon à les intéresser le plus possible. » (1824/1825, p.68), mais aussi de leur forme :

Quand on commence l'exposition d'un sujet quelconque, on ne saurait prendre trop de soins pour écarter tous les petits détails, pour présenter d'abord aux jeunes gens une esquisse claire de ce qu'on veut leur enseigner, et pour l'imprimer si nettement dans leur esprit, qu'ils puissent ensuite classer eux-mêmes et avec facilité, tous les détails qu'ils apprendront : alors le cadre qu'on n'avait fait que tracer, peut se remplir du résumé des faits importants qu'on a soin de relever par des anecdotes caractéristiques, plus ou moins développées ; car rien n'est si propre à graver un sujet quelconque, d'une manière durable et distincte, dans les jeunes esprits, qu'une anecdote qui s'y rapporte. Enfin, quand ils sont avancés dans l'étude qu'ils ont embrassée, les élèves peuvent entrer dans la connaissance de détails plus importants, sans qu'il y ait à craindre que leur esprit en soit surchargé ni embarrassé, parce qu'alors ils peuvent eux-mêmes les classer et les apprécier. (Dale Owen, 1824/1825, pp.89-90)

Une autre caractéristique de la démarche pédagogique mise en œuvre à New Lanark était l'absence de châtiments, mais aussi de récompenses, pour canaliser ou motiver les enfants. Owen mentionne très tôt cette idée selon laquelle, dans toute école conduite « rationnellement », celles-ci sont inutiles. Dale Owen consacre une grande partie de son *Esquisse* à expliquer les fondements de ce choix, précisant que récompenses et punitions sont considérées « comme étant généralement *injustes* en elles-mêmes, et *dangereuses* dans leurs effets » (1824/1825, pp.49-50). Il précise à cet effet :

On pourrait examiner la question de savoir lequel de ces deux moteurs, les *récompenses* et les *punitions*, est le plus préjudiciable dans ses effets sur le caractère humain, et produit le plus de maux : l'un en donnant naissance à l'orgueil, à la vanité, à l'ambition désordonnée, produit tous les sentiments et les passions déraisonnables ; l'autre en abaissant le caractère, détruit l'énergie de l'individu. (Dale Owen, 1824/1825, p.51)

On considère aussi que les mauvaises actions comme les bonnes ont des conséquences « naturelles » qui sont à considérer en elles-mêmes comme des châtiments ou des récompenses. Dans le prolongement de cette idée et pour prévenir les maux cités ci-dessus, on accorde de l'attention à ce que la motivation ne naisse pas de la compétition :

Un degré suffisant d'émulation amicale est excité parmi les écoliers, sans aucun stimulant artificiel ; mais c'est une émulation qui leur fait trouver préférable *d'avancer avec leurs compagnons, à les laisser derrière eux.* (Dale Owen, 1824/1825, p.124-125)

On trouve chez Rousseau et Owen la même volonté de ne pas utiliser les châtiments : Rousseau donne en effet dans le deuxième livre de l'*Emile* le conseil suivant : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience : ne lui infligez aucune espèce de châtiment, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute. » (pp.110-111).

Robert Dale Owen fait cependant référence à ce propos à Fénelon (note au texte de la page 57) sans que l'on puisse affirmer pour autant que son père se soit inspiré des travaux de celui-ci.

On retrouve dans ces pratiques les différentes dimensions avancées par Owen dans les dix points fondamentaux de son système d'éducation : pas de réprimande ou de punition pour les enfants, gentillesse permanente, discussion familière entre les enseignants et les enseignés, réponses aux questions d'une manière agréable et rationnelle. Nous nous autorisons à reproduire ici ces dix points dans lesquels Owen a rassemblé ce qu'il considère avoir apporté de nouveau dans « la formation du caractère des enfants de la classe ouvrière » dans leur intégralité, car ce récapitulatif nous semble à la fois souligner ce qu'il considèrerait comme le cœur de sa démarche éducative et éclairer sa singularité dans le contexte de sa mise en œuvre.

1- Pas de réprimande ou de punition pour les enfants.

2- Une gentillesse permanente dans le ton, le regard, les mots et les gestes, envers tous les enfants sans exception, par tous les enseignants employés, afin de créer une réelle affection et une entière confiance entre les enseignants et les enseignés.

3- L'instruction par l'examen des réalités et de leurs propriétés, et que celles-ci soient expliquées par une discussion familière entre les enseignants et les enseignés, et que ces derniers soient toujours autorisés à poser leurs questions en vue d'explications ou d'informations supplémentaires.

4- On devait toujours répondre à ces questions d'une manière agréable et rationnelle ; et quand elles dépassaient le savoir des enseignants, ce qui était souvent le cas, le manque de connaissances à ce sujet devait être aussitôt complètement reconnu, afin de ne jamais entraîner le jeune esprit dans l'erreur.

5- Pas d'horaires fixes des heures en intérieur à l'école ; mais les enseignants devaient réaliser lorsque l'esprit des enseignés, ou le leur, commençait à être fatigué des leçons en intérieur, et alors de les remplacer par des exercices physiques en extérieur par beau temps ; ou par mauvais temps par des exercices physiques en intérieur ou des exercices de musique.

6- En plus de la musique, les enfants de ces ouvriers apprenaient et s'exerçaient à la discipline militaire, afin de leur donner des habitudes d'ordre, d'obéissance et d'exactitude, d'améliorer leur santé et leur maintien, et de les préparer au meilleur moment et de la meilleure manière à défendre, si nécessaire, leur pays, avec le moins de détriment et de difficultés.

On leur apprenait à danser et à danser correctement, afin d'améliorer leur contenance, leurs manières et leur santé. L'expérience m'a appris que pour les deux sexes, la discipline militaire, la danse et la musique, lorsqu'elles sont bien menées et enseignées, sont des moyens puissants de former un caractère bon, rationnel et heureux ; et elles devraient faire partie de l'instruction et des exercices dans chaque séminaire de formation du caractère constitué et dirigé de manière rationnelle. Elles constituent une part

essentielle de l'environnement propre à donner aux petits enfants, aux enfants et à la jeunesse des influences bonnes et supérieures, tandis qu'ils grandissent vers la maturité.

7- Mais ces exercices ne doivent être prolongés que tant qu'ils sont utiles et peuvent être appréciés avec bénéfice par les enseignés. Aux premiers signes de lassitude, ils doivent retourner à leurs leçons intellectuelles en intérieur, pour lesquelles les exercices physiques les ont préparés, et vers lesquelles, si elles sont bien faites, ils reviendront toujours avec un plaisir renouvelé. Et recevoir une éducation physique ou intellectuelle et faire des exercices devrait toujours être hautement gratifiant pour les enfants, si ceux-ci sont traités rationnellement.

8- Emmener les enfants en extérieur afin de les familiariser avec les productions des jardins, des vergers, des champs et des bois, ainsi qu'avec les animaux domestiques et l'histoire naturelle de manière générale, est une part essentielle de l'instruction qui doit être donnée aux enfants des classes ouvrières ; et c'était là la pratique en vigueur avec les enfants de New Lanark en mon temps.

9- Il était assez nouveau d'exercer les enfants de la classe ouvrière à penser et à se conduire rationnellement, et leur faire accéder à un savoir substantiel susceptible de leur être utile pendant leur vie future.

10- Il était assez nouveau de placer les enfants des travailleurs dans un environnement supérieur à celui des enfants de toutes les autres classes, comme il fut fait d'une manière remarquable à New Lanark, en les plaçant dans la journée dans la première et la meilleure institution de formation du caractère des enfants des travailleurs qui fut jamais imaginée ou mise en œuvre. (Owen, 1857, pp.232-233)

En ce qui concerne l'éducation de la petite enfance pour lesquels les principes pédagogiques sont les mêmes, si une place est accordée aux connaissances, l'enseignement n'est cependant pas au cœur des préoccupations de l'Infant School.



## ***L'Infant School***

L'objectif qui préside à la mise en place de l'Infant School est la volonté d'Owen de tirer les enfants du milieu vicié dans lequel ils sont placés dès leur plus tendre enfance. S'appuyant sur le postulat que ce sont dès les premiers mois de la vie que les enfants contracteront de bonnes ou de mauvaises habitudes, Owen veut organiser les conditions d'accueil propres à leur permettre de développer les meilleures. Lorsqu'il expose son plan en 1812, Owen souligne qu'après avoir observé qu'avant l'âge où les enfants entrent communément à l'école, ils ont déjà eu le temps de voir leur caractère formé. Il déduit de ses observations que « beaucoup d'impressions durables sont faites au cours des douze ou même des six premiers mois de l'existence (1813-16/1991, p.38). Il souhaite donc réunir, sous l'égide d'enseignants soigneusement sélectionnés et formés à ses principes, les enfants plus jeunes (avant cinq ans) afin que « leurs esprits soient convenablement dirigés » (1812/1993, p.17) et pour prévenir l'émergence des « maux primaires » auxquels « les pauvres et les classes laborieuses sont exposés » (1813-16/1991, p.38). L'idée de nécessité d'une éducation précoce peut aussi laisser voir l'empreinte de Rousseau qui écrivait que « Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le temps où germent les erreurs et les vices. » (1966, p.112); or c'est bien pour éloigner les enfants de milieux familiaux viciés qu'Owen souhaite les voir entrer à l'école dès qu'ils sont en âge de marcher.

L'organisation de l'école des petits, exceptionnelle par sa simple existence à une époque où les établissements d'éducation pour les jeunes enfants n'en sont encore qu'à leurs balbutiements, se distingue de celle des plus grands dans son organisation par les horaires des leçons et les contenus enseignés.

Les classes d'enfants de deux à cinq ans ne restent à l'école que la moitié du temps déterminé pour les grandes classes. Pendant le reste du temps, on leur

permet de jouer entr'eux en toute liberté dans un vaste emplacement qui est devant l'institution et sous la surveillance d'une jeune femme qui, sans employer ni récompenses, ni châtimens, éprouve moins de difficulté à conduire, à rendre heureux et contents une centaine de ces petites créatures, que beaucoup de personnes n'en trouveraient dans une position semblable, n'ayant à faire qu'à deux ou trois enfans. Ainsi ces jeunes élèves se forment des complexions saines et robustes, et en même tems s'habituent à agir avec douceur et amitié à l'égard de leurs petits compagnons ; apprenant par leur propre expérience, que leurs plaisirs dépendent d'une telle conduite, qui se trouve en opposition avec les querelles de l'envie et les disputes de la méchanceté. (Dale Owen, 1824/1825 pp. 76-77)

L'accueil des plus jeunes n'est pas articulé autour des contenus d'enseignement, mais on leur enseigne cependant des rudiments dans les différentes matières qu'ils étudieront par la suite. Robert Dale Owen nous livre, dans son *Esquisse*, une description sommaire des objectifs de l'accueil des enfants dans l'Infant School :

Ils [les enfants] étaient amenés à acquérir des habitudes d'ordre et de propreté ; on leur apprenait à s'abstenir de se quereller et à être bienveillants les uns envers les autres. On les amusait en les faisant jouer à des jeux d'enfants et en leur racontant des histoires adaptées à leurs facultés de compréhension. Deux salles spacieuses et aérées étaient réservées l'une aux moins de quatre ans et l'autre aux quatre à six ans. [...] On y trouvait aussi des objets naturels recueillis dans les jardins, les champs et les bois. Ils fournissaient les thèmes de conversations et de brèves causeries familières ; mais il n'y avait rien de rigide, ni tâches à apprendre, ni lectures faites dans des livres. (Dale Owen, 1874/1967, p. 114)

Un tableau équivalent est brossé par Robert Owen dans son autobiographie (1857, p.140). La « description journalière » que nous offre un enseignant en exercice au début du fonctionnement de l'Institution vient elle aussi confirmer

les propos de Robert Dale Owen et témoigne de l'instruction des plus jeunes dans différentes disciplines et des principes en vigueur.

Le centre du rez-de-chaussée est approprié aux exercices et aux amusements des enfants de deux à quatre ans. Dans le beau temps, ils préfèrent généralement le grand enclos, en face de la maison, qui est entouré d'une muraille [...]. Les enfants de cette classe, aussitôt qu'ils ont acquis l'habitude de parler, sont conduits, à tour de rôle, par troupe de dix ou de douze dans la salle de gauche où on leur enseigne les lettres de l'alphabet, les monosyllabes, etc. Ils y ont leur instituteur et trois femmes qui y assistent pour les élever dans les voies de la vertu, et pour veiller au développement régulier de leur enfance.

La salle à gauche est occupée par les enfants de quatre à six ans. On leur enseigne à lire des leçons courtes et faciles, adaptées à leur capacité ; il leur est permis de s'amuser et de prendre alternativement des leçons pendant la journée. (lettre d'un enseignant de New Lanark, in MacNab, 1819/1821, p.210 voir annexe 4)

Les différentes descriptions auxquelles nous avons pu avoir accès convergent vers l'idée que l'on s'attachait en premier lieu au comportement des enfants, puis à des initiations relatives à différents contenus tout en prenant soin de toujours s'adapter à leur entendement, en s'appuyant sur ce qui leur était déjà familier, grâce à leur expérience personnelle et quotidienne.. Nous retrouvons donc dans ces descriptions les principes majeurs de la pédagogie en vigueur à New Lanark.

C'est grâce aux archives de la famille Buchanan que nous obtenons le plus de précisions sur le fonctionnement de cette école des petits. Bien que nous considérions cette source avec précautions, en particulier en ce qui concerne le mérite attribué à Buchanan dans l'élaboration de l'Infant School, la description

des pratiques elles-mêmes nous semble moins susceptible de controverse et cohérente avec les autres témoignages dont nous disposons.

A New Lanark, au début, Papi faisait marcher les enfants autour de la pièce au son de sa flûte. Puis il les faisait marcher à travers le village et leur permettait de jouer sur les rives de la Clyde avant de rentrer. Mais cela ne constituait pas une activité suffisante et pouvait être remis en cause par mauvais temps, il devait donc inventer des activités d'intérieur et des jeux pour eux. Il commença avec de simples exercices de gymnastique, mouvements des bras, frapper dans les mains et compter les mouvements. Venaient ensuite les leçons *vivâ voce*, les tables d'arithmétique, etc. [...] Il donnait aussi à ces jeunes gens de simples leçons sur les objets lors desquelles ceux-ci faisaient la plus grande part du discours et apprenaient à observer et à décrire (B. I. Buchanan, 1923, p.3-4)

Nous ne disposons que de peu de témoignages concernant les activités extérieures des jeunes enfants à New Lanark, qui avaient lieu dans « un enclos considérable de terrain sur le devant, qui sert de lieu de récréation » (Edinburgh Encyclopedia, citée par Macnab, 1819/1821, p.56) ; un visiteur nous dit cependant :

[...] nous entrâmes dans le terrain destiné à la récréation des enfans. [...] les uns faisaient courir des cerceaux, d'autres jouaient avec des baguettes ; tous étaient occupés à quelque jeu de leur âge. Pas une larme ! Pas une dispute ! (Rapport d'un des députés envoyés par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821, p.90)

Ce constat correspond au fait que nous ayons noté en deux occurrences l'achat de cerceaux (« hoops ») dans le livre de comptes de l'Institution.

Le témoignage de Griscom nous renseigne quant au fait que des jouets étaient à la disposition des plus jeunes, qui étaient pris à tour de rôle par petits groupes pour apprendre leurs lettres (1823, p.385, d'après des observations effectuées en 1819), pratique confirmée par les observations de Jullien (1823/1825, p.24).

James Buchanan utilisait aussi beaucoup de comptines pour enseigner aux jeunes enfants. Les comptines présentées ici sont celles rapportées par Barbara Isabella Buchanan et tirées du journal de son grand-père. Si nous n'avons aucune confirmation qu'il s'agit ici précisément de celles qui étaient en usage à New Lanark (nous ne savons pas quand James Buchanan a rédigé le journal sur lequel s'appuie sa petite fille ni si elles ont été élaborées au moment de cette rédaction), elles nous permettent cependant de nous forger une idée des pratiques qui étaient les siennes.

Ainsi, il en avait formulées pour les aider à retenir les tables mathématiques et diverses connaissances. Les traductions présentées ici en regard des comptines en anglais sont des propositions de traduction de l'auteur de ce travail. La traduction de la poésie en tant que genre littéraire présente des spécificités et des contraintes fortes comme le rappelle Paul Ricoeur dans son ouvrage *Sur la traduction* : « La poésie offrait en effet la difficulté majeure de l'union inséparable du sens et de la sonorité, du signifié et du signifiant. » (2004, p.12). Selon l'objectif premier de ces comptines – présenter des connaissances ou favoriser la mémorisation – le contenu ou la forme (rythme et rimes) aura été privilégié.

Dès le début il utilisa abondamment des comptines originales pour transmettre des connaissances et des principes moraux. Il disait souvent ces comptines sur des airs populaires. Il utilisait aussi beaucoup sa flûte, dont il jouait bien, bien qu'entièrement à l'oreille. (B. I. Buchanan, 1923, p.4)

March a - way, march a - way, Hap - py to our  
 classes; There we will our lessons say, when we're

*Avançons, avançons,  
 Heureux vers nos classes.  
 Là nous réciterons nos leçons  
 Lorsque nous serons à nos places.*

La comptine suivante a pour objectif d'aider les plus jeunes enfants à retenir les tables de multiplication.

<i>Twice one are 2, thumbs up to view,</i>	<i>2 fois 1 font 2, les mains sur les yeux,</i>
<i>Twice 2 are 4, fingers on the floor,</i>	<i>2 fois 2 font 4, et nos mains de battre,</i>
<i>Twice 3 are 6, fingers flaying tricks,</i>	<i>2 fois 3 font 6, les mains sur les cuisses,</i>

*Twice 4 are 8, count them now they're      2 fois 4 font 8, et nos doigts s'agitent,  
straight,*

*Twice 5 are 10, all ands up again.      2 fois 5 font 10, et nos yeux se plissent.*

Le caractère mnémotechnique de cette comptine reposant à la fois sur les sonorités utilisées mais aussi sur la gestuelle correspondante, une traduction strictement littérale de cette comptine ne permettrait pas de prendre la mesure de la volonté pédagogique de Buchanan. La priorité a donc été donnée ici aux rimes entre le résultat du produit et l'action à réaliser. L'association auditive fait correspondre en rime le résultat de chaque opération avec la phrase qui complète celle-ci. Chacune de ces phrases indique un geste à effectuer : la chorégraphie de la comptine vient donc ici enrichir l'aide à la mémorisation tout en parant ces apprentissages d'un caractère ludique.

Mais les comptines pouvaient aussi être l'occasion d'organiser des connaissances comme dans les cas suivant où l'on compare les différents modes de déplacement des animaux par rapport à l'homme et où l'on dresse le bilan de tout ce qu'une vache peut avoir d'utile dans la vie quotidienne.

*Fishes swim in water clear,*

*Les poissons nagent dans l'eau claire,*

*Birds fly up into the air,*

*Les oiseaux volent dans les airs,*

*Worms and serpents crawl along,*

*Les vers et les serpents rampent,*

*But children walk on feet so strong.*

*Mais les enfants marchent sur leurs pieds.*

*La vache*

*Venez, jeunes enfants, m'écouter sagement,*

*Je vais vous parler de la vache maintenant.  
Elle vous sera utile, qu'elle soit vivante ou morte,  
Qu'elle soit noire, ou blanche, ou rousse ou peu importe.  
Lorsque les femmes vont la traire de son lait,  
Le matin ou le soir, il est si blanc, si frais.  
Ce lait dont nous, les petits enfants sages, pensons,  
Qu'il est si agréable quand nous le buvons.  
Nous tournons en baratte le lait écrémé,  
Et bientôt il se voit en beurre transformé.  
Nous pressons et nous travaillons le lait caillé,  
Et faisons du fromage par ce procédé.  
Avec la peau, la chaux et l'écorce assemblés,  
Le mégissier nous fabrique du cuir tanné.  
Et comment ferions-nous sans cela pour marcher,  
Pour les semelles de nos bottes, de nos souliers ?  
Et c'est loin d'être tout comme nous allons le voir :  
Sa chair est de la nourriture pour vous et moi ;  
Et ses pieds nous fournissent de l'huile et de la colle ;  
Et ses os nous aident à fertiliser nos sols ;  
Et pour finir si nous les traitons au mieux,  
Ses cornes font des peignes pour coiffer nos cheveux.  
Grâce à notre enseignant nous apprenons ainsi,  
Que les vaches sont très utiles dans nos vies.<sup>22</sup>*

Même les leçons de grammaire sont ainsi présentées en poésie :

*Trois petits mots que nous croisons souvent  
Sont les articles – un, une et le ;  
Un nom commun est le nom que nous donnons aux choses  
Comme école ou jardin, cerceau ou corde ;  
Les adjectifs nous donnent la qualité du nom*

---

<sup>22</sup> Voir annexe 7 pour le texte original



*Comme grand, petit, mignon, blanc ou brun ;  
En lieu et place des noms nous trouvons les pronoms –  
Le visage de John, sa tête, mon bras, ta main ;  
Les verbes nous disent que quelque chose est fait –  
Lire, écrire, compter, sebalancer, sauter ou courir ;  
Les adverbes nous disent comment cette chose est faite  
Comme doucement, rapidement, mal ou bien ;  
La préposition se trouve devant  
Un nom comme dans ou à travers une porte ;  
Les conjonctions lient les noms ensemble  
Comme les hommes et les enfants, le vent ou le temps ;  
Une interjection exprime la surprise,  
Comme Oh, comme tu es belle ! Ah, quelle sagesse !  
Tous ensemble ils forment les neuf parties du discours,  
Que l'on apprend en lisant, en écrivant et en parlant.<sup>23</sup>*

Elles permettent aussi à James Buchanan de donner aux enfants des règles de conduites ou de courtes leçons de morale comme dans les deux comptines qui suivent :

*I love little pussy, her coat is so warm,  
And if I don't hurt her, she'll do me no harm;  
So I'll not pull her tail nor drive her away,  
But pussy and I very gently will play.  
She will sit by my side, and I'll give her some food,  
And she'll love me because I am gentle and good.*

~

*J'aime le petit chaton, sa fourrure est si chaude,*

---

<sup>23</sup> Voir annexe 7 pour le texte original

*Si je ne lui fais pas de mal il ne m'en fera pas ;*

*Alors je ne tirerai pas sa queue et ne le repousserai pas*

*Et le chaton et moi jouerons très gentiment.*

*Il restera à mes côtés et je le nourrirai,*

*Et il m'aimera parce que je serai gentil et bon.*

~

*For every evil under the sun*

*Pour chaque mal ici-bas*

*There is a remedy, or there is none.*

*Il y a un remède ou il n'y en n'a pas.*

*If there is one, try to find it ;*

*S'il y en a un, tâche de le trouver :*

*If there is none never mind it.*

*S'il n'y en a pas, ne pas s'en inquiéter.*

Marc-Antoine Jullien, qui a assisté à l'une de ces séances, a été marqué par ces comptines :

Nous assistons à une classe de chant. Des voix pures, douces et harmonieuses ; des chants variés, tour à tour vifs et joyeux, ou simples et touchans ; de petites chansons à la portée des enfans, faites exprès pour eux, et qui s'appliquent à des scènes de la nature, ou à des situations de la vie qui leur sont familières ou qui les intéressent, donnent à cette instruction tous les caractères d'une fête de famille. (Jullien, 1823/1825, p.27)

L'infant School est décrite par Owen comme une « école enfantine rationnelle » (1857, p.139). La rationalité revendiquée ici par Owen est liée au souci qu'il a de placer les jeunes enfants dans les conditions adaptées à un développement vertueux de leur caractère en les extrayant d'un milieu vicié tout en s'attachant, parallèlement, à faire évoluer ce contexte familial en intégrant les adultes dans sa démarche de formation du caractère.



## ***Accueil et éducation des adultes***

Comme nous l'avons évoqué, l'Institution pour la formation du caractère ne se limite pas à l'école ou même à l'Infant School à laquelle l'histoire l'associe plus volontiers. Comme Owen l'explique lors de son discours inaugural (1816), l'Institution a vocation d'accueillir l'ensemble de la population et plusieurs dispositions sont prises en ce sens.

Le bâtiment qui accueille l'école le jour est aussi le lieu où se déroulent les cours du soir, et les adultes peuvent s'y retrouver après leur journée de travail pour s'adonner à leurs loisirs comme l'explique Owen lors de l'inauguration de l'Institution pour la Formation du Caractère :

Les trois salles au-dessous seront chauffées et éclairées ; on y admettra les adultes des deux sexes, qui y trouveront tout ce qui sera nécessaire pour lire, écrire, compter, coudre, jouer, converser, ou se promener. On maintiendra l'ordre le plus exact, afin que chacun ne soit pas troublé dans la jouissance de ces avantages, jusqu'à ce que l'habitude rende toute espèce de contrainte inutile ; ce qui ne tardera pas à arriver par suite des mesures qui seront prises. Deux soirées de chaque semaine seront destinées à la danse et à la musique ; mais, alors même, ceux qui préfèrent l'étude, ou qui voudront passer le temps comme ils ont coutume de le faire, en auront toutes les facilités. On destinera une des pièces pour donner, de temps à autre, une instruction utile aux personnes âgées. Car croyez-moi, mes amis, vous êtes loin de connaître la meilleure manière d'élever vos enfants, et de conduire vos affaires domestiques. (Owen, 1816/1819)

Cette affirmation est confirmée par les observations de Griscom lors de sa visite en 1819, mais aussi par MacNab (1819/1821, p.57, citant l'*Edinburgh Encyclopedia*). Le projet énoncé en 1812 par Owen présentait une alternance

entre soirées d'instruction et soirées de conférences à raison de trois par semaine chacune en hiver. Ces conférences devaient permettre d'instruire les habitants du village en économie domestique, éducation et gestion du budget (1812/1993, pp.18-19). Il semble cependant que les réalisations n'aient pas été en tous points conformes au projet. L'Edinburgh Encyclopedia (citée par MacNab, 1819/1821, p.57) et Robert Dale Owen, s'accordent en effet à dire que les soirées dansantes et concerts avaient lieu une fois par semaine ; les autres soirs les habitants pouvaient s'instruire ou se rassembler pour coudre, échanger... Si la réduction du temps de travail mise en œuvre par Owen en 1816 permit d'augmenter la fréquentation de ces cours du soir, Robert Dale Owen note cependant que ce dispositif n'est pas parfait :

A la vérité, les classes sont ouvertes le soir aux jeunes gens que leur âge permet d'employer dans les manufactures ; mais beaucoup d'entre eux ne peuvent s'y rendre régulièrement, et d'ailleurs on conçoit qu'après dix heures d'un travail assidu, ceux qui viennent assister aux leçons ne peuvent y apporter la même application, ni tirer autant de fruit de leurs études que ceux qui y donnent le jour entier. (Dale Owen, 1824/1825, p.46)

Ces dispositions permettaient aussi d'offrir aux adultes un lieu où se détendre car, dans sa lutte contre les vices et l'alcool en particulier, Owen avait fait fermer les pubs et lieux de débauche du village. L'Institution accueillait donc différentes manifestations destinées à divertir les habitants. Nous notons ainsi que le nom de Day Porter est associé à un groupe instrumental en plusieurs occurrences et notons des dépenses pour une prestation musicale (« musical performance ») au nom de Rivolla, ainsi que la mention d'une prestation sur des verres musicaux (« performing on mus[ical] glasses »). Griscorn nous livre un témoignage supplémentaire quant à la variété des spectacles proposés :

Inglesby, un fameux prestidigitateur, [...] a obtenu l'autorisation de faire montre de ses exploits dans la nouvelle ville [par comparaison avec Lanark ou

il se trouvait auparavant] demain soir. Mais cela, je crois, doit être pris en charge par les ouvriers eux-mêmes. (Griscom, 1823, p.384, d'après des observations effectuées en 1819)

Une bibliothèque a aussi été mise à disposition des habitants du village comme en témoigne Griscom (1823, p.384, d'après des observations effectuées en 1819). Nous ne disposons cependant que de peu d'information à ce propos. Une collection d'ouvrages aujourd'hui conservés dans le bureau d'Owen à New Lanark est désignée comme étant celle de la New Lanark Reading Society pour la période 1845-1856. Si certains de ces ouvrages ont été imprimés au début du 19<sup>ème</sup> siècle, rien ne nous permet d'affirmer qu'ils ont été acquis au moment de leur édition. Robin Alston<sup>24</sup> recense cependant dans son catalogue des bibliothèques écossaises jusqu'à 1850 cette structure, qui serait aussi désignée sous le nom de « New Lanark Library » dont il estime la fondation à 1820(?) mais dont on peut penser, se fiant au témoignage de Griscom, qu'elle fut créée un peu plus tôt.

---

<sup>24</sup> Ancien professeur d'études bibliothécaires à l'université de Londres.

392

*Under the PATRONAGE of*  
*Sir Charles & Lady Macdonald Lockhart,*  
*and Mr. & Mrs. Owen.*

**C O N C E R T**  
AND  
**CHILDREN'S BALL,**

In aid of a **FUND** for building a

**New School House,**

AT

**NEMPHLAR.**

*On Wednesday 11th April, 1821.*

A Concert will be performed at the

**NEW LANARK INSTITUTION,**

BY THE

NEW LANARK

*Vocal and Instrumental Bands.*

*Arrangement.*

SACRED MUSIC.

PSALM AND HYMN TUNES.

HARWICK, (Peenlar Metre)

WETHERBY, (Common Metre)

ANTHEM—How beautiful upon the Mountains (by desire)

MISCELLANEOUS.

SONG—“Military March” and “Hornpipe”	- - - -	Instrumental Band.
SONG—“The Galley Slave”	- - - -	Children.
SONG—“Ye Banks and Braes” and “New Hibernia”	- - - -	Instrumental Band.
GLEE—“Away away away” a Hunting Glee (by desire)	- - - -	Party.
SONG—“Thistle March” and “Bugle Quick Step”	- - - -	Instrumental Band.
SONG—“The last time I came o’er the Moor”	- - - -	Girls.
SONG—“Cuckoo Solo” (violin)	- - - -	Mr. Coutts, from Edinburgh.
SONG—“Auld lang syne” and “The Lee Riggs”	- - - -	Instrumental Band.
SONG—“Roy’s Wife of Aldivaloch”	- - - -	Children.

Finale—**GOD SAVE THE KING**—in full Chorus.

After which, the Children belonging to  
the Institution will dance

Figure 47 - Affiche annonçant un concert donné à l'Institution pour la formation du caractère de New Lanark par les groupes vocaux et instrumentaux du village afin de lever des fonds pour l'école d'un village voisin

Hors des murs de l'Institution pour la Formation du Caractère, Owen poursuit son œuvre d'éducation de tous. En effet, s'il tente de donner dès leur plus tendre enfance de bonnes habitudes aux enfants du village, il considère que les adultes peuvent aussi évoluer. C'est ainsi qu'il met en place dans les usines les « silent monitors » afin de maintenir la discipline sur le lieu de travail. Opposé, comme nous l'avons souligné, aux punitions, châtiments corporels et abus d'autorité, il conçoit un moyen original de réguler les comportements dans ses manufactures. Un modèle de ces « silent monitors » est conservé au Musée Owen de Newtown. Une des descriptions les plus complètes qui nous soient offertes de cet instrument et de son utilisation, figurant au rapport d'un député envoyé par la corporation de Leeds observer les pratiques en vigueur à New Lanark, est citée par MacNab :

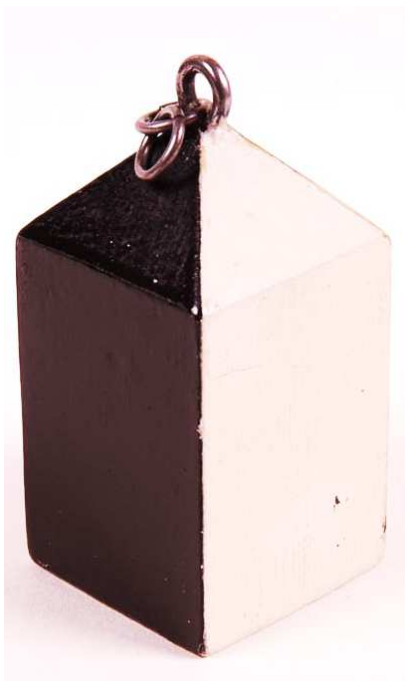


Figure 48 - Un Silent Monitor

Pour chaque personne employée dans les manufactures, il y a une longue pièce carrée de bois peinte en quatre couleurs différentes, blanc, jaune, bleu et noir, par bandes horizontales [(sic)]. Elle est suspendue derrière et au-dessus de chaque ouvrier, homme ou femme, afin de faire connaître sa conduite ; et elle est toujours en vue. Le blanc indique la meilleure conduite, le jaune le degré suivant, le bleu le troisième, et le noir le plus mauvais. Le nom de chaque personne est inscrit sur un registre ; le chiffre 1, 2, 3 ou 4 est placé tous les soirs vis-à-vis de chaque nom, par l'inspecteur de la salle.<sup>25</sup> (Rapport d'un des députés envoyés par la corporation de Leeds, cité par MacNab, 1819/1821, pp.95-96)

Chaque jour, le responsable tournait le silent monitor pour qu'il corresponde à l'attitude de l'ouvrier concerné. Ces données étaient consignées dans un registre intitulé Book of Character. Si un ouvrier ne pensait pas mériter la

<sup>25</sup> Traduction de Laffon de Ladébat, avec quelques modifications de l'auteur de ce travail.



couleur qui lui avait été attribuée, il avait la possibilité de s'en plaindre. Owen décrit comme particulièrement positifs les effets engendrés par l'adoption des « silent monitors » :

Il était gratifiant d'observer le nouvel état d'esprit créé par ces silent monitors. Les effets et progrès de ce simple plan de prévention des conduites inférieures et mauvaises dépassèrent de loin les prévisions. Chaque silent monitor était, comme je l'ai dit, placé de sorte qu'il soit bien visible, et que l'on voit à quel individu il appartenait. Je pouvais ainsi voir d'un coup d'œil, alors que je traversais chaque salle de tous les bâtiments de la manufacture, comment chacun s'était conduit le jour précédent. (Owen, 1857, p.81)

Au début, la plupart étaient quotidiennement noirs ou bleus, quelques-uns étaient jaunes et on ne comptait presque aucun blanc. Progressivement, les noirs devinrent bleus, les bleus jaunes, et les jaunes blancs. Et pendant de longues années, la conduite quotidienne d'une grande majorité des employés mérita et obtint le n°1 consigné pour leur caractère dans les livres de l'établissement. (Owen, 1857, p.137)

Le témoignage fourni par Marc-Antoine Jullien suite à sa visite de la manufacture en 1822 vient étayer cette affirmation d'Owen (1823/1825, p.33).

L'accueil des adultes permet donc à Owen, en parallèle de la mise en place de l'Infant School de sensibiliser les parents à l'éducation, de leur donner accès à l'instruction qu'ils n'avaient pas eue, de les amener à contracter de « bonnes habitudes », mais considérait aussi que la danse, au-delà de son caractère ludique, était un moyen d'offrir aux ouvriers une activité physique bénéfique, en particulier en hiver où les exercices de plein air se faisaient plus rares, elle permettait pour les enfants comme les adultes de renforcer leur constitution.

## **Hygiène et santé**

Parmi les missions de sensibilisation et d'éducation qu'Owen mit en place vis-à-vis de l'ensemble de la population à New Lanark, la question de l'hygiène et de la santé tient une place importante ; tant au sein de l'école que dans les manufactures, il prit de nombreuses dispositions afin d'améliorer les conditions de vie des habitants de New Lanark. Nous associerons ici les questions d'économie domestique à l'hygiène dans la mesure où ces deux dimensions sont intimement liées dans la démarche d'Owen, en particulier en ce qui concerne l'alimentation.

Le livre de comptes de l'Institution nous montre que plusieurs personnes étaient régulièrement rémunérées pour nettoyer les locaux et que le nettoyage fait partie des postes de dépenses figurant au récapitulatif de fin de chaque année. L'hygiène des locaux fait donc partie intégrante du fonctionnement de l'Institution.

Griscom, lui aussi, remarque lors de sa visite qu'une attention particulière est apportée à la propreté dans tout l'établissement. (1823, p.375, d'après des observations effectuées en 1819), de même que Jullien la « propreté remarquable » des lieux (1823/1825, p.22) ou encore un des députés envoyés par la corporation de Leeds : « *Cette école, pour la propreté [...] n'est surpassée, je crois, par aucune autre dans tout le royaume* » (cité par MacNab, 1819/1821, p.86).

Les enfants eux-mêmes sont l'expression incarnée de ce souci accordé à l'hygiène (on note d'ailleurs des constats du même ordre concernant l'ensemble de la population), Dorothy Wordsworth remarque, lors de son passage à New Lanark, que tous les enfants ont « les mains et la figure propre » (1822/1970, d'après des observations effectuées le 26 septembre 1822), Jullien, qui

s'inquiète de voir les enfants aller pieds et jambes nus selon l'habitude écossaise nous précise dans sa *Notice* :

Quoiqu'il paraisse y avoir peu de propreté sous ce rapport, on nous assure que ces enfans, qui sont habitués et presque obligés de se laver les pieds au moins deux fois par jour, sont tenus fort proprement, et deviennent plus agiles et plus robustes. Ils ont pour cet effet, à leur usage, trois grands bains couverts, dont un chaud et deux froids. (1823/1825, pp.27-28)

La même attention est accordée aux vêtements des enfants. Leur tenue est composée d'une simple tunique de coton semblable aux tuniques romaines comme le montrent plusieurs témoignages. Jullien remarque leur propreté (1823/1825, p.23), qui s'explique par le fait que « ces robes sont renouvelées trois fois par semaine, et peuvent par conséquent être entretenues dans la plus exacte propreté » (Dale Owen, 1824/1825, pp.77-78)

Pour s'assurer de la santé des habitants « une infirmerie à laquelle sont attachés un médecin et un chirurgien, et où l'on vaccine les enfans » (Jullien, 1823/1825, pp.23) a été mise en place et ce avant même l'ouverture de l'Institution pour la formation du caractère puisque dès 1814, Robert Dale Owen nous précise à cet égard :

En général leur santé est si bonne, que le médecin du village, qui est dans l'habitude d'examiner ces enfans à des époques fixes, a établi, après l'examen de la situation, que sur un nombre de trois cents individus, trois seulement n'avaient qu'une légère indisposition, et que tous les autres étaient dans une santé parfaite. (Dale Owen, 1814/1825 pp.123-124)

MacNab, dans une note de son *Examen impartial* cite un dénommé Gibson comme chirurgien à New Lanark (MacNab, 1819/1821, note 21)<sup>26</sup>, les émoluments de ce chirurgien sont pris en charge par la société grâce aux fonds de solidarités prélevés sur les salaires. En effet, un soixantième des revenus des ouvriers est prélevé afin de constituer un fonds d'aide pour les vieillards, les pauvres, mais aussi les malades. Un des députés envoyés par la corporation de Leeds (cité par MacNab, 1819/1821, p.85) donne l'exemple d'un habitant du village : « Pendant la maladie de quatre mois qu'éprouva un de ses enfans, on lui donna gratuitement tous les secours de l'art. »

Après s'être battu contre l'ivrognerie qui était à la fois mauvaise pour la santé mais aussi pour le budget des ménages et induisait d'autres maux, Owen voulut faire en sorte de pousser plus avant cette démarche. C'est ainsi qu'il mit en place les magasins coopératifs du village. Leur principe de fonctionnement était simple : les achats étaient effectués en gros par lui, de sorte que les coûts de revient étaient réduits et que chacun puisse avoir accès à des produits de qualité à des prix raisonnables (l'objectif de la structure ainsi créée n'est pas de faire des profits mais que les ventes couvrent le prix d'achat). Il entend ainsi donner à la population de bonnes habitudes alimentaires tout en leur permettant de maîtriser leur budget. Dans le prolongement de cette initiative, les habitants de New Lanark pouvaient avoir accès de la même manière à d'autres produits de la vie courante (vêtements, combustible...).

L'histoire personnelle d'Owen l'a amené à accorder une grande importance à l'alimentation, et s'il s'astreint lui-même à une discipline stricte, il souhaite que les habitants de New Lanark prennent eux aussi conscience de l'importance de cette démarche. C'est pourquoi, au-delà du magasin coopératif, fut allouée à « chaque locataire principal de maison » une parcelle de terrain à cultiver, comme Jullien et MacNab (citant l'*Edinburgh Encyclopedia*) le confirment. Cette disposition leur permettait de se nourrir du produit de leurs

---

<sup>26</sup> Le nom de Gibson, cité comme chirurgien, a aussi été relevé dans l'*Edinburgh Medical and Surgical Journal*, 1820, Volume 16, p.229 et dans AITON, John (1824). *Mr. Owen's objections to Christianity, and new view of society and education, refuted, by a plain statement of facts*, Edimbourg : James Robertson and co, p.84

cultures, mais était aussi un prétexte pour leur faire faire de l'exercice physique en plein air, qu'Owen considérait comme nécessaire à leur santé.

Nous trouvons par ailleurs, en plusieurs occurrences, la trace d'un projet de cuisine collective afin que les habitants puissent épargner du temps et du combustible mais aussi afin de s'assurer qu'ils se nourrissent bien et à moindre frais. En effet, beaucoup des employés des manufactures étaient des hommes seuls bien que l'on ait privilégié l'installation dans le village des familles. Cependant, si Griscom, lors de sa visite de 1819, la dit en passe d'être achevée (1823, p.384), Jullien, en 1822 la présente comme en construction (1823/1825, p.23), mais dans son étude Donnachie affirme qu'elle n'entra jamais en fonction (2005, p.164) et nous ne trouvons aucun élément propre à infirmer cette affirmation.

Dans la cohérence qui relie les différentes entreprises d'Owen en une marche vers un « nouveau système social », ces dispositions doivent trouver écho dans l'éducation comme le prévoit Robert Owen dès 1812 (1812/1993, p.20) : « lorsqu'on aura fait d'autres arrangements, les garçons seront instruits dans la culture des jardins et l'agriculture ; les filles iront à tour de rôle à la cuisine publique, afin de s'instruire dans la connaissance de l'économie domestique » (1819, cité par MacNab, 1819/1821, p.57).

Les locaux de la manufacture bénéficient aussi de ce souci de l'hygiène manifesté par Owen. Jullien remarque lors de sa visite que les bâtiments sont propres et aérés, décrivant une machine « *à laquelle est adapté un ventilateur qui fait expulser la poussière par une ouverture ménagée dans la muraille, en sorte que cette poussière n'incommode jamais les ouvriers, qui jouissent d'un air pur et d'une respiration libre* » (Jullien, 1823/1825, p.32). Il fait aussi en sorte que les logements dont il a pourvu les ouvriers soient régulièrement lavés à la chaux.

## ***Essai de synthèse***

L'Institution pour la formation du caractère de New Lanark, loin de se réduire à l'Infant School, a vocation à accueillir l'ensemble de la population selon différentes modalités.

Dans des bâtiments spécifiquement conçus et dédiés à ces fins, elle accueille donc les enfants jusqu'à leurs dix ans et dès leur plus jeune âge, confiés à des enseignants spécialement recrutés et formés, ainsi que les adultes en marge de leur activité au sein des manufactures.

Les contenus d'enseignement, particulièrement variés et incluant des disciplines artistiques dépassent de loin les 3 R's (lecture, écriture, arithmétique) qui constituent l'essentiel de l'éducation alors dispensée aux enfants de la classe ouvrière. Les enfants, que l'on prend soin de tenir le plus longtemps possible loin des manufactures, sont instruits selon des principes définis par Owen et qui s'avèrent peu communs en ce début de 19<sup>ème</sup> siècle. Nous retenons plus particulièrement :

- la gentillesse à manifester à l'égard des enfants ;
- le souci de prendre en compte la lassitude des enfants, de ne jamais organiser de longues sessions d'enseignement et d'entrecouper celles-ci de pauses régulières ;
- la volonté de former l'esprit avant de lui apporter des connaissances ;
- le soin apporté au fond et à la forme des contenus proposés de sorte qu'ils soient adaptés à l'entendement des enfants en fonction de leur âge et que les valeurs qu'ils véhiculent soient en accord avec les principes de leur éducation, ainsi que le souci de donner aux enfants les contextes qui leur permettront de « classer » les connaissances qui seront présentées ;
- l'importance accordée à l'observation, l'expérience et au dialogue ;
- la volonté de faire émerger une « émulation » liée à la progression du collectif plutôt qu'à l'espoir d'une récompense ou la crainte d'un

châtiment qui sont, en conséquence, bannis de l'éducation à New Lanark.

L'Institution propose aussi aux adultes de parfaire leur éducation, de se former à l'économie domestique et d'avoir des activités qui les détournent des vices et leur permettent de s'épanouir. De nombreuses dispositions sont prises pour améliorer les conditions de vie des habitants.

L'ensemble des dispositions présentées ici témoignent que la création de l'école de New Lanark, de l'Infant School et de l'Institution pour la formation du caractère ne se résumait pas à une simple prise en charge et ne se bornait pas à une simple volonté de gestion de la population. Elle montre que l'idée d'éducabilité était fortement ancrée chez Owen et qu'il considérait que tous, sans distinction de classe sociale, devaient pouvoir avoir accès à une éducation riche et de qualité, y compris les enfants des ouvriers qui se destinaient pour la majorité à aller travailler dans les manufactures.

Si ces réalisations sont assez peu communes alors pour avoir attiré l'attention de nombreux curieux et philanthropes, les expériences d'Owen à New Lanark ne sont pourtant qu'une expression partielle de ses vues bien qu'elle en soit la plus aboutie. En effet, les écrits d'Owen nous présentent une réflexion beaucoup plus étendue et d'autres plans que ce qu'il put en donner à voir et mettent en relief les valeurs principes sur lesquels ses conceptions éducatives se fondent.

## Chapitre 4 **New Harmony, ou l'utopie**



## ***De New Lanark à New Harmony***

Owen ne nous apporte que peu d'informations relativement à son départ de New Lanark. Il n'eût en effet pas l'opportunité d'achever son autobiographie avant son décès, or ce texte ne retrace son parcours que jusqu'au cours de l'année 1820, et il quitta New Lanark en 1824.

On sait cependant qu'Owen avait vécu préalablement à ce départ des moments difficiles à la tête des établissements de New Lanark. Comme le relate un ancien enseignant de son école (Anonyme, 1839), il avait été accusé d'irrégion à cause de la manière peut conventionnelle dont elle était enseignée dans l'Institution. Les informations fournies par Owen à ce propos demeurent limitées dans la mesure où c'était là le principal point d'achoppement avec ses partenaires financiers. Il s'est donc peu étendu à ce sujet. Bien qu'il ait été blanchi de ces accusations, il est possible que celles-ci contribuèrent à sa décision de quitter New Lanark, en 1824, pour partir aux Etats-Unis où il saisit l'opportunité de diffuser ses vues et de mettre ses plans en œuvre plus avant. Peter Gordon, dans son article consacré à Robert Owen retrace les conditions de cette migration vers les États-Unis :

Au cours de l'été de 1824, il reçut la visite de Richard Flower, un Anglais qui revenait d'Amérique. Flower avait été chargé par la *Harmony Society*, communauté d'émigrants ruraux allemands fondée par George Rapp<sup>27</sup>, de vendre pour elle un terrain en friche de 10 000 hectares situé sur les rives du Wabash dans l'Indiana. Owen avait eu connaissance dès 1815 de l'existence des rappistes qui appliquaient le principe de la mise en commun du travail et des dépenses. Conscient des possibilités qui s'ouvraient à lui, il acheta le village et la terre en avril 1825. (Gordon, 1994, pp.287-306)

---

<sup>27</sup> George Rapp (1757-1847) était un prêcheur millénariste d'origine allemande qui dut fuir son pays où il était persécuté pour ses idées religieuses. Il fonda à l'aube du XIX<sup>ème</sup> siècle plusieurs villes pour accueillir ses fidèles, les rappistes, aux Etats-Unis. Ces communautés furent rassemblées dès 1805 sous l'égide de la *Harmony Society*.

On peut aussi faire l'hypothèse qu'ayant réalisé ce qu'il pouvait dans le cadre du « compromis » que constituait New Lanark, il souhaitait reprendre son projet de colonies autonomes afin de permettre la pleine expression du projet social qu'il avait élaboré. Cette idée se voit confortée dans l'autobiographie de Robert Dale Owen. Il y écrit en effet que Flower s'est étonné qu'Owen abandonnât une position si confortable pour partir s'installer en Indiana et indique : « Ce dont il n'avait pas connaissance, c'était le désir dominant de mon père d'un théâtre dans lequel mettre à l'essai ses plans de réforme sociale. » (1874/1967, p.241).

Robert Owen partit donc avec son fils William en octobre 1824, laissant à Robert Dale la charge de la manufacture ainsi que la gestion de l'école où il enseignait alors après avoir été formé dans les établissements d'Emmanuel von Fellenberg à Hofwyl.

C'est dans ce qu'il nous donne à lire de son projet pour New Harmony que l'on peut prendre la toute mesure des idées d'Owen et des réflexions qui les ont engendrées. Il convoque en effet dans ces écrits un développement dont certains éléments fondateurs avaient été publiés dès 1810.

## ***Corpus de travail***

L'expérience de New Lanark est généralement considérée comme l'expression des vues d'Owen en termes d'éducation, bien qu'elles ne s'y réduisent pas. Ce projet n'est le plus souvent replacé dans le contexte de la philosophie sociale d'Owen que dans les études sur le personnage en tant que réformateur social. Or, lui-même pose le système éducatif qu'il conçoit comme la première étape du « Nouveau Monde Moral » auquel il aspire et celui-ci ne peut, en ce sens, en être dissocié.

Toute réalisation pédagogique s'inscrit dans « l'indissociable unité entre acteurs, facteurs et environnement », selon la formule de Loïc Chalmel. Comme pour toute réalisation éducative, les expériences d'Owen, à New Lanark comme par la suite, furent contraintes par le contexte de leur mise en œuvre, que ce soit pour des raisons financières, politiques ou à cause des désaccords sur la formation morale avec ses partenaires... Jean Houssaye affirme la *médiocrité* comme caractéristique inhérente à la démarche éducative, « indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre » (1991, p.15). Les expériences d'Owen illustrent ce décalage entre la théorie et la pratique, entre la réalité et l'idéal, l'utopie : il ne put, à New Lanark, mettre en pratique l'ensemble de ses vues, et les réalisations de New Harmony dans l'État de l'Indiana aux États-Unis, plus proches des plans qu'il avait exposés n'aboutirent jamais réellement. En effet, après avoir quitté New Lanark en 1824, Owen se rendit sur le continent américain, où il voyait l'opportunité de mettre en œuvre son projet de colonie autonome. Il acheta une colonie déjà existante de 30 000 acres [plus de 120 kilomètres carrés] pour réaliser ses plans, mais dut rapidement renoncer.

Cette partie du travail se donne donc pour objectif d'éclairer les idées pédagogiques développées par Owen au-delà de ce qui put être mis en place à New Lanark. Nous nous attacherons donc maintenant à replacer cette réflexion pédagogique dans le cadre du projet général. Afin d'étudier les idées de Robert

Owen, nous avons donc sélectionné les ouvrages dans lesquels celui-ci présente son projet de réforme sociale en dehors des contraintes de réalisation auxquelles il fut astreint à New Lanark par exemple.

L'étude de l'utopie d'Owen, que le projet de New Harmony vient illustrer, nous apporte ainsi de plus amples informations sur sa conception de l'Homme et sur la nouvelle société qu'il avait imaginée, revendiquant de s'inscrire dans une longue tradition :

L'histoire m'a appris que d'innombrables tentatives avaient été faites dans tous les temps pour diminuer ces maux [les maux auxquels ont été soumises, dans chaque siècle, toutes les classes de la société] ; j'ai vu que la génération actuelle, excitée par la connaissance du passé, s'est activement livrée au même genre de poursuite. Mon esprit a reçu de bonne heure une semblable direction ; j'ai éprouvé un vif désir de remonter jusqu'aux sources dans l'examen d'un sujet qui intéresse le bonheur de l'humanité entière. (Owen, 1816/1819, p.2)

Cette revendication apparaît de manière tout à la fois discrète et quelque peu ambitieuse dans la légende du dessin de New Harmony figurant en couverture de son journal *The Crisis* : « Design of a Community of 2,000 Persons, founded upon a principle, commended by Plato, Lord Bacon, Sir T. More, & R. Owen » [Plan d'une communauté de 2000 personnes, fondée sur un principe recommandé par Platon, Lord Bacon, Sir T. More, & R. Owen] (voir annexe 1).

Owen nous laissa une littérature abondante sur le système de société qu'il avait conçu puisqu'il voyait dans ses écrits un vecteur important de la diffusion de ses idées. La question éducative est présente tout au long de ces textes dans la mesure où il voyait en l'éducation l'un des fondements de la réforme sociale.

Notre corpus de travail concernant le développement de ses idées pédagogiques est donc constitué de cinq textes majeurs :

- *Reports to the County of Lanark of Plan for relieving Public Distress* (1821)
- *Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* (1841)
- *The Book of the New Moral World* (1842-1844/1993)
- *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race* (1849a) et son supplément (1849b)
- *Letters on Education as it is and as it ought to be, addressed to the Teachers of the Human Race in all Countries* (1851)

Dans le premier de ces textes [Rapport au Comté de Lanark d'un plan destiné à soulager la détresse publique], Owen propose très tôt un projet d'organisation sociale à l'échelle d'une communauté restreinte qui permette à tous de vivre dans des conditions satisfaisantes de travail, de logement, d'hygiène, d'éducation et de morale.

Dans son livre *Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* [Développement des principes sur lesquels établir des colonies autonomes] Owen décrit ses plans de colonies après avoir eu l'occasion de les expérimenter plus avant sur le continent américain dans le village de New Harmony. Il y présente dans ses détails le système sur lequel repose le fonctionnement de ces communautés idéales : aménagement de l'espace spécifiquement créé, rôles des membres, dispositions sanitaires, organisation du travail...

Dans son ouvrage *The Book of the New Moral World* (1842-1844/1993) [Le livre du Nouveau Monde Moral], Owen présente ce « Nouveau Monde Moral » qu'il veut construire, son plan d'organisation de la société et, par conséquent, développe amplement le volet éducatif de ce projet qui en est l'un des fondements.

*The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, dans lequel est présentée une description rétrospective de l'expérience de New Lanark, présente les règles sur lesquelles la nouvelle société, fondée sur les colonies, doit être développée, et où chacune de ces règles est justifiée selon ses réflexions et « les lois de la nature humaine ».

Il consacra de plus un texte à la question éducative, intitulé *Letters on Education as it is and as it ought to be, addressed to the Teachers of the Human Race in all Countries* [Lettres sur l'éducation telle qu'elle est et telle qu'elle devrait être, adressées aux enseignants de la race humaine de tous les pays], qui parut une fois ses idées longuement mûries en 1851.

Il est à noter que la majorité de ces textes est postérieure à l'expérience de New Harmony. On peut supposer que, comme à son habitude, Owen tenta de mesurer les effets de certaines des mesures qu'il préconisait avant de s'autoriser à diffuser ses vues. L'échec de l'expérience de New Harmony ne l'empêcha cependant pas de rester convaincu du bien-fondé et des vertus des colonies-modèles qu'il avait imaginées et qu'il continua à promouvoir pendant les décennies suivantes à travers ses différents textes.

Les écrits d'Owen, bien qu'ils s'inscrivent dans des débats nationaux et internationaux et lui permettent parfois de répondre aux critiques de ses pairs, semblent avant tout illustrer sa célèbre affirmation « Never argue, repeat your assertion. » [Ne discute jamais, réaffirme.]. Et l'on y retrouve l'exposé d'un même plan qui nous permet de confronter entre elles ces différentes versions afin de mieux le comprendre.

## ***Idées fondatrices***

### **La théorie des circonstances**

Serge Dupuis éclaire le contexte intellectuel au cœur duquel mûrissent les idées d'Owen. Il retient plus particulièrement l'influence de la pensée des Lumières et la conception de l'homme qu'elle met en avant dans une perspective positiviste.

La pensée des Lumières qu'Owen transmettra à son tour dans le cadre de la révolution industrielle et que, en raison de la faveur que connaissent les penseurs français dans la Grande-Bretagne de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, il va recevoir à Manchester [...], témoigne d'abord d'un intérêt pour l'homme. Les philosophes s'appliquent à connaître le genre humain. Au progrès des sciences physiques correspond une affirmation des sciences de l'homme qui vont définir les lois de la nature humaine et du comportement humain. [...] La quête des philosophes se veut empirique : comme Owen plus tard, l'on s'appuie sur les faits et l'on exige de toute connaissance qu'elle se vérifie expérimentalement. La science, l'observation et l'expérimentation supplantent la superstition, les croyances et les dogmes. (Dupuis, 1991, p.33)

Owen dans une démarche ontologique en vient à la conclusion que c'est la puissance créatrice de l'univers qui forme le « caractère » de l'être humain, c'est-à-dire la « combinaison des qualités générales des êtres humains ». Mais cela induit seulement que l'homme n'est pas mauvais par nature, et Owen, entrant dans une démarche d'étiologie sociale, explique les vices des hommes grâce à sa théorie des circonstances, qu'il érige au rang de « science » : « la science de l'influence irrésistible des circonstances, pour le bien ou le mal, sur la race humaine » (Owen, 1850, p.5).

En effet, pour lui, l'homme est le produit du contexte dans lequel il est placé, dès la naissance il est à la merci de l'influence de ces circonstances. De cette influence incoercible du milieu Owen aboutit à nier la responsabilité des

individus. On peut cependant agir sur l'homme par la modification de ces conditions de vie, ce qui restaure la perfectibilité de l'être humain, et par conséquent son éducatibilité.

L'homme est pour Owen à la fois le produit de Dieu (la Nature, la force créatrice de l'Univers) et de la société. C'est dans ce deuxième axe que l'éducation (scolaire, mais aussi l'éducation de la vie quotidienne) trouve sa place comme vecteur de mise en œuvre de cette capacité humaine de changement. La théorie des circonstances aboutit en effet à accorder une place prépondérante à l'éducation.

Cette théorie est à la fois le produit de ses observations et de ses lectures. Les conceptions d'Owen sur l'homme ne sont pas sans évoquer les écrits de Godwin et Helvétius comme le souligne Peter Gordon (1994) qui écrit : « autre source d'inspiration d'Owen, les théories sur la notion de progrès que Godwin avait empruntées à Helvétius et qui reposaient sur la croyance que le caractère de l'homme résulte de son environnement intellectuel et moral et peut être amélioré par la formation » (pp.7-8). En effet Helvétius développait des idées très proches de la théorie des circonstances d'Owen en écrivant par exemple « depuis le moment où [l'homme] naît jusqu'à celui où il meurt, il est continuellement modifié par des causes qui, malgré lui, influent sur sa machine, modifient son être, et disposent de sa conduite » ou encore « l'art de l'éducation consiste à placer les jeunes gens dans un concours de circonstances propres à développer en eux le germe de l'esprit et de la vertu » (2006, p.59). Serge Dupuis cite à ce propos un autre extrait très proche des thèses défendues par Owen : « Les hommes apportent donc en naissant, ou nulle disposition, ou des dispositions à tous les vices et les vertus contraires. Ils ne sont donc que le produit de leur éducation. » (Helvétius cité par Dupuis, 1991, p.39). Dans sa présentation de la construction de la modernité pédagogique, Jean Houssaye décrit la démarche d'Helvétius qui fait écho à celle d'Owen que nous interrogeons à l'aune cette modernité.



Helvétius [...] dans son traité *De l'homme*, de ses facultés intellectuelles et de son éducation (1772), se propose de constituer, par la pédagogie, une science des mœurs, ou une science de la morale, sur le mode des sciences expérimentales. Il y célèbre avec force le pouvoir de l'éducation. Voulant expliquer la diversité des esprits et des caractères, il dégage le rôle primordial de la culture et de la société, récusant l'action de la nature, des conditions biologiques et des influences physiques. L'inégalité des esprits tient à la différence des instructions reçues ; c'est dire l'importance et l'urgence de l'éducation. (Houssaye, 2007, p.13)

C'est là que l'on voit se dessiner une différence avec la théorie d'Owen qui, au rang des « données originelles » considérées comme les facteurs sur lesquels l'homme n'a pas prise, fait figurer les « facultés intellectuelles » des individus. Owen prend là le parti opposé dans une polémique de plus grande ampleur que Jean Houssaye nous rappelle : « la thèse de l'égalité naturelle des esprits devant l'instruction et l'éducation, et donc d'une éducatibilité égale chez tous, fait alors l'objet de débats et de controverses (Diderot, par exemple, en fait le reproche à Rousseau et Helvétius) » (Houssaye, 2007, p.16). On trouve en outre des réflexions équivalentes chez Locke, à la pensée duquel Owen a pu s'intéresser lorsqu'il était à Manchester, et qui écrit dans ses *Quelques pensées sur l'éducation* (1693/2007, p.25) : « je crois pouvoir dire, que tous les hommes que nous rencontrons sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, [...] à quatre-vingt-dix pour cent en raison de leur éducation. ».

En 1841, Owen place en annexe de son ouvrage *Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* une « Esquisse du système rationnel de société » constituée d'une liste de soixante-quatorze articles qui établissent les règles sur lesquelles reposeront les colonies qu'il imagine. Une traduction de ce texte sous la forme de quatre-vingts articles et présentée par Jules Gaya paru en français en 1837 (Paris : Paulin) (voir annexe 16); cette traduction antérieure à la version anglaise citée laisse penser à une parution plus précoce de ce texte outre-Manche, cependant, nous n'avons trouvé

aucune trace d'une édition antérieure à 1841. Huit ans plus tard, Owen fait paraître un ouvrage où toutes ces règles se voient justifiées une à une (*The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race* (1849a)). Dans ces deux textes, il commence par présenter ce qu'il désigne comme « les cinq faits fondamentaux sur lesquels le système rationnel de société est fondé » et que l'on peut considérer comme les axiomes sur lesquels repose sa philosophie sociale :

L'homme est un être composé, dont le caractère résulte de sa constitution ou de son organisation à sa naissance et des effets sur celle-ci des circonstances extérieures au milieu desquelles il se trouve placé jusqu'à sa mort ; cette organisation originelle et ces influences extérieures agissent et réagissent continuellement.

L'homme est forcé, par sa constitution originelle de recevoir involontairement ses sentiments et ses convictions.

Ses sentiments et ses convictions, ou la réunion des uns et des autres, sont les moteurs de sa volonté, qui l'incite à agir, et décide de ses actions.

L'organisation de deux êtres humains à leur naissance, n'est jamais précisément identique. Il n'y a pas d'art qui puisse, avec le temps, produire en deux individus, une similitude absolue.

Cependant, la constitution de chaque enfant, sauf en cas de vice organique, peut être formée, selon les circonstances extérieures qui influent dès sa naissance sur sa constitution, de manière très inférieure ou très supérieure. (Owen, 1841, p.22 de l'annexe IV et 1837, p.6)<sup>28</sup>

L'idée principale défendue par Owen ici, comme dans beaucoup de ses écrits, est que l'homme est le fruit des circonstances dans lesquelles il grandit puis évolue ; il postule aussi le rôle important d'une « constitution originelle » dans le

---

<sup>28</sup> Les extraits en français de ce texte ont été retravaillés à partir du texte original et de la traduction de Jules Gay, par l'auteur de ce travail.

devenir de l'enfant puis de l'adulte, mais qui, loin de tout déterminisme, offre toujours la possibilité d'une éducation.

Owen poursuit ensuite son développement en exposant les « Lois fondamentales de la nature humaine, ou premiers principes de la science de l'homme ». Il y expose un ensemble de réflexions sur l'homme et la société, les conditions d'une vie heureuse, avant de se pencher sur l'organisation du gouvernement de ses colonies selon les lois de la nature humaine, qui permette la prise en compte de toutes les considérations précédentes. Dans ces articles Owen explique que cette nature humaine est le fait de la « force créatrice de l'univers » qui dote les êtres humains de « penchants instinctifs », de « facultés intellectuelles » et de « sentiments moraux », en différentes proportions pour chaque individu. L'homme n'a donc aucun pouvoir sur ces données originelles. De même, l'homme n'a aucun pouvoir sur les circonstances dans lesquelles il vient au monde et dans lesquelles il évolue dès son plus jeune âge. Le schéma suivant représente les différents facteurs influant sur l'être humain tels que présentés par Owen.

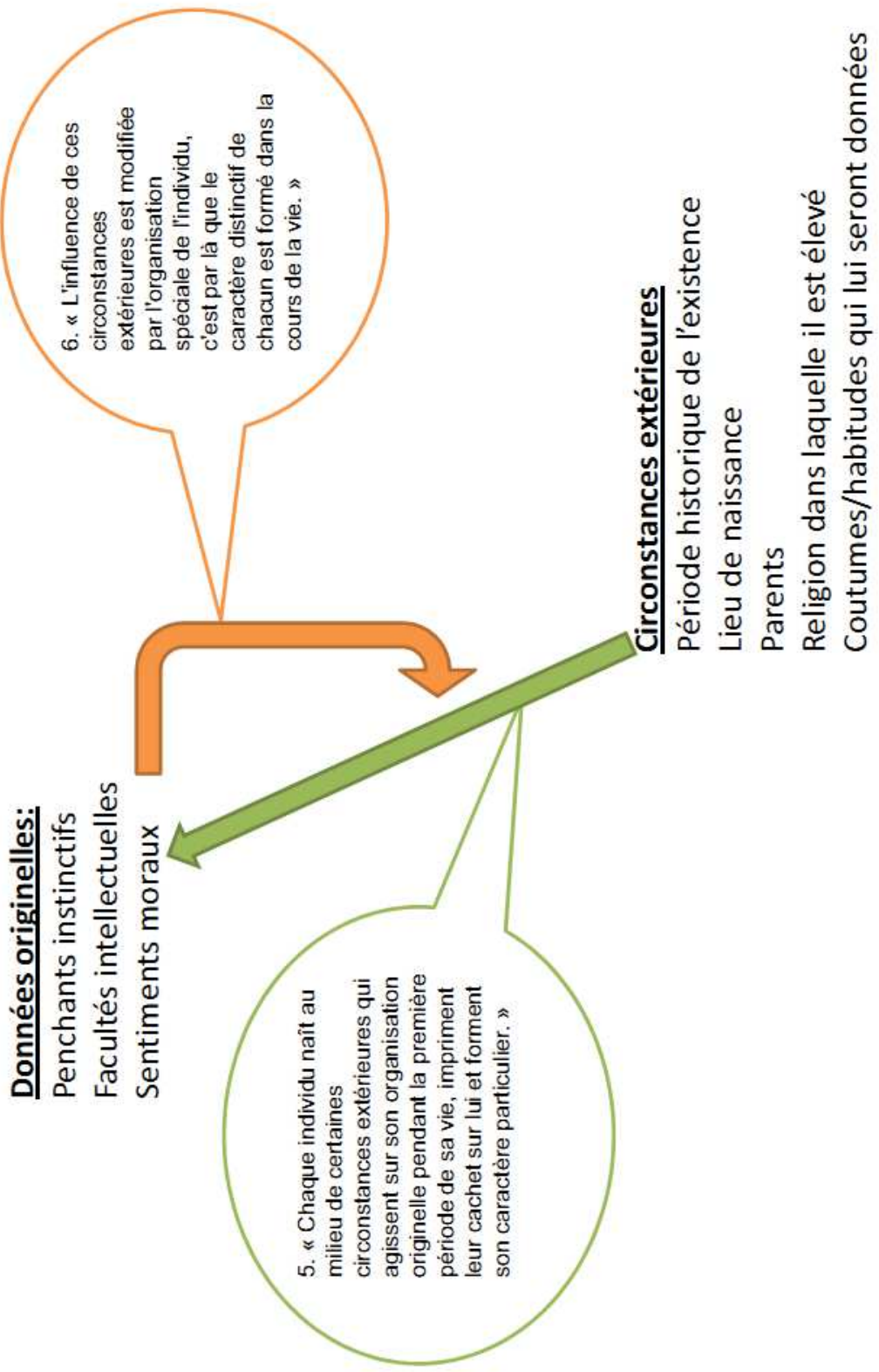


Figure 49 - Données originelles et circonstances extérieures influençant la formation du caractère humain, d'après Robert Owen

Selon cette conception, l'homme est à la merci de ces circonstances, et si les éléments qui lui sont présentés depuis la naissance sont erronés, que les habitudes qui lui sont données sont mauvaises, il deviendra nécessairement « irrationnel ». Un homme placé dans des circonstances favorables pourra donc être vertueux, contrairement à un autre évoluant dans un contexte néfaste. Owen écrit plus loin que « La volonté est formée en l'individu par ses sentiments, par ses convictions ou par les deux ensemble : de la sorte, tout son caractère physique, intellectuel et moral est formé indépendamment de lui-même. » (Owen, 1841, p.23 de l'annexe IV et 1837, p.8). Or ce sont là, selon la théorie d'Owen, des facteurs sur lesquels l'homme n'a pas d'emprise.

C'est de ce développement d'idées qu'il déduit la formule qui lui restera étroitement associée comme une devise : « The character of man is formed for him and not by him. » [Le caractère de l'homme est formé pour lui et non par lui.], qui figure entre autre sur la couverture du journal *The Crisis* (voir annexe 1). C'est l'erreur qui consiste à penser que l'homme est responsable de son devenir qui induit, selon Owen, les maux de la société :

L'une des principales sources d'erreurs et du mal dans le monde est l'idée que les plus jeunes, les enfants et les hommes sont des agents, gouvernés par une volonté forgée par eux-mêmes, formée d'après leurs propres choix. (1820/1821, p.41)

Ayant, dans la nature humaine, un terreau capable de fournir abondamment le produit que l'homme désire le plus, nous avons, dans notre ignorance, planté l'ivraie au lieu du bon grain. Le principe erroné, qui a été instillé dans les esprits depuis l'enfance, selon lequel "le caractère est formé par l'individu", a produit [...] et produira toujours la même moisson fâcheuse de mauvaises passions... (1820/1821, p.57)

La critique majeure à l'encontre de cette théorie est celle formulée par Karl Marx, s'opposant aux déterministes matérialistes comme Owen et Helvétius, et que reprend Serge Dupuis à propos du second :

[...] il n'a pas su comprendre, pas plus que ne le sauront Owen et les autres socialistes utopiques, que cette action du milieu sur l'homme n'est qu'une partie du processus global dont l'autre partie est constituée par l'action de l'homme sur le milieu. Il n'a pas perçu ce mouvement dialectique au sein duquel l'humanité et tout ce qui l'entoure se transforment mutuellement et simultanément. (Dupuis, 1991, pp-41-42)

Ainsi, si Owen se propose d'agir lui-même sur les circonstances d'existence de ses pairs, il ne restaure pas la responsabilité morale de l'humanité en ne reconnaissant pas à tous cette capacité à faire évoluer les circonstances. Il ne présente qu'une vision que l'on pourra finalement considérer de manière anachronique comme paternaliste de la perfectibilité humaine en laquelle il a foi.

Dans la droite ligne des idées des Lumières qui cherchent à parfaire la connaissance de l'homme, à comprendre la nature humaine avec l'idée d'accéder au bonheur, Owen considère qu'au moment où il élabore son plan, les connaissances sont alors suffisantes pour agir sur les circonstances. C'est en ce sens qu'il considère comme « rationnel » le projet social qu'il a défini. Celui-ci est agencé de sorte que toutes les circonstances susceptibles de faire une impression nuisible sur les enfants soient écartées. Il s'appuie sur ce qu'il définit comme des « faits fondamentaux » et sur « les lois fondamentales de la nature humaine, ou premiers principes de la science de l'homme » (Owen, 1841, p.22 de l'annexe IV). C'est donc sur cette science qu'il entend fonder l'éducation des hommes dès leur plus tendre enfance.

## Science de la formation et de l'instruction

Lors d'une intervention publique tenue à Dublin le 3 mai 1823, Robert Owen aborda le thème des facultés humaines en s'adressant ainsi à son auditoire :

Le sujet que nous nous apprêtons à aborder est un sujet qui jusqu'ici a été entouré de mystère ; et comme les mots seuls n'exprimeront peut-être pas assez distinctement les idées que je veux vous présenter, j'ai pensé que la plaque que je tiens dans ma main, et qui offre une illustration sensible du caractère humain, pouvait faciliter l'explication de mes vues. Cette plaque, comme vous pouvez le voir, contient dix réglettes, chaque réglette représentant une qualité, une faculté ou une propension connue de la nature humaine. Chaque réglette doit aussi permettre de montrer la pleine étendue de la variation, entre les individus, de la faculté, qualité ou propension qu'elle représente, et l'on peut la considérer comme divisée en une infinité de parties. (Owen, 1823, p.145)

Nous avons donc choisi d'étudier la réflexion de Robert Owen sur la nature humaine, ses facultés et la façon de les connaître, à partir de la présentation de cet outil dans le prolongement de son discours. Ce choix se justifie par le fait qu'Owen s'est peu exprimé à ce propos et presque exclusivement en lien avec cet outil. La plaque à laquelle il fait ici référence est désignée sous le nom de « psychographe ».

Il convient cependant dans ce contexte d'éclairer en premier lieu les ressources que nous avons pu mobiliser. Si l'origine de cet outil ne remet pas en cause l'utilisation qu'en fait Owen dans l'expression de ses idées, il nous semble incontournable de mentionner les questions qui l'entourent.



**Figure 50 - Psychographe en laiton  
conservé au Working Men's Institute de New Harmony (Indiana) –  
Photographie de Sally Kuhlenschmidt**

Les ouvrages traitant de l'histoire de la psychologie et des échelles de mesure présentent l' « Échelle des facultés et qualités humaines » comme une création de Robert Owen. Owen n'en réclame cependant pas la paternité dans son allocution de 1823. Il ne mentionne par ailleurs jamais cet outil dans les nombreux ouvrages qu'il fit publier postérieurement à l'expérience de New Harmony. Ce simple constat nous amène en soi à interroger le rôle d'Owen dans la construction de cette échelle dans la mesure où il avait en effet coutume de beaucoup écrire sur ses réalisations et ne se montrait pas avare de développements sur les éléments d'un système dont il tirait quelque fierté...

Le premier et le plus développé des textes que nous ayons trouvés figure dans la collection de ses interventions à Dublin. Or le volume contenant ces textes a été organisé par un tiers qui ne se nomme pas. Il introduit le passage dont nous mobilisons des extraits dans cette réflexion en indiquant « M. Owen s'adressa ensuite à l'assemblée. Il lut un document écrit comme suit... ». Le texte est ensuite rédigé à la première personne du singulier. Owen le reproduisit pour partie en 1841 dans l'annexe de son ouvrage *A Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies*. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que c'est le contenu du document mentionné qui est ici retranscrit. Nous citons donc ce texte comme un écrit d'Owen (« Owen, 1823 »), étayant ce



choix par la confrontation de cet écrit aux autres ressources que nous avons pu recenser.

La première de ces ressources est un récit que fit Bernhard, duc de Saxe-Weimar de sa visite à New Harmony. Bernhard attribue l'élaboration de cet outil à Robert Owen en se fondant sur leurs échanges et nous offre ainsi une première description succincte du psychographe.

Owen me montra des objets intéressants de son invention ; [...] L'autre était une plaque par laquelle, comme M. Owen me l'affirma, on pouvait montrer à chaque enfant ses aptitudes et grâce à laquelle après une introspection approfondie, il peut lui-même réaliser les progrès qu'il a faits. La plaque est surmontée de l'inscription : Échelle des facultés et qualités humaines à la naissance. Elle est composée de dix échelles intitulées, de gauche à droite, attachement à soi, affection, jugement, imagination, mémoire, réflexion, perception, réactivité, courage, force. Chaque échelle est divisée en cent parties, marquées de cinq en cinq. Un onglet que l'on peut faire glisser de haut en bas [d'une échelle, c'est-à-dire horizontalement sur la plaque] montre la mesure de la qualité spécifiée que chacun possède ou croit posséder.(Bernhard, 1828, p.121)

Dans son ouvrage *The Cultural Meaning of Popular Science*, Roger Cooter (1985) fait cependant référence à un écrit d'Owen à propos de cet outil. Il appuie en effet sa réflexion sur une présentation par Owen de sa « psychographie » dans l'introduction de l'ouvrage de James Jennings *The Family Cyclopaedia, being a manual of useful and necessary knowledge* (1821). Nous avons pu nous procurer l'ouvrage de Jennings et avoir accès à l'ensemble de la présentation de Robert Owen. Cette description succincte est complétée par celle qu'en fit Jennings en 1828 à partir des écrits du pédagogue et de ses échanges avec lui.

Le terme de « psychographie » est ici employé antérieurement à la définition spirite popularisée par Allan Kardec dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle et

l'on peut émettre l'hypothèse d'un sens étymologique de représentation visuelle du fonctionnement de l'esprit. L'extrait cité par Cooter nous conforte dans cette hypothèse, de même que la présentation de Jennings :

Il conçut aussi un "psychographe" grâce auquel on pouvait "montrer le sujet de la nature humaine de manière tangible" par la mesure "des facultés à la naissance et en détermin[ant] alors comment elles étaient altérées par les circonstances. (Cooter, 1985, p.233)

Le dessein de M. Owen était, grâce à cet instrument, de rendre les phénomènes et opérations mentaux plus intelligibles... (Jennings, 1828, pp. 19-20)

Un autre ouvrage de James Jennings, *An Inquiry concerning the Nature and Operations of the Human Mind* (1828), nous permet d'accéder à la substance de la présentation de Robert Owen, que nous avons pu comparer avec le texte de 1821.

Cela fut d'abord publié il y a environ cinq ans dans l'introduction de ma *Family Cyclopædia*, [...] je vais prendre la liberté de présenter la substance des observations de M. Owen, qui sont en fait la description d'un instrument qu'il inventa il y a quelques années de cela... (Jennings, 1828, p.19)

Malgré cette volonté de diffusion, le psychographe demeure très peu connu. Tout comme Bernhard qui fut en contact direct avec avec lui, Jennings attribue donc sa création à Robert Owen.

Sally Kuhlenschmidt (Western Kentucky University) s'interroge cependant sur l'origine de cet outil et émet en effet l'hypothèse que Joseph Neef<sup>29</sup> en soit le

---

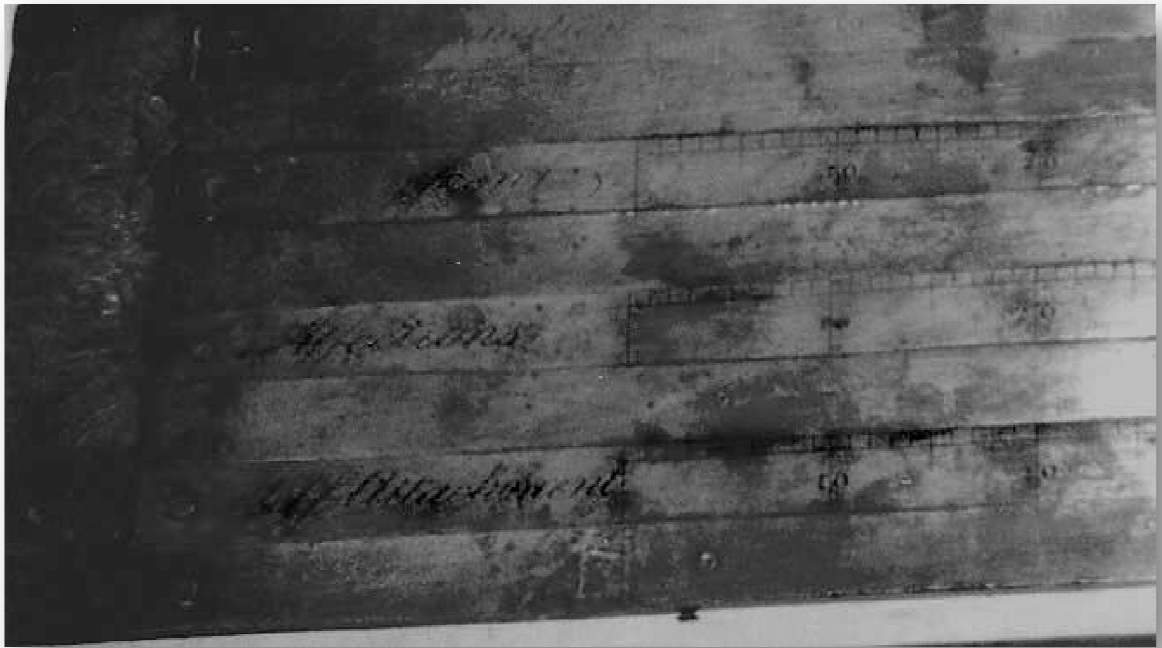
<sup>29</sup> Joseph Neef (1770-1854) a découvert les travaux de Pestalozzi par ses lectures puis à Berthoud. Il ouvrit à Paris une école pour les orphelins en 1802 sur les conseils de celui-ci. Il fit

créateur. Ce disciple de Pestalozzi était avec William Maclure à la tête des établissements d'éducation de New Harmony. Kuhlenschmidt nous rappelle la publication dès 1808 par Neef d'un ouvrage intitulé *Sketch of a Plan of Education*, dont le sous-titre était *Éducation fondée sur l'analyse des facultés humaines et la raison naturelle adaptée aux enfants d'un peuple libre et pour tous les êtres rationnels*. Elle note que Neef n'y mentionne cependant aucune échelle. Nous relevons par ailleurs que la majorité des items présentés dans l'échelle des facultés humaines ne figurent pas dans ses réflexions et que Neef ne parle pas de mesurer le développement de ces facultés. De plus, Neef ne rejoint la communauté de New Harmony qu'en 1826, et l'on note qu'Owen était déjà en possession de l'outil lors de la publication de l'encyclopédie de Jennings en 1821. Nous n'avons pas trouvé la trace d'une rencontre des deux hommes préalablement à cette expérience. Il nous semble donc peu probable que Neef soit le créateur du psychographe sans que cela nous éclaire pour autant davantage sur le rôle d'Owen.

La présentation de l'instrument par Owen dans l'ouvrage de Jennings et le contenu de l'exposé qu'il à Dublin sont les deux ressources qui nous apportent le plus d'éléments sur le psychographe et les théories qui guident son utilisation. Jennings précise, pour la version de 1828, avoir « suivi avec soin la description de M. Owen à ceci près qu'[il a] substitué l'expression esprit humain à celle de nature humaine, une expression pour laquelle M. Owen semble avoir un faible » (Jennings, 1828, p.21). Un faible qui prend son sens lorsque l'on considère le souci d'Owen de proposer une formation « rationnelle » du caractère humain qui ne peut trouver ses fondements que dans des faits établis.

---

alors la connaissance de William Maclure qui était venu visiter cette institution. A l'invitation de ce dernier, Neef se rendit aux Etats-Unis pour y diffuser la pédagogie pestalozzienne. Il ouvrit ainsi une école à proximité de Philadelphie dès 1809, avant de rejoindre Maclure à New Harmony en 1826. Deux de ses filles y épousèrent deux des fils de Robert Owen (David Dale et Richard).



**Figure 51 - Détail d'un psychographe  
conservé au Working Men's Institute de New Harmony (Indiana) –  
Photographie de Sally Kuhlenschmidt**

Le *Psychographe* [...] peut être une plaque de métal ou de bois, avec dix dix réglettes, chacune représentant une faculté ou qualité, ou leur germe, d'un être humain à la naissance. Les réglettes sont divisées en plusieurs parties, dont la première et la dernière, sur chaque réglette, désignent les extrêmes de cette faculté ou qualité particulière appartenant à, ou constituant une partie de la nature humaine. Les intervalles entre ces extrêmes sont indéfiniment divisibles dans la nature. Sur la plaque, cependant, la division n'est poussée qu'à cent parties, cela étant suffisant pour remplir le rôle pour lequel le *Psychographe* a été conçu. (Owen, in Jennings, 1821, p.XXIV)

Owen considère ces facultés ou qualités, citées par Bernhard, comme inhérentes à la nature humaine sans préciser comment cette liste a été établie. Elles apparaissent sur l'instrument numérotées de 1 à 10. Nous n'avons cependant pas trouvé de justification à cette classification dans les différents documents que nous avons étudiés.

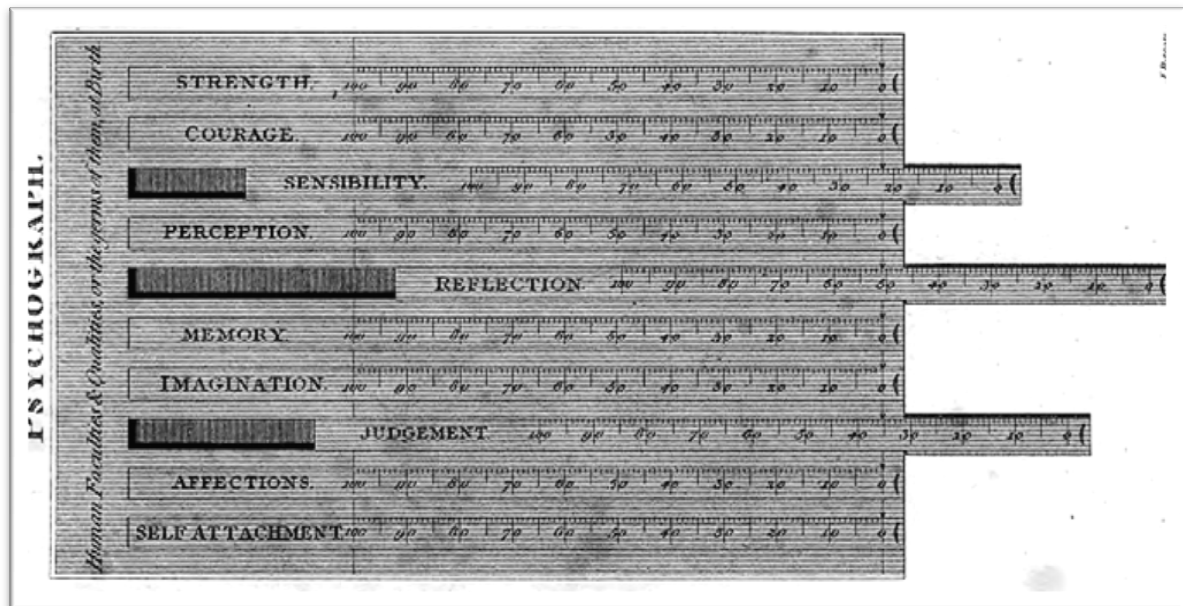


Figure 52- Schéma du psychographe publié dans James Jennings *The Family Cyclopaedia, being a manual of useful and necessary knowledge* (1821), vol.2

Dans une perspective de rationalisation de l'éducation sa réflexion vient ici compléter la théorie des circonstances. On retrouve les « données originelles » sur lesquelles les circonstances viennent exercer une influence, et sur lesquelles il est donc possible d'agir.

Les facultés et qualités se développent alors que l'enfant grandit et, par la formation et l'instruction, le développement de chacune d'entre elles peut être retardé ou encouragé. (Owen, in Jennings, 1821, p.XXV)

Owen n'explique pas à quoi correspondent ces facultés avec précision et quels pourraient être les indicateurs de leur mesure. Si la traduction que nous proposons ici de ces facultés peut interroger, nous avons cependant choisi de nous en tenir à une traduction littérale. Une autre traduction aurait en soi constitué une forme d'interprétation que les éléments rassemblés ne nous permettent pas de poser. La mise en perspective de l'état de l'éducation dans le présent de son discours et de l'éducation idéale pour chacune de ces facultés permet cependant de mieux cerner les contours des termes employés :

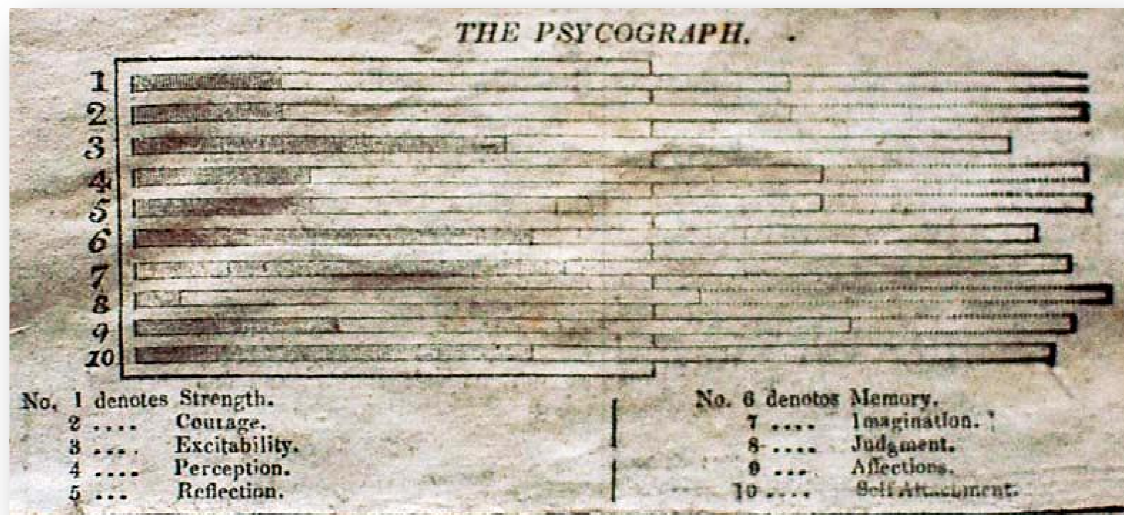


Figure 53 - Schéma du psychographe publié dans l'édition du 9 mai 1823 du Dublin Journal suite à la présentation de Robert Owen

1 force	6 mémoire
2 courage	7 imagination
3 réactivité	8 jugement
4 perception	9 affections
5 réflexion	10 attachement à soi

Les capacités physiques des enfants, représentées sur les réglettes N°1 et 2 [1 : force ; 2 : courage] ont été imparfaitement développées. Sa réactivité (N°3) a été cultivée de manière particulièrement artificielle, de sorte qu'elle engendre l'irritation et la colère. Ses capacités perceptives et réflexives (N°4 et 5), n'ont été que très partiellement sollicitées. Sa mémoire et son imagination (N°6 et 7) ont été étirées à l'extrême, la seconde devenant la faculté directrice dans toute la société.

Le jugement (N°8) a été réprimé ou détruit autant que les moyens humains l'ont permis, et dans tous les cas a été asservi à l'imagination. Les affections ont été contractées et cantonnées à d'étroites limites, et en grande partie placées sous l'influence de l'attachement à soi et de l'intérêt personnel (N°10) qui a été cultivé avec le plus grand soin et le plus grand effet. (Owen, 1823, pp.148-9)

Lorsque nous ferons justice à notre nature, l'éducation de tous sera bien différente de tout ce que l'on a connu de tous temps et dans toutes les parties du monde.

Les capacités physiques (N°1 et 2) seront pleinement développées. La réactivité sera réprimée. La perception et la réflexion seront étendues aussi loin que possible. La mémoire ne sera pas cultivée indépendamment du jugement, mais sera toujours un auxiliaire de ce dernier. L'imagination sera ramenée à des proportions convenables et, en tout temps, restera subalterne au jugement. Le jugement sera cultivé avec le plus grand soin et sera la force directrice de l'esprit, le guide de toutes les facultés et propensions.

Les affections seront développées et, sous la guidance du jugement, étendues à tous les êtres humains et à toutes les œuvres animées de la création.

L'attachement à soi, ou intérêt personnel, selon l'acception commune du terme s'éteindra ; car bien qu'une aspiration au bonheur soit alors, comme aujourd'hui, notre principe d'action, nous saurons et ressentiront alors que l'on ne peut trouver notre propre bonheur que dans le bonheur de tous ceux qui nous entourent, de notre cercle immédiat à ceux qui sont le plus éloignés de nous. (Owen, 1823, p.150)

Cette description nous permet de distinguer des facultés qu'il est essentiel de développer pour Owen : les facultés physiques, la perception, la réflexion le

jugement et les affections. La réactivité qu'Owen souhaite voir réprimée semble se rapprocher d'une forme d'impulsivité qu'il conviendrait par conséquent d'endiguer. C'est l'usage immodéré et les dérives de l'imagination qu'Owen condamne ; on peut émettre l'hypothèse que la question des croyances, religieuses en particulier, apparaît ici en filigrane. L'absence d'autres ressources avec lesquelles confronter ces contenus ne permet toutefois pas d'éclairer avec certitude la logique interne à cette classification des facultés.

Cela ne nous empêche cependant pas de noter que c'est avant tout la démarche qui est ici porteuse de sens : il s'agit pour Owen d'organiser ce qu'il présente comme des savoirs sur lesquels fonder la formation du caractère. Il s'était d'ailleurs intéressé à la phrénologie (qui prétend accéder à la connaissance de l'homme à travers sa morphologie crânienne) à cette même période. Cooter indique en effet qu'Owen avait accueilli à New Lanark Johann Gaspar Spurzheim et George Combe à plusieurs reprises entre 1820 et 1823 afin qu'ils étudient les crânes de quelques élèves (1985, p.233). Owen se procura d'ailleurs un buste de phrénologie afin d'étudier cette « science » (Browning, in Butt, 1971, p.67). Cette curiosité atteste de la démarche d'Owen se donnant pour objectif la compréhension de l'homme.

La volonté de rationalisation de l'éducation se révèle d'autant plus quand Owen prétend à la reconnaissance de cette démarche comme « science », mais cette fois non seulement comme « science de l'homme » mais comme « science de la formation et l'instruction » selon ses propres termes :

Lorsque cette connaissance sera élevée au rang de science, et ses principes mis en pratique, le caractère humain s'en trouvera à tel point amélioré en chaque individu que [...] la nouvelle race des hommes sera considérée comme des êtres supérieurs. Cette science pourrait être appelée la *Science de la formation et de l'instruction*, ou *Science de l'influence des circonstances sur la nature humaine* ; et elle sera de loin plus précieuse à l'humanité que toutes les autres sciences réunies. (Owen, in Jennings, 1821, vol. 1, p.XXV)



Une fois établie cette manière rationnelle de penser l'éducation à partir des spécificités de la nature humaine, Owen s'intéresse à ceux qui doivent prendre en charge cette éducation et convoque un acteur encore peu présent sur la scène éducative au début du XIX<sup>ème</sup> siècle : l'État.

Cette combinaison [de facultés, qualités et propensions présentes chez l'enfant à la naissance] est confiée à ses parents et aux pouvoirs de gouvernement de l'État dans lequel il vient au monde ; et il n'est certainement pas de vérité si évidente, que c'est le premier devoir et le plus grand intérêt de tous deux, d'adopter de telles mesures pratiques qui puissent assurer à chacun de ces innocents sans défense la meilleure formation et éducation [...] (Owen, 1823, p.145)

Il est donc de la responsabilité non seulement des parents mais aussi de l'État de veiller au bon développement de ces facultés.

Cette connaissance de l'homme amène Owen à développer une ample réflexion sur les religions qui s'opposent selon lui au développement des potentialités humaines.

## Les religions

Owen n'a sans doute pas formalisé ses idées sur les religions aussi tôt, ou en tout cas aussi précisément qu'il le prétend dans son autobiographie alors qu'il était jeune homme. Il semble pourtant qu'il ait très vite été interpellé par les contradictions qu'il y avait en l'existence de plusieurs cultes monothéistes et par certaines des idées véhiculées par les institutions religieuses.

Il met en avant dans ses écrits un déisme qu'il qualifie de « religion naturelle » qui fait écho aux règles de la nature humaine qu'il a définies, et il critique en particulier les institutions religieuses et leurs représentants, et la façon dont ceux-ci véhiculent leurs doctrines. On retrouve ici les idées déjà évoquées des moraves et des hussites, qui remettaient en cause la notion de hiérarchie dans l'Eglise, et auxquelles Owen avait pu être sensibilisé par sa connaissance du méthodisme.

L'idée d'un déisme universel que l'on trouve chez les philanthropistes peut être rapprochée de cette notion de « religion naturelle » en cela qu'elles rassembleraient théoriquement toutes deux tous les hommes dans une même croyance.

Comme chez Locke ou Rousseau, dont il a lu l'*Emile*, on trouve chez Owen une réflexion autour de la « religion naturelle ». Cette notion recouvre des réalités différentes selon les époques et les hommes qui en usent comme nous le montre Jacqueline Lagrée (1991). Chez Locke la religion naturelle s'apparente plutôt à un christianisme raisonnable. Rousseau, dont Owen est plus proche, en revient à un principe plus élémentaire et écrit « *Je crois donc qu'une volonté meut l'univers et anime la nature. Voilà mon premier dogme, ou mon premier article de foi.* » (Rousseau, 1762/1966, p.355). Il prête ces mots à son vicaire savoyard dans le quatrième livre de l'*Emile*. Il y montre comment l'expérience entre en contradiction avec ce qu'il a appris, lui qui est « *né dans une Eglise qui décide tout, qui ne permet aucun doute* » (p.347) : « *voyant par de tristes observations renverser les idées que j'avais du juste, de l'honnête, et de tous les devoirs de l'homme, je perdais chaque jour quelque-une des opinions que*

*j'avais reçues...* » (p.346). Il commence alors à douter de l'instruction religieuse dont il a fait l'objet.

D'après son autobiographie, Owen nourrit lui aussi très tôt des doutes relativement aux religions. Pour lui c'est en la manière dont les religions ont été véhiculées que réside l'erreur fondamentale induisant les maux de l'humanité. Dans ses discours sur la religion (1830) il ne remet jamais en cause l'idée de religion elle-même mais emploie de manière systématique des expressions telles que « *la religion telle qu'elle a été jusqu'à présent enseignée* ».

C'est aux religions « telles qu'elles furent transmises jusqu'alors » qu'Owen impute les malheurs du monde. Il développe plus particulièrement cette idée dans ses discours « *The New Religion* » et « *Second Lecture on the New Religion* ». Selon lui, les religions se construisent en opposition avec la nature humaine – qui pour Owen n'est pas mauvaise contrairement à l'idée qu'elles véhiculent – et induisent ainsi un asservissement de l'esprit du peuple, qui est donc plus facile à dominer. C'est par l'éducation telle que pratiquée que se maintient ce joug, mais c'est aussi par ce qu'elle peut potentiellement devenir que vient par conséquent la réponse à ces problèmes. Cette réflexion sur les religions contribue donc à accorder une place de premier ordre à la question éducative.

On retrouve ici une idée forte de la pensée des Lumières que développe Serge Dupuis :

La philosophie de la nature humaine qui triomphe au XVIIIème siècle évacue en effet la thèse biblique du péché originel. Alors s'estompe la conception puritaine, fondée sur le premier chapitre de la Genèse, d'un mal inné en l'homme, d'une nature humaine à jamais frappée par la malédiction du péché originel. L'être humain n'est plus condamné au malheur sur terre par la faute de ses ancêtres. Il peut au contraire édifier un monde rationnel, harmonieux et heureux en se fondant sur les exigences de sa nature. (Dupuis, 1991, p.33)

Les religions « telles qu'elles sont véhiculées » ont pour but d'asservir l'esprit humain et tendent à « détruire, dans leur berceau, les facultés rationnelles de la race humaine ». Owen affirme au contraire que :

[...] pour cultiver les meilleures facultés de l'homme, qu'elles soient physiques, intellectuelles ou morales, [...] il faut lui enseigner la vérité dès sa petite enfance ; le rendre apte à acquérir une connaissance précise des faits ; lui permettre de tirer les déductions nécessaires de ces faits ; et de l'entourer de la naissance à la mort de circonstances qui soient en strict accord avec son organisation, lui permettant ainsi d'agir en entière conformité avec sa nature.(Owen, 1830)

Cette nature humaine, comme l'explique Owen dans son *Catéchisme du Nouveau Monde Moral*, implique pour le bonheur de l'homme « la satisfaction de tous les besoins de la nature dans les limites de la tempérance », dans laquelle l'homme manifeste une « aversion pour tout ce qui cause à son individu une souffrance physique, intellectuelle ou morale [...], pour tout ce qui s'oppose à la satisfaction de son instinct ». Or cette satisfaction des besoins ne peut intervenir dans une société régie par une religion fondée sur des principes erronés entrant en contradiction avec la nature humaine. Owen s'est donc interrogé sur la religion dans cette perspective.

Owen croit, comme Rousseau entre autres, en une force qui « anime la nature » et qu'il désigne sous les différents noms de « force créatrice de l'Univers », « Nature » ou « Dieu » selon le terme « qu'on a appris aux hommes à utiliser pour désigner cette Puissance » dans ses écrits (Owen, 1850).

La « religion naturelle » qui est associée à cette « force » est au cœur des deux discours sur la religion d'Owen (1830) qui, au-delà de cette expression utilise

en de nombreuses occurrences des termes tels que « religion de la nature », « vraie religion », et par opposition « religion non naturelle » ou « artificielle ».

Dans *The New Religion*, Owen explique que cette « vraie religion procède des lois éternelles et immuables de la nature » (Owen, 1830). Comme chez Rousseau « la quête religieuse [...] s'enracine dans la perte des évidences, plus particulièrement de celle des principes pratiques, dans l'effondrement généralisé des croyances consécutif à la mise à l'épreuve de la vie » (Lagrée, 1991, p.75), « la méthode de recherche est commandée par la préoccupation pratique, qui la limite aux questions dont la réponse a des conséquences sur notre conduite. » (p.76). Or ce sont en effet les conséquences pratiques sur le comportement humain et par conséquent sur le fonctionnement de la société qui intéressent Owen dont le Nouveau Monde Moral doit permettre d'accéder au « bonheur » et à la « vertu ».

La religion naturelle est pour lui « la seule religion qui ait jamais été vraie » car « c'est une loi nécessaire de la nature que chaque vérité individuelle doive être en harmonie et en strict accord avec chaque autre vérité de l'univers » et qu'« une opposition entre la vérité morale des individus et les lois éternelles de la nature produit nécessairement un état d'existence humaine irrationnel » (Owen, 1830). Ainsi, seule la loi de la nature et la religion naturelle permettent cette harmonie, et seule une éducation fondée sur ce respect de la nature peut permettre la mise en œuvre pour l'homme de sa capacité à développer des facultés ou des qualités qui n'existent que potentiellement dans sa nature.

Robert Owen fit publier en 1838 et 1850 deux catéchismes intitulés respectivement *Catéchisme du Nouveau Monde Moral* et *Catéchisme du système rationnel de société*, où il expose les articles de sa foi sociale.

Il peut y avoir trois raisons au choix du nom de catéchisme pour désigner ces textes. Si le sens le plus commun de ce terme de « catéchisme » est celui d'*instruction dans les principes de la foi chrétienne*, et place bien Owen dans le champ du religieux, il peut aussi désigner l'*exposition abrégée des principes fondamentaux d'une science ou d'une doctrine*. Dans ces textes, Owen présente en effet de manière succincte ses vues sur la religion et sa critique

des institutions, expose son raisonnement et les moyens de réformer la société pour le bien des hommes. Enfin, on peut y trouver une justification étymologique puisque le mot catéchisme vient du nom grec *katêkhimos* signifiant « instruction orale » et du verbe *katêkhein*, « faire retenir » ; or Owen a écrit ces deux catéchismes sous forme de dialogues alternant questions et réponses.

Owen y explique en particulier comment les idées erronées présentées auparavant « et toutes les institutions qu'on a fondées sur ces prétendues vérités tendent à perpétuer l'ignorance, la pauvreté et le désordre et à développer les sentiments les plus bas et les pires passions dont la nature est capable. » (Owen, 1830). Dans la mesure où ce sont les prêtres qui véhiculent ces idées, Owen affirme que ceux-ci sont « cause dans le monde de plus de souffrance que de bonheur par leur effort constant pour mettre obstacle aux inclinations de la nature humaine en les appelant par ignorance des vices [...]. Ils forcent ainsi l'homme à devenir déraisonnable et méchant» (Owen, 1838). Owen en conclut qu'il est néfaste de conserver plus longtemps le clergé et ses institutions. Il en est de même pour les gouvernements qui ont fondé leur politique sur cette démarche d'asservissement des êtres en s'appuyant sur les religions.

Pour Owen, la société est en mesure d'évoluer vers un état supérieur car, écrit-il :

[...]il existe la plus grande abondance de moyens et de matériaux propres à mettre l'homme en situation d'atteindre cet heureux état [qui est de] placer l'homme au milieu des circonstances qui réaliseraient son plus grand avantage à la fois comme individu et comme membre de la société, et qui lui permettraient de satisfaire tous les besoins de la nature dans les limites de la tempérance. (Owen, 1838).

Il explique dans ces textes quel chemin emprunter pour se défaire de « tous les maux artificiels de la vie », ceux qui n'existent que par l'erreur fondamentale des religions.

Ces conceptions avaient déjà orienté l'action d'Owen à New Lanark. Bien que ses conceptions religieuses aient inquiété plusieurs de ses partenaires, les membres de la délégation de Leeds notèrent suite à leur visite :

Il est tout à fait manifeste que le système de New Lanark a tendance à améliorer le caractère religieux, et les appréhensions selon lesquels la religion souffrirait de la prévalence de ces établissements sont à tel point sans fondement, que nous rejoignons M. Owen lorsqu'il affirme que les habitants de cet endroit forment une communauté plus religieuse qu'aucun autre établissement manufacturier au Royaume-Uni. (Baines, Oastler, Cawood, 1819/1838, p.6)

Dans le prolongement de ses réalisations écossaises, et pour assurer la « liberté de conscience » qui lui est chère, Owen souhaite établir dans les colonies qu'il imagine les lieux de culte nécessaires à l'exercice de cette liberté pour tous et accueillir les ministres de ces différentes confessions, tout en appelant à un sentiment de charité entre tous (Lettre de Robert Owen à l'éditeur du *Limerick Chronicle*, voir annexe 17). Mais le projet des colonies modèles dépasse de loin cette seule ambition et l'on y prévoit des aménagements à destination de tous pour développer les potentialités de chacun dans la perspective d'une existence vertueuse.

## ***Les colonies autosuffisantes et l'éducation***

### **Le projet des colonies modèles**

Dans une lettre publiée dans le *London Newspaper* en date 9 Août 1817, Owen met en perspective les maux de la société dans les « villes industrielles » et les réponses qu'il y apporte dans le cadre des villages communautaires qu'il propose (ce texte est reproduit dans son intégralité dans le supplément à l'autobiographie d'Owen, 1858, pp.89-92). Nous les présentons ici sous forme de tableau mettant en regard ces deux univers.

<b>Dans les villes industrielles...</b>	<b>Dans les villages projetés...</b>
Les pauvres et membres de la classe ouvrière vivent sous des mansardes ou dans des sous-sols, dans des ruelles étroites ou des cours confinées.	Les pauvres et membres de la classe ouvrière vivront dans des logements disposés en un grand carré, rendus commodes de toutes les façons et utilement agrémentés.
Ils évoluent dans la poussière, enveloppés de fumée, et n'ont que rarement des objets plaisants sur lesquels poser leurs yeux.	Ils évolueront au milieu de jardins, auront de grands espaces dans toutes directions pour que l'air reste sain et agréable : ils auront des allées et des plantations devant eux, dans le carré, et des terres bien cultivées, maintenues en bon ordre, tout autour, aussi loin que les yeux portent.
Les parents sont oppressés par l'angoisse d'assurer des moyens de subsistance pour eux-mêmes et leurs enfants.	En conséquence de l'intégration et l'application du principe de coopération mutuelle dans sa pleine mesure, tous partageront en abondance l'essentiel et l'accessoire.
Chaque famille a la charge et le souci d'aller au marché pour satisfaire les besoins de ses membres, et ce avec tous les inconvénients.	La même peine permettra de fournir 1000 individus là où elle ne satisfait aujourd'hui qu'une famille, et tous les articles seront fournis dans les meilleures conditions.



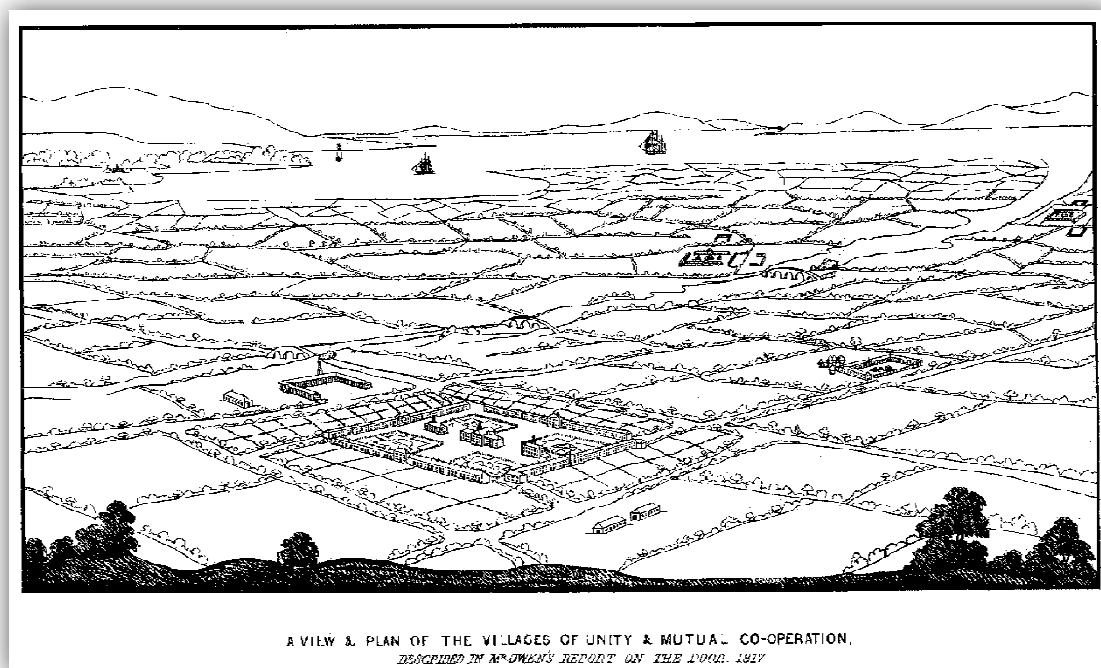
Chaque famille doit disposer d'un moyen de cuisiner etc., et une personne doit être dévolue à la préparation des aliments etc. pour une famille de taille normale.	Les meilleurs aliments seront préparés de la meilleure manière dans des conditions qui permettront à cinq ou six individus de préparer les aliments pour 1000.
Les parents doivent travailler laborieusement de dix à seize heures par jour afin d'obtenir de misérables moyens de subsistance pour eux-mêmes et leurs enfants, et le plus souvent dans les conditions les plus préjudiciables à la santé et aux plaisirs naturels.	Les parents ne seront pas occupés plus de huit heures par jour, et de manière saine et agréable.
Dans les temps difficiles, ce qui arrive souvent, les individus endurent une détresse difficilement descriptible.	Plus de temps difficiles dus à la modification des marchés ou à des incertitudes commerciales quelconques, de sorte que tous auront toujours un stock abondant de tout ce qui leur est nécessaire.
En cas de maladie, tous les maux assaillent ces êtres isolés.	Dans l'éventualité d'une maladie, on connaîtra la plus grande attention et le plus grand soin : chacun, par principe et par intérêt, prendra une part active, et avec plaisir, pour rendre la situation de l'invalidé aussi confortable que possible.
La mort prématurée des parents laisse les enfants orphelins et à la merci de tous les maux.	La mort prématurée des parents laisse les enfants à tous les égards bien pourvus et protégés.
Les enfants sont habituellement malades et, de même que leurs parents, mal habillés.	Les enfants seront en bonne santé et auront les joues roses, et, de même que leurs parents, seront propres, d'apparence soignée et bien habillés.
Les jeunes enfants sont particulièrement négligés et développent très tôt de mauvaises habitudes.	On prendra bien soin des enfants, les empêchant de développer de mauvaises habitudes et leur enseignant les bonnes.
L'éducation des enfants est négligée.	Les enfants seront bien formés et bien informés.
Les enfants sont envoyés jeunes travailler dans quelque commerce ou manufacture, souvent de nature insalubre, et dans lequel ils doivent passer entre dix et seize heures par jour.	Les enfants seront instruits progressivement en matière de jardinage, d'agriculture, de commerce ou d'industrie et y seront employés selon leur âge et leur force.

Les enfants sont formés par des individus ignorants, ayant beaucoup de mauvaises habitudes.	La gentillesse et le bon sens seront les seuls instruments de la formation.
---	---

Owen conclut cette comparaison en la résumant ainsi :

Les villes industrielles sont le foyer de la pauvreté, du vice, du crime et de la misère [...]. Les villages proposés seront toujours le foyer de l'abondance, de l'intelligence active, de la bonne conduite et du bonheur. (Owen, 1817/1858, p.92)

On retrouve à travers cette présentation de ce que pourraient être les communautés autonomes les préoccupations qu'Owen avait déjà manifestées à New Lanark. Dans cette cité idéale, une attention toujours importante est apportée aux questions de l'hygiène et de la propreté. Du personnel médical est pris en charge par la colonie dans laquelle sont aménagés des lieux d'accueil pour les malades, mais aussi des « bains publics » (voir figure 55), et la cuisine collective qu'il avait rêvée pour New Lanark. Il est aussi prévu que la colonie prenne en charge les personnes âgées et les membres frappés d'infirmité. Ces dispositions avaient déjà en partie trouvé leur expression à New Lanark où des habitants témoignent qu'Owen avait continué à verser un salaire à un habitant devenu, suite à un accident, incapable de travailler dans les filatures. Une première esquisse de ces colonies modèles était présentée en 1817 par Owen dans son *Report to the Committee of the Association for the Relief of the Manufacturing and Labouring Poor* (reproduit en annexe de son autobiographie, 1858, p.65).



**Figure 54 - Vue et plan des villages de l'unité et de la coopération mutuelle– décrit dans le rapport de M. Owen sur les pauvres (1817)**

Les nombreux artistes qui se joignirent à Owen nous laissèrent des croquis de leur voyage. Ceux du naturaliste français Charles Alexandre Lesueur sont majoritairement conservés au Muséum d'histoire naturelle du Havre dont il devint plus tard le conservateur (voir annexe 18).

Dans son texte *Two memorials on behalf of the working classes* (1818), Owen parle de fonder des colonies semblables à celle de New Lanark mais plaçant au cœur du système ainsi établi non plus l'industrie mais l'agriculture. Ce projet est aussi évoqué par Marc-Antoine Jullien suite à sa rencontre avec Owen (1823/1825, p.36) et le premier croquis présenté ci-dessus semble le confirmer. Il détaille en effet dans sa présentation du croquis nombre d'infrastructures liées à l'agriculture (des jardins, étables et abattoir, fermes, moulin, pâtures, terres arables...) mais pas de manufacture (voir annexe 19). Ces plans ne sont pas sans rappeler ceux imaginés par John Bellers dans une « tradition communautaire à tendance agraire » (Dupuis, 1991, p.73) quelques décennies plus tôt dans *Proposals for a College of Industry* (1696). Si Owen reproduit le

texte de Bellers en annexe de son autobiographie (1858, pp.155-181), il semble cependant qu'il n'en ait eu connaissance qu'après avoir élaboré au moins les grandes orientations de son plan. Il précise en effet dans son autobiographie (1857b, p.240) que c'est le réformateur anglais Francis Place qui lui communiqua ce texte en notant ses similarités avec son ouvrage *New View of Society*.

Comme le suggère la légende du croquis de ces colonies modèles présenté sur la couverture du journal *The Crisis* (voir annexe 1), Owen s'inscrit lui-même dans une lignée prestigieuse de la conception de la cité idéale, convoquant Platon, Thomas More et Francis Bacon. Il est intéressant de noter que nous n'avons trouvé aucune référence à ces trois auteurs dans les différents écrits de Robert Owen. Lui qui ne cite que très peu ses sources d'inspiration prend ici discrètement le contrepied de sa démarche habituelle en revendiquant la parenté d'idées avec ces trois figures. On en trouve plusieurs indices potentiels dans les idées qu'il développe autour de son projet communautaire. C'est en effet dans le contexte de la Révolution industrielle qu'il construit ses réflexions, se rapprochant par exemple de Bacon pour qui « le progrès scientifique dans ses applications concrètes [...] fournit une production matérielle suffisante pour subvenir aux besoins de la population » (Baudras, in Riot-Sarcey, Bouchet et Picon, 2007, p.20). L'un y voit la condition de stabilité de l'ordre social, l'autre les moyens d'une réforme fondamentale dont l'éducation sera le moteur. Il rejoint en cela Platon : les deux hommes tiennent en effet pour essentiel que les membres de la cité/communauté comprennent l'intérêt de la démarche pour s'y inscrire. « Il faut donc qu'on instruisse de façon correcte et l'essentiel de l'ouvrage [La République] traite[...] d'éducation. » (Bertrand, in Riot-Sarcey& alii, p. 187). C'est sans doute avec l'œuvre de Thomas More que l'on retrouve le plus de points communs, d'une part en ce qui concerne les religions, et d'autre part quant à l'organisation géographique de la cité idéale. Ils partagent une tolérance des pratiques religieuses dans leur diversité tout en aspirant à une « unité dans les principes fondamentaux de la croyance » même si elles s'expriment de manières sensiblement différentes. La synthèse proposée par Michèle Madonna-Desbazeille de l'organisation d'Utopia est très proche de ce

qu' imagine Owen : « Espace géométrique, très organisé à la fois par son urbanisme et par les règlementations [...] Toutes les cités se ressemblent. Le tracé des rues facilite la circulation ; les maisons sont toutes semblables ; ... » (in Riot-Sarcey & alii, p.245).

Il serait pourtant hasardeux de rechercher dans l' *Utopie*, *La Nouvelle Atlantide* ou *La République*, ce qui aurait précisément pu influencer la conception des colonies autonomes d'Owen. Nous retiendrons cependant que ces œuvres ont nourri ses réflexions et qu'il les cite contrairement à nombre de ses sources d'inspiration.

La parenté revendiquée porte par ailleurs en elle-même, d'un point de vue rhétorique, une partie de la légitimité du projet : elle n'est pas une vue de l'esprit d'Owen mais s'inscrit dans un contexte réflexif dont l'histoire a conféré aux représentants une forme d'autorité.

## **New Harmony ou l'utopie**

Une représentation de ce que pouvait être ces colonies imaginées par Owen est celle de New Harmony où il tenta de donner corps, de donner vie à son idéal. Convoquer la seconde expérimentation pratique d'Owen afin d'étudier ses idées peut sembler être une démarche paradoxale. Nous avons fait ce choix parce que nous considérons cette expérience comme son utopie. Nous entendons ici l'utopie comme lieu idéal, dans le sens de lieu parfait (eu-topos), mais aussi dans son sens premier de lieu qui n'existe pas (u-topos) dans la mesure où Owen ne put jamais mettre en place son projet qui n'appartient finalement qu'au domaine des idées. On peut émettre l'hypothèse que cet échec est dû en particulier au fait qu'Owen n'a pas pris le temps de convaincre les membres de la communauté de la pertinence de son système. Contrairement à son expérience de New Lanark où seize ans ont séparé son arrivée de l'ouverture de l'Institution, Owen tenta en effet de mettre l'ensemble de son nouveau plan en place dès son arrivée à New Harmony.

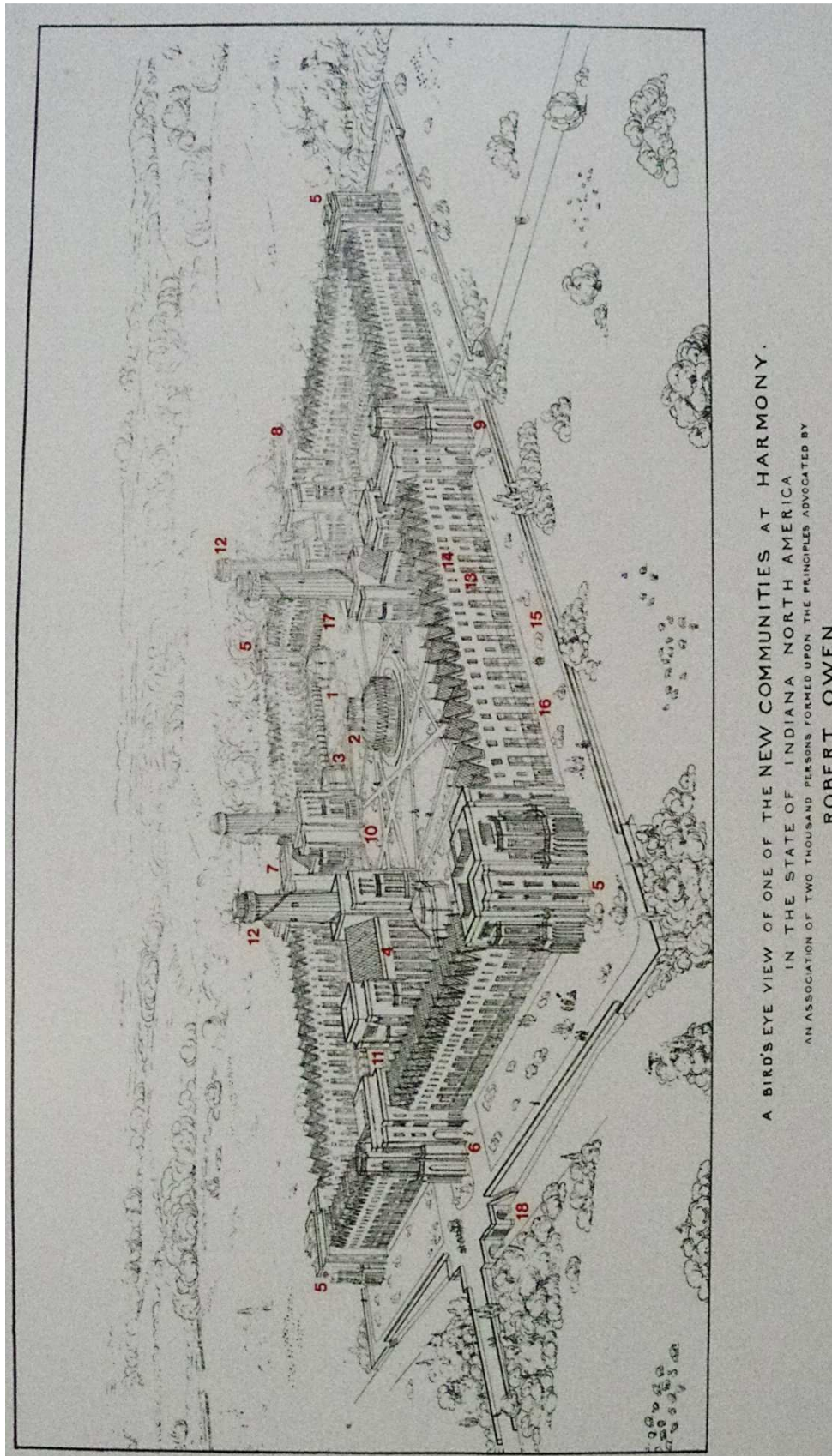
Revenant à l'idée du « compromis » qu'Owen évoquait pour désigner les changements mis en place à New Lanark, il nous a, malgré cet échec, semblé intéressant d'interroger ce modèle à l'aune des descriptions qu'il nous laissa de son idéal éducatif.

Dans son *Histoire de l'économie politique en Europe* (1837), Blanqui note d'ailleurs à propos du réformateur écossais : « Je lui ai entendu dire [...] que l'idée fondamentale de son système était la réforme de l'éducation dès l'âge le plus tendre. » (p.393).

Owen est en effet très critique quant à la façon dont ses contemporains conçoivent l'éducation et écrit par exemple « encore aujourd'hui, les esprits des plus éclairés ne sont guère préparés à commencer à penser rationnellement à cet égard » (1820/1821, p.39).

Les différentes recherches et archives concernant l'expérience de New Harmony convergent vers le constat qu'Owen ne s'occupa pas lui-même de l'organisation de l'enseignement à New Harmony mais confia cette tâche à ses fils et plusieurs disciples de Pestalozzi tels que William Maclure ou Joseph Neef (Lockwood 1905/2003 ; Wilson 1984). Il s'agit donc là non pas d'une description de l'éducation mise en œuvre à New Harmony mais de celle que concevait Owen pour cette communauté, qui a une place centrale dans ses réflexions. Cette place se traduit d'ailleurs dans l'organisation géographique de l'espace communautaire projeté.

Owen en propose une description succincte dans son ouvrage *A Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* (1841, pp.37-40, voir annexe 20).



A BIRD'S EYE VIEW OF ONE OF THE NEW COMMUNITIES AT HARMONY.  
 IN THE STATE OF INDIANA NORTH AMERICA  
 AN ASSOCIATION OF TWO THOUSAND PERSONS FORMED UPON THE PRINCIPLES ADVOCATED BY  
**ROBERT OWEN**

Figure 55 - Croquis de New Hamony réalisé par ThomasStedman Whitwell

**Légende (d'après celle présentée par Stedman Whitwell, voir annexes 21 et 22) :**

1. **Gymnases ou espaces couverts destinés aux exercices...** attachés aux écoles et à l'infirmerie.
2. **Serre...** au cœur du jardin botanique.
3. **Bains, chaud et froid...** dont on compte quatre pour les hommes et quatre pour les femmes.
4. **Salle à manger...** avec cuisines etc. en dessous.
5. **Bâtiments d'angles...** où se trouvent les écoles et l'infirmerie ; au rez-de-chaussée, se trouvent des salles de rencontre pour les adultes.
6. **Bibliothèque, salles de lecture, imprimerie...**
7. **Salle de bal et salles de musique.**
8. **Théâtre...** pour les conférences, les expositions, les débats etc., avec un laboratoire, une petite bibliothèque etc.
9. **Musée...** avec un index et une description des items, des salles de préparation des spécimens etc.
10. **Brasseries, boulangeries, lavoirs, blanchisseries** etc.... aménagés autour de la base des tours.
11. **Réfectoires...** pour les enfants, de chaque côté des vestibules des salles à manger.
12. **Eclairage de l'établissement, horloges et observatoires...** et depuis ces sommets élevés, les fumées et l'air vicié des bâtiments sont déchargés dans l'atmosphère.
13. **Suites pour les salons et chambres des adultes.**
14. **Suites de chambres...** qui peuvent être facilement et rapidement adaptées aux dimensions requises ; dortoirs des célibataires et des enfants.
15. **Esplanade de cent pieds [trente mètres] de large...** à environ douze pieds [trois mètres cinquante] de la surface du sol.
16. **Chemin pavé.**
17. **Les arcades et les terrasses...** offrant à la fois un moyen de communication couvert ou à l'air libre entre les différentes parties des bâtiments.
18. **Sous-terrain menant aux cuisines** etc.... grâce auquel la viande, les légumes, le charbon etc. sont apportés dans les réserves, et la poussière et les déchets évacués.



L'éducation est un axe majeur du système social conçu par Owen qui parle « d'un mode de formation et d'éducation rationnel » d'autant plus avantageux dès lors qu'il est « combiné avec les autres parties de ce système » (1820/1821, p.46). Lors d'un discours à Dublin, il déclara d'ailleurs : « l'éducation, telle que je la conçois, constitue la partie la plus essentielle du système que je vous présente » (1823, p.71). S'il affirme que l'éducation « ne peut pas tout faire », il estime cependant qu'elle peut rendre « bon, sage et heureux ». Owen considère que par nature les enfants, dès leur naissance, ont des capacités et des potentiels, bien que ceux-ci puissent prendre des formes très variées. Il convient par conséquent de les cultiver.

Eduquer les enfants repose pour lui, sur la connaissance préalable de ceux-ci. Il affirme :

Avant qu'un quelconque plan rationnel puisse être dessiné pour la formation et l'éducation des enfants, nous devrions connaître avec précision quels sont les capacités et les qualités que possèdent les jeunes enfants et leurs aînés, ou, en fait, ce qu'ils sont réellement par nature (1820/1821, p.39)

C'est à travers l'observation qu'Owen se forge ses premières idées sur cette nature de l'enfance et qu'il en vient à considérer que les faits prouvent que tout esprit est capable de réflexion. Tous les enfants peuvent donc être éduqués et l'on doit offrir à chacun les mêmes possibilités. Il opte donc, dans l'idéal, pour une éducation collective des enfants répartis en groupes en fonction de leur âge.



Figure 56 - "Vue du ciel d'une communauté, telle que proposée par Robert Owen", par F. Bate, publié par "The Association of all Classes of all Nations", Londres, 1838  
Cette œuvre est accompagnée d'une dédicace adressée entre autres "Au Clergé et aux Instructeurs de l'Humanité, comme l'unique et rapide moyen de réaliser ce grand désir qui leur tient tant à cœur, c'est-à-dire la suppression du Vice et de l'Erreur par la suppression des causes du Crime (l'Ignorance et la Pauvreté), la dissémination de la Vérité et l'établissement de la Vertu."

## Projet d'organisation de la jeunesse

Le nouveau système social conçu par Owen accorde une place spécifique à chacun en fonction de l'âge, du sexe, des aptitudes physiques et qualités supposées. Il décrit une organisation de la société en différentes classes où chaque groupe aurait des attributions particulières (1844/1993 pp.286-297). Selon cette logique, les enfants sont répartis en quatre groupes :

Le premier groupe rassemble les enfants de la naissance à l'âge de cinq ans.

Le second groupe est constitué des enfants de cinq ans à dix ans révolus.

La troisième classe est composée des jeunes de douze à quinze ans.

Les membres de chacun de ces groupes recevront les attentions adaptées à leurs besoins spécifiques préalablement définis.

Suivant cette classification et les aménagements de la société qui en résultent, chaque individu sera formé et éduqué de sorte que toutes ses facultés et capacités soient cultivées de la meilleure manière connue ; cultivées, aussi, selon une nouvelle combinaison d'objets externes conçue intentionnellement pour stimuler à chaque instant les qualités de la nature humaine les meilleures et les plus aimables. (1844/1993, p.290)

A chacun de ces groupes correspondent des attributions et fonctions particulières contribuant au fonctionnement de la communauté. Les enfants les plus jeunes doivent être éduqués, bien nourris et habillés correctement afin d'être placés dans de bonnes dispositions. Ils doivent faire de l'exercice physique afin de renforcer leur constitution mais toujours de manière ludique de sorte qu'ils y prennent plaisir et évoluent dans la bonne humeur.

Des exercices physiques, adaptés pour améliorer le tempérament, la santé et la force de l'individu, constitueront une partie de la formation et de l'éducation des enfants. (1820/1821, p.53)

De la même manière que ce qui avait été mis en place à New Lanark, Owen projetait que leurs curiosités et intérêts servent à nourrir de simples discussions au sujet de ce qui les entoure, lors desquelles ils pourraient exprimer librement leurs idées et leurs sentiments. Il réaffirme dans ce contexte la nécessité de bannir toute punition ou récompense et d'éveiller chez les enfants des sentiments de « charité » et d'« affection » pour ceux qui les entourent. L'objectif d'Owen était que ces enfants pensent, parlent et agissent « rationnellement », soient en bonne santé, et développent « des dispositions, des habitudes, des manières et une morale supérieures ».

Les enfants de la deuxième classe doivent être logés, nourris et habillés de la manière la plus adaptée à leur âge. À nouveau, le pédagogue place au centre de ses préoccupations le climat de plaisir et de gratification dans lequel les apprentissages doivent se faire. Selon les mêmes principes qu'à New Lanark, l'observation de la nature et de ses propriétés ainsi que le dialogue constituent le cœur de la démarche pédagogique. Une telle éducation doit permettre aux enfants de devenir en deux ans des auxiliaires intelligents et volontaires pour les travaux de la maison et du jardin, « quelques heures par jour en fonction leur force ». Selon le même critère, les enfants sont incités participer à toutes les activités qui sont à leur portée. Les plus vieux d'entre eux (sept à dix ans) effectuent ces travaux sous la direction des plus jeunes de la classe supérieure (dix à douze ans). Ce sont en effet aux enfants de douze ans et moins que reviennent les charges domestiques, et elles sont accomplies « pour le plus grand profit » des enfants ainsi que de la société selon la formule d'Owen – sans qu'il en détaille pour autant les modalités. Baines, Oastler et Cawood (1819/1838, p.8) décrivent suite à leur visite à New Lanark et leur rencontre avec Owen un nouveau plan où les élèves travailleraient à partir de six ans en extérieur pendant une heure. Ce temps augmenterait progressivement jusqu'à leurs dix ans. On voit ici apparaître le plan élaboré par Robert Owen dans son *New Moral World*.

Les plus jeunes membres de la troisième classe tiennent donc lieu de tuteurs à ceux de la classe précédente, « les dirigeant et les assistant ». Leurs aînés quant à eux doivent acquérir « la connaissance des principes et pratiques des arts les plus utiles et les plus avancés de la vie » :

Cela inclura toutes les productions nécessaires de la terre, des mines, de des pêcheries, l'art d'utiliser les aliments, les conserver et les accommoder de la meilleure manière pour leur utilisation quotidienne ; l'art d'utiliser les matériaux afin d'en faire des vêtements, des bâtiments, des meubles, des machines, des

instruments et des outils pour tous les usages ; ainsi que produire, préparer et exécuter tout ce que la société peut nécessiter... (1844/1993, p.289)

Il est prévu que cette instruction quotidienne dure chaque jour aussi longtemps qu'il est possible sans qu'elle devienne préjudiciable, qu'elle ne porte atteinte à « leur force physique, leurs capacités mentales, ou leurs sentiments moraux ». Owen développait cette idée centrale dans son projet dès 1823 lorsqu'il présenta une ébauche de ses plans à Dublin :

Ainsi instruits et formés comme ils le seront dans des circonstances si favorables à la morale et à la culture intellectuelle, à la santé et au bonheur, ils ne courront pas le danger de sombrer dans l'erreur concernant la nature humaine, qui est cause, dans l'esprit, de manque de charité, et de cruauté, de compétition, et de mal dans les actions. (1823, p.80)

On note l'importance de la nature pour Robert Owen dans ces développements de son projet éducatif. On peut y voir la trace de sa lecture de *Robinson Crusoé*. Owen dit en effet l'a rendu sensible à la nécessité de connaître le milieu naturel dans lequel on évolue et ses qualités. L'objectif est de savoir en tirer profit afin de mener, même avec peu de moyens, une existence saine et heureuse (au sens de Rousseau, c'est-à-dire lorsque nos désirs coïncident au plus près avec nos facultés). L'importance d'une éducation « manuelle et pratique » comme le souligne M.- A. Jullien, peut aussi être liée à la lecture de *Robinson Crusoé*.

En plusieurs occurrences au cours de cet exposé, Owen revient sur la nécessité d'une éducation quadripartite : physique, intellectuelle, morale et pratique (p.2). On retrouve cette même idée dans ses *Lettres sur l'éducation* (à laquelle s'ajoute en une occurrence une éducation scientifique, p.10) ou dans les différents rapports qu'il fit pour présenter ses colonies modèles.

Cette éducation des enfants qui dépasse le cadre scolaire pour s'emparer de la formation de l'être humain dans toutes ses dimensions amène Owen à concevoir une éducation collective des enfants qui s'inscrit dans son projet d'organisation sociale.

## **Éducation collective**

L'éducation des enfants dans les communautés s'inscrit dans le prolongement de la théorie des circonstances. Elle vise à placer dès que possible les enfants dans un contexte propre à développer chez eux l'intérêt pour le collectif. L'importance du rôle de la mère dans l'éducation de la petite enfance trouve cependant sa place : les plus jeunes doivent être pris en charge par les femmes de la colonie jusqu'à deux ans. Ils devront ensuite rejoindre la communauté des enfants pour être éduqués collectivement.

[...] les enfants devraient être éduqués ensemble, comme s'ils appartenaient littéralement à une seule famille (1820/1821, p.40)

Durant la journée, ils [les enfants] fréquenteront les écoles prévues pour les différents âges, jouiront des mêmes moyens d'instruction et de récréation, et partageront leurs repas. (1823, p.73)

Owen prévoit même que dans son nouveau plan urbain, les enfants dorment tous dans des dortoirs (1820/1821, p.27). Il développe plus amplement cette idée dès 1823, dans un texte reproduit en annexe de son *Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* (1841, p.15 des annexes), où il explique qu'il ne s'agit pas là de les couper de leurs familles,

mais de les élever tous ensemble autant que possible. Il précise que les parents pourront voir leurs enfants dès qu'ils le souhaitent :

[...] les enfants peuvent être formés et éduqués ensemble, sous l'œil de leurs parents (1820/1821, p.27)

Les parents peuvent, quand ils le souhaitent, coucher eux-mêmes leurs enfants, peuvent les voir quand ils le souhaitent lorsqu'ils sont à l'école, peuvent les avoir avec eux dans les aires de loisirs entre les heures d'étude ou après, ainsi que lors des repas et en soirée. (1823, p.73)

Dans ce même texte, Owen prend soin de répondre à la critique formulée par certains de ses contemporains. Il insiste sur le fait que les enfants ne sont pas séparés de leurs parents et met en avant la qualité de leurs relations, « plus bénéfique » et « plus affectueuse » que dans les dispositions existantes (1823, p.73).

Il est aussi prévu que la société prenne en charge avec les meilleurs soins les orphelins potentiels et désigne des membres pour s'en occuper et « remplacer, autant que possible, ses parents naturels » (1841, p.71).

Dans cette conception sociale collective de la prise en charge des plus jeunes, tous sont impliqués dans l'éducation de tous. Owen demande à ce que les parents « ne soient pas plus complaisants envers leurs enfants qu'envers ceux qui les entourent » (1823, p.72).

Afin de donner aux adultes membres de la communauté les moyens d'appliquer ces préconisations, Owen entend, dans une démarche parallèle, les sensibiliser à ces questions grâce en particulier à des conférences qui font partie de son plan d'éducation et de formation des adultes. Il conçoit en effet simultanément,

l'éducation, l'enseignement et la formation des adultes comme autant d'éléments étroitement liés de son « système ».

## **Formation des parents et des enseignants**

Owen conçoit de manière concomitante les différents rouages du système de la cité idéale qu'il élabore dans leurs interactions. Ainsi, il intègre à sa réflexion sur l'éducation une double préoccupation qui lui est intimement liée : celle de la formation des parents et de la formation des enseignants qui en sont les premiers acteurs. Si l'éducation est à réformer, il est nécessaire de proposer en même temps une réforme de la prise en charge des enfants, et ce dès leur plus jeune âge. Il évoque par exemple cette idée dans son Rapport au Comté de Lanark dès 1820 :

Il [your Reporter, i.e. Robert Owen] considère tous les enfants comme des êtres, dont les dispositions, les habitudes, les sentiments, sont formés *pour* eux ; que ceux-ci ne peuvent être bien formés qu'en excluant toute idée de récompense, de punition, et d'émulation ; et que si leurs caractères ne sont pas tels qu'ils devraient être, l'erreur est le fait de leurs instructeurs, et des autres circonstances qui les entourent. (1820/1821, p.41)

L'importance du rôle des éducateurs (enseignants, parents mais aussi tous les membres de la communauté) est donc à nouveau soulignée. Owen leur adresse à tous des préconisations générales. L'importance de mettre de côté toute forme de sévérité et de punition, de traiter les enfants avec gentillesse, est renouvelée dans ces textes.

C'est même préalablement à la naissance, « avant qu'il vienne au monde » (1823, p.72) qu'il convient de se préoccuper de l'éducation de l'enfant. C'est



pourquoi il prévoit d'instruire les mères et les nourrices quant à l'influence des circonstances sur la santé et les dispositions de l'enfant dès son plus jeune âge et « en particulier en ce qui concerne les effets de leurs propres regards, langage, conduite, lorsqu'elles se trouvent en présence de l'enfant » (1823, p.72). Elles pourront ainsi s'acquitter au mieux de leur tâche dans la nouvelle organisation sociale :

Des femmes intelligentes et expérimentées seront désignées pour enseigner aux jeunes mères les meilleurs moyens de traiter et de former leurs enfants de leur naissance à leurs deux ans [...] de sorte que leur constitution, leurs habitudes, et leurs dispositions ne souffrent pas pendant cette période. (1841, p.70)

Les parents sont formés de manière à assurer l'éducation pendant les deux premières années de la vie de leur enfant, de sorte, en particulier, qu'il « ne perçoive jamais par leur regards, leurs discours, leur conduite, le moindre indice d'un désir de le blesser ou de mal le considérer » (1823, p.72). Bien que le soin des enfants soit affaire de la collectivité, les femmes et en particulier les mères en particulier conservent donc une place de premier ordre dans l'éducation de la petite enfance.

Owen prévoit qu'en cas de mauvais temps et en hiver, une variété de loisirs leur soit proposée en intérieur pour leur offrir la possibilité de se relaxer ou d'étudier.

Dans cette formation des adultes, il accorde un souci particulier à la nécessité d'une éducation des enseignants. Les éducateurs et futurs éducateurs doivent développer leur connaissance de l'homme, des lois de la nature et des erreurs qui avaient jusque-là été commises afin qu'ils ne les renouvellent pas. C'est cette connaissance qu'il entend leur apporter grâce à la publication de ses *Lettres sur l'éducation* qui sont explicitement adressées aux enseignants.

En tête de la première page de l'édition des *Lettres sur l'éducation* à laquelle nous avons eu accès, nous notons d'ailleurs la mention « *The teachers require to be taught.* » [Les enseignants ont besoin d'être éduqués.]. Cette phrase est d'ailleurs reprise en titre de la huitième lettre, la seule qu'Owen ait pris le soin d'intituler.

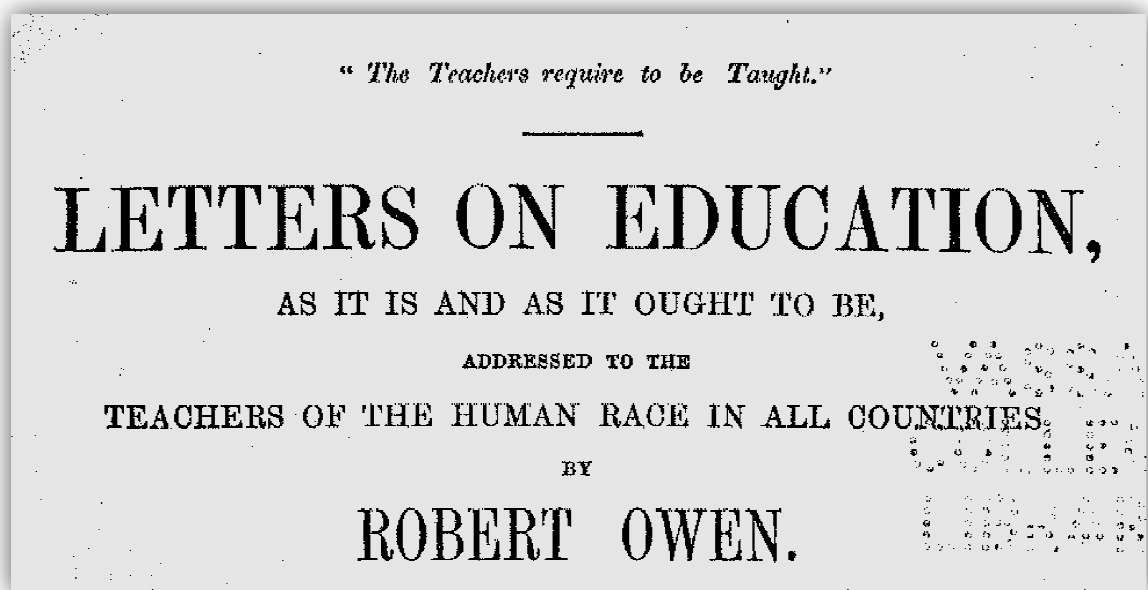


Figure 57 - Letters on Education : "Teachers need to be taught"

Owen évoque outre la nécessité de disposer des connaissances elles-mêmes, celle d'apprendre à les enseigner.

Il est maintenant nécessaire de découvrir [...] les moyens par lesquels vous serez en mesure de comprendre comment vous pouvez commencer [...] dans vos conditions actuelles à enseigner la vérité... (1851 ?, p.4)

Il ne développe cependant que peu sa réflexion sur ce « comment ». Il présente la nature humaine comme « le plus ductile de tous les matériaux » qu'il convient

de placer dans le bon « moule » (p.4) qui doit être créé en se fondant sur la connaissance de cette nature humaine.

## L'école

Nous ne disposons pas de description détaillée des bâtiments de l'école idéale élaborée par Owen. Nous avons cependant des précisions sur sa situation dans la cité qu'il avait conçue et sur l'aménagement, comme à New Lanark, d'espaces extérieurs réservés aux jeux et aux exercices physiques (cf figure):

[...] deux écoles seront nécessaires à l'intérieur du carré, avec de spacieuses aires de jeu et d'exercices (1820/1821, p.40)

Les écoles devraient être idéalement situées dans le rang de bâtiments construits au centre du parallélogramme, proches de l'Eglise et des lieux de culte. (1820/1821, pp.40-41)

Cette seconde citation semble venir contredire la légende du croquis de New Harmony par Thomas Stedman Whitwell présentée en figure . Il nous semble cependant possible d'imputer ce décalage aux dix ans qui séparent cette première présentation (1820) du croquis (1830). Owen nous précise d'ailleurs plus tard (1841) dans son *Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies* que :

[...] dans chaque coin du carré se situera un grand bâtiment, conçu pour une école ou *college*, les quatre constituant une Université pour la formation scientifique d'un caractère supérieur – physique, intellectuel, moral et pratique de la prime enfance à l'âge adulte. (1841, p.38)

Les enfants pourront se retrouver dans ces lieux « sous l'œil de leurs parents et le contrôle de leurs enseignants » (1841, p.70) grâce à la configuration

même des bâtiments de la communauté. Cette fois, nous voyons donc apparaître des bâtiments distincts, dont l'un devait être spécifiquement dévolu à l'accueil des plus jeunes :

La première école sera pour les enfants de 2 à 6 ans. La seconde pour les enfants de 6 à 12. (1820/1821, p.41)

Cette idée était d'ailleurs déjà présentée par Owen en 1817 dans sa première esquisse de l'organisation des colonies (1858, p.58 ; voir annexe 19).

Beaucoup des principes éducatifs mis en avant relativement à ces établissements dans les textes concernant cette cité idéale sont ceux qui ont été décrits comme mis en œuvre à New Lanark. Owen insiste cependant tout particulièrement sur l'importance des faits et de l'observation, sur le fait que les connaissances s'acquièrent par les sens (1820/1821, p.39), corollaire de sa critique des livres :

[...] un système défectueux et fastidieux d'apprentissage par les livres [...] mal pensé pour apporter plaisir ou instruction à l'esprit des enfants (1820/1821, p.44)

En ce qui concerne l'instruction dispensée dans les écoles, il est proposé que le mode de communication du savoir par le moyen des signes sensibles, et la conversation avec l'enseignant, remplace [...] la pratique usuelle d'apprentissage par les livres, laquelle, si elle est mise en œuvre avant que l'enfant ait pu acquérir un nombre correct d'idées utiles, est faite non seulement pour le dégoûter, mais pour remplir sa tête de simples mots, auxquels aucune idée, ou des idées très erronées sont attachées, - et ainsi

d'abîmer ses facultés, et de retarder ou d'empêcher ses progrès intellectuels.  
(1823, p.79)

Dans ces écoles, les enfants seront ainsi systématiquement formés pour acquérir un savoir utile par l'intermédiaire de signes sensibles, grâce auquel leur réflexion et leur jugement pourront être habitués à tirer les conclusions adéquates des faits qui leurs sont présentés. (1820/1821, pp.43-44)

Au-delà de la critique des livres, cette conception de l'enseignement repose sur un constat formulé par Owen et qui contribue à éclairer ses réalisations écossaises :

L'enfance est la période où la curiosité est intense, parce que tout ce qui entoure l'être humain à cet âge, a l'intérêt de la nouveauté - il [l'enfant] est particulièrement enthousiasmé par l'examen de tout objet qui pourrait être présenté à ses sens. (1823, p.79)

On retrouve aussi la volonté d'Owen de soigneusement sélectionner les savoirs présentés aux enfants et la façon dont on les leur présente, de manière progressive :

Si nous [...] donnons aux enfants la connaissance des faits, en commençant avec ceux qui sont les plus simples et les plus agréables pour eux à apprendre, et en poursuivant, graduellement, alors que leurs esprits se renforcent et se développent, avec d'autres, d'une nature plus complexe, ils pourront, à un âge précoce, être bien informés en ce qui concerne les faits généraux desquels découlent les connaissances actuelles dans le monde.  
(1823, p.80)

Les programmes d'enseignement ne sont eux non plus pas détaillés, mais on retrouve dans ce projet les caractéristiques de l'enseignement dispensé à New Lanark :

Avant ses 12 ans, il [chaque enfant] sera aisément formé à acquérir une idée correcte des grandes lignes de tout le savoir que les hommes ont pu atteindre. Ainsi, il apprendra assez tôt ce qu'il est, au regard des âges passés, de la période dans laquelle il vit, des circonstances dans lesquelles il est placé, des individus qui l'entourent, et des événements futurs. [...] Ses capacités physiques seront également développées d'une manière aussi bénéfique pour lui que pour ceux qui l'entourent. (1820/1821, p.45)

Le plan d'Owen doit permettre d'offrir à chaque enfant :

1. Un bon tempérament et de bonnes habitudes, avec une constitution aussi solide que l'air, l'exercice et la tempérance peuvent le permettre.
2. L'aisance dans la lecture, l'écriture et le calcul.
3. Les éléments les plus utiles de sciences, dont la mécanique et la chimie.
4. Une connaissance pratique de l'agriculture et de l'économie domestique, avec une connaissance de la manufacture, du commerce, ou d'un métier qui permette qu'il ait un emploi varié, afin d'améliorer ses capacités mentales et physiques.
5. Enfin, la connaissance de lui-même et de la nature humaine, qui permet d'en faire un être rationnel, de le rendre charitable, bon et bienveillant envers ses semblables. (1841, p.70)

## ***Essai de synthèse***

L'échec précoce de l'expérience communautaire d'Owen à New Harmony et son implication indirecte dans l'organisation de l'éducation discriminent la prise en compte de cette tentative dans un travail se donnant pour objectif la compréhension de son projet éducatif au sein de son projet social. Il n'en reste pas moins que les idées qu'il développe dans le cadre de l'élaboration de son plan pour les communautés autonomes permet de prendre la mesure du « compromis » que représentait pour lui New Lanark. Ainsi, hors des contraintes contextuelles auxquelles tout pédagogue, conjuguant théorie et pratique, se voit astreint, il développe son utopie, nous donnant à voir son idéal éducatif. Les écrits relatifs au projet de New Harmony se révèlent en cela particulièrement riches, dévoilant les fondements de sa démarche.

La théorie des circonstances fait de la connaissance de l'homme le levier de l'éducation dans la perspective d'une réforme qui permette une organisation sociale en accord avec la nature humaine. Le projet fondé sur « la science de l'homme » est donc rationnel. Il implique alors une mise à distance des institutions religieuses qui se sont construites en contradiction avec cette nature.

Le projet d'Owen met en avant une éducation qui vise simultanément le bonheur individuel et l'épanouissement communautaire à travers une éducation de l'homme dans son ensemble, une éducation quadripartite : intellectuelle, morale, physique et pratique.

L'étude de l'expérience de New Lanark avait permis de souligner l'importance d'une mise en pratique qu'il concevait à la fois comme un moyen d'éprouver ses théories et une vitrine offerte au monde sur leur viabilité. L'examen de son projet de colonies modèles, qui prolonge le compromis écossais, révèle au sein de ce que Sargant appelle la « philosophie sociale » d'Owen (1860/2005) une ample réflexion sur l'homme et ses traductions éducatives qui lui permet de formuler ce qu'il désignera en une occasion au moins comme une « science de la formation et de l'instruction ».



Si l'expérience de New Harmony est un échec, le projet conçu est donc révélateur des conceptions pédagogiques d'Owen qu'il s'emploiera à diffuser. Après 1825 et son retour en Grande-Bretagne, c'est en effet principalement à travers ses publications et sa présence sur la scène politique qu'il poursuivra son œuvre en faveur de l'éducation. On peut y voir une volonté de généralisation de sa démarche impliquant l'État dans l'éducation.

C'est cette pluralité des champs investis par Robert Owen qui semblait se dessiner et que cette recherche nous confirme qui nous amène à interroger la figure de Robert Owen comme agent de la modernité pédagogique.

## Chapitre 5 **Robert Owen** : agent de la modernité pédagogique ?

Selon le principe énoncé d'une démarche *a posterioriste*, nous avons souhaité aborder l'œuvre éducative d'Owen dans une perspective compréhensive afin de pouvoir la saisir dans son sens fondamental. Nous souhaitons à présent confronter le tableau ainsi brossé aux caractéristiques de la modernité pédagogique définies par Daniel Hameline et Jean Houssaye. Quelle est la place d'Owen à l'articulation des 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles, celle des théories et celui des réalisations ?

Les deux auteurs distinguent différentes périodes dans la modernité, mais soulignent l'importance de la pensée des Lumières dans les dynamiques qui traversent ces moments.

[...] les idées dominantes qu'il [le 18<sup>ème</sup> siècle] génère, défend et promeut (pédagogie, pouvoir de l'éducation, progrès, primauté des sens, perfectibilité) ont permis de construire l'essence même de la modernité (Houssaye, 2007, p.17)

### ***Les lieux communs de la modernité pédagogique***

Owen s'inscrit dans « le premier âge » de la modernité éducative telle qu'Hameline en pose les jalons : « de la philosophie des Lumières et de la première révolution industrielle, jusque vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle » (2000, p.22). La réflexion de celui-ci sur les débuts symboliques de cette modernité nous semble d'ailleurs particulièrement éclairante dans le cas du pédagogue écossais.

Si l'on se met, avec toutes les réserves indispensables, en quête d'une date symbolique qui permettrait de fixer ce tournant [vers la modernité] dans

l'imaginaire, nous pouvons, bien sûr, évoquer 1762, l'année où paraissent *Émile ou de l'éducation* et le *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau. Mais ce pourrait être, et plus judicieusement peut-être, 1769, date à laquelle James Watt met au point la machine à vapeur et en fait la première machine-outil d'une révolution industrielle qui sera aussi, on le sait, une révolution sociale. (Hameline, 2000, pp.20-21)

Symboliquement toujours, cette association entre modernité pédagogique et Révolution industrielle fait écho à la naissance d'Owen qui voit le jour au lendemain de cette innovation en 1770. Il devient alors un témoin privilégié des mutations socio-économiques qu'elle engendre. L'éducation qu'il reçut au Pays de Galle n'était sans doute pas encore marquée par ces évolutions, mais ses nombreuses expériences de jeunesse les lui ont révélées. C'est dans l'effervescence des grandes villes - Londres puis Manchester – et dans les cercles philanthropiques qu'il fréquenta rapidement qu'il se familiarisa avec les idées fondées sur ce qu'Hameline désigne comme les trois « lieux communs » qui soutiennent les théories pédagogiques modernes. Dans ce contexte, les « lieux communs » sont définis comme le « "socle" des croyances nécessaires à l'action », un étayage d'idées partagées, qui n'est pas à remettre en question dans le contexte donné. (2000, pp.23-24). Ils « s'imposent naturellement » selon l'expression de Jean Houssaye (in Soëtard et Jamet, 1998, p.73).

Trois lieux communs me paraissent dominer l'idée que les sociétés modernes se font de l'éducation scolaire qu'elles entreprennent, peu à peu et irréversiblement, d'organiser. Ces sociétés croient au *progrès*, à l'*éducabilité* humaine, à la supériorité de la *démocratie* égalitaire. Voilà, en quelque sorte, le trépied sur lequel s'établit l'idéologie progressiste de l'éducation... (Hameline, 2000, p.24)

## Le progrès

Le lieu commun du progrès fonde pour Hameline une « triple croyance » (2000, p.25) dont nous retrouvons les éléments dans la démarche et les écrits d'Owen.

La première de ces croyances est celle du progrès de l'histoire : ce qui est à venir sera nécessairement « meilleur » que ce qui est venu auparavant (2000, p.26). Le terme même de progrès (« progress ») revient d'abord régulièrement dans les écrits d'Owen. On relève plusieurs dizaines d'occurrences dans son autobiographie (1857b) et dans *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race* (1849) en particulier. Il y évoque notamment les progrès de « la connaissance », de « la science » et de « la rationalité » (ou de « la sagesse »), ainsi que les progrès potentiels du genre humain (qui ne peuvent que bénéficier de son plan de réforme). Il y parle en outre des progrès de la formation (« training ») qui correspondent, selon les propositions que nous avons précédemment décrites, à la croyance désignée par Hameline :

L'instruction, sous le signe de la scolarisation généralisée et méthodique, bénéficie à plein de ce réinvestissement humanitaire et séculier de l'espérance. Une société qui instruit – « cela va de soi » – ne peut être que supérieure à une société qui maintient ses membres dans l'ignorance. (Hameline, 2000, p.26)

L'idée du progrès est alors très présente, car en marge des conséquences sociales engendrées par la Révolution industrielle (exode rural, travail des enfants...), l'accroissement de la production et des richesses donne les moyens de nouvelles réalisations. Owen, comme d'autres philanthropistes, va tenter de mettre ces moyens au service de la communauté ouvrière locale à titre d'exemple de la validité de ses idées politiques et pédagogiques.

Les progrès viennent à l'appui du progrès. [...] Les sociétés industrielles ont le moyen d'assurer la continuité du progrès. Les hommes du XIX<sup>ème</sup> peuvent amplifier et mettre en œuvre le dessein des émancipateurs du siècle précédent. (Hameline, 2000, p.27)

Ce sont en effet ses desseins nourris par la philosophie des Lumières qu'Owen tente de mettre en pratique à New Lanark puis New Harmony. On retrouve cette empreinte dans la construction de ses conceptions de l'homme, de la société, et donc de l'éducation comme nous avons pu le souligner. On voit ici comment l'idée d'une mise en application au 19<sup>ème</sup> siècle de la modernité pédagogique mûrie au 18<sup>ème</sup> évoquée par Hameline et Houssaye (2007, p.17) peut être pertinente pour penser les réalisations éducatives de Robert Owen.

La troisième croyance liée au progrès identifiée par Daniel Hameline est celle qu'il énonce comme l' « atténuation du pessimisme chrétien » : l'homme n'est pas mauvais par nature.

La troisième composante de cette croyance au progrès, c'est l'atténuation progressive du pessimisme que le christianisme entretenait concernant les origines. [...] les hommes ne sont mauvais qu'artificiellement. Rendez-les à leur nature, et vous les découvrirez fondamentalement aptes au bien, orientés spontanément et irréversiblement vers lui. Certes, jusqu'ici, les choses ne se sont pas passées le mieux du monde. Mais ça n'est pas la faute aux braves gens. Ce sont les sociétés humaines qui ne se sont montrées ni rationnelles ni raisonnables. (Hameline, 2000, p.28)

Nous avons évoqué cette idée présente dans les théories d'Owen. Ce dernier impute en particulier aux institutions religieuses la responsabilité d'un maintien des hommes dans une condition d'asservissement, entrant en contradiction avec leur nature. La question religieuse et la critique des institutions

occupent une place importante dans ses écrits et fondent pour partie ses réflexions et réalisations. Le dessein d'Owen de confisquer l'éducation scolaire aux institutions religieuses ou à leurs représentants à l'aube du 19<sup>ème</sup> siècle, et ses réalisations en ce sens, lui confèrent un statut particulier. Critiqué par nombre de ses contemporains, il fut pourtant l'un des maillons de la sécularisation de l'école. C'est paradoxalement cette démarche, qui se répandrait plus tard dans le siècle, qui mit fin à son expérience éducative à New Lanark comme le rappelle Peter Gordon :

Après un succès initial, les écoles connurent bientôt des difficultés. En 1819, William Allen et Joseph Foster, deux des partenaires Quakers d'Owen, vinrent enquêter à New Lanark à la suite d'allégations selon lesquelles la danse et la musique y prenaient le pas sur la religion. L'une des méthodes utilisées pour discréditer Owen fut instaurée par un comité d'industriels constitué alors qu'il militait pour faire améliorer un projet de loi sur les manufactures en examen au Parlement. Le pasteur de New Lanark, M. Menzies, reçut l'ordre de surveiller Owen et de faire rapport aux industriels à Londres : des bruits commencèrent en conséquence à circuler sur son irrégion. Bien qu'ayant écarté ces accusations, Owen fut finalement contraint, en janvier 1824, de signer un accord qui mettait fin à ses liens avec l'école. (1994, pp.287-306)

La pédagogie d'Owen était le fruit de l'utilisation du pouvoir que lui conférait son statut sur les habitants du village. Il avait pu choisir la nature des savoirs à transmettre, sélectionner les contenus d'enseignement, déterminer ce qu'il considérait comme utile et bénéfique aux enfants comme aux adultes, définir les méthodes qu'il estimait adaptées. L'environnement dans lequel il évoluait alors n'était pas favorable à l'accomplissement de ses projets dans leur intégralité, à la réception de son « système » social. Certains des facteurs en présence ont permis l'éclosion et l'épanouissement de son expérience à New Lanark, d'autres l'ont limitée et l'ont poussé vers les États-Unis. Il pourrait être séduisant de penser que quitter New Lanark fut pour lui une manière de préserver pour partie ses réussites au bénéfice des résidents. La figure contestée une fois éloignée, la communauté ouvrière continua d'ailleurs à

bénéficier de nombre de ses acquis. Du reste, aurait-il pu poursuivre sans le soutien de ses partenaires financiers ? Le personnage que nous avons vu se dessiner au fil de nos années d'étude et ses projets ultérieurs nous amènent cependant à formuler une autre hypothèse sans qu'elle soit exclusive de la précédente. L'objectif principal d'Owen était de prouver la viabilité de son plan de réforme sociale par l'exemple. New Lanark montrait ses limites tandis qu'on lui proposait un lieu susceptible d'accueillir son programme, une terre d'élection sur le continent de tous les possibles.

Par contraste avec la foi qu'il décrie, Owen fait de la rationalité revendiquée le cœur de sa doctrine et de sa démarche. Cette caractéristique de la modernité pédagogique est aussi l'un des fondements de l'œuvre d'Owen. C'est d'ailleurs à sa réflexion sur la nature humaine qu'Owen lie, dans sa théorie des circonstances, le postulat d'éducabilité. Or il s'agit là de ce que Daniel Hameline présente comme le second lieu commun supportant la modernité pédagogique.

## **L'éducabilité**

La modernité, n'est-ce pas essentiellement l'avènement de la liberté, dans la prise de conscience que l'homme n'est plus enchaîné aux fatalités naturelles, mais qu'il peut désormais quelque chose sur sa condition ? Et la pédagogie, ne serait-ce pas l'une des expressions privilégiées de ce nouveau pouvoir de l'homme sur lui-même ?... (Soëtard, in Soëtard et Jamet, 1998, p.3)

La théorie des circonstances formulée par Owen fait de l'homme le produit des circonstances et aboutit à affirmer l'éducabilité. En développant l'idée que ce sont les institutions (religieuses, éducatives, politiques...) qui rendent les individus ignorants et mauvais, Owen introduit celle qu'en changeant les institutions il sera possible de changer les hommes. Il semble, en offrant à tous



la même éducation et les mêmes opportunités dans ses établissements, s'emparer pleinement du postulat d'éducabilité.

[...] l'homme-enfant, parce qu'il est bon, ne peut pas ne pas être perfectible. Son aptitude conjointe au bonheur et à la bienfaisance, est d'abord effectivement une « aptitude » que les interactions humaines ont la capacité de manifester et d'augmenter. (Hameline, 2000, p.29)

Il nous semble ici important de revenir sur la critique que Marx avait formulée à l'endroit des matérialistes, dont Owen, que nous avons déjà évoquée. Marx écrivait alors dans ses Thèses sur Feuerbach :

La doctrine matérialiste qui veut que les hommes soient des produits des circonstances et de l'éducation, que, par conséquent, des hommes transformés soient des produits d'autres circonstances et d'une éducation modifiée, oublie que ce sont précisément les hommes qui transforment les circonstances et que l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué. C'est pourquoi elle tend inévitablement à diviser la société en deux parties dont l'une est au-dessus de la société.<sup>30</sup>

Engels, qui traduit ce texte, ajoute entre parenthèses à la fin de cette réflexion « par exemple chez Robert Owen ».

La devise d'Owen selon laquelle littéralement « le caractère de l'homme est formé pour lui et non par lui » peut à cet égard nous interroger. Il s'agit à n'en pas douter d'une phrase destinée à interpeller lecteurs et auditeurs, d'un slogan. Trahit-elle une hiérarchie dans ses conceptions sociales ?

---

<sup>30</sup> Thèses sur Feuerbach, traduit d'après le manuscrit de Marx (1845) en tenant compte de la version publiée par Engels en 1888  
<http://www.marxists.org/francais/marx/works/1845/00/kmfe18450001.htm>

Parmi les caractéristiques de la modernité émerge la nécessité de la formation des enseignants. Bien que cette idée soit peu développée chez Owen et qu'il ne propose aucun cadre explicite à cette formation, il évoque ce besoin. Il semble en faire l'expérience lorsqu'il recrute James Buchanan, selon ses récits tardifs. Il revient sur cette intention dans ses écrits sur les projets de colonies modèles, l'adressant aussi aux parents qui sont les premiers éducateurs.

Sa volonté de former les éducateurs, non seulement les enseignants, mais tous ceux qui sont amenés à prendre part à l'éducation (les mères en tête) peut être considérée comme une première forme de dépassement de la critique. Or c'est bien en ce sens que la modernité s'empare de l'éducabilité humaine :

Ce crédit accordé à l'éducation des humains les uns par les autres permet, au premier âge de la modernité, de nous léguer une triple conviction. L'intervention des humains dans la formation d'autres humains est une chose nécessaire, en même temps qu'une chose possible. Cette intervention est elle-même perfectible et peut être avantageusement rationalisée. Il est enfin souhaitable qu'on la généralise à l'ensemble des couches sociales. (Hameline, 2000, p.30)

Ne peut-on pas voir alors dans cette posture la seule dissymétrie propre à l'activité éducative ? Il s'agit d'offrir à tous les mêmes possibilités. C'est vers les colonies modèles plutôt que vers New Lanark qu'il convient ici de se tourner. La répartition des rôles dans la société, fonction de l'âge, permet à chacun de prétendre à toutes les places si tant est que ses aptitudes physiques le lui permettent. Cela concerne également les postes de gestion collective de la communauté. Cette illustration souligne aussi le souci accordé à un traitement égalitaire des individus, dans lequel nous distinguons les traits du troisième lieu commun fondateur de la modernité éducative : la démocratie égalitaire.

## La démocratie égalitaire

L'éducation et l'instruction de tous sont en effet considérées comme « possible[s] » et « souhaitable[s] ». Si certaines critiques y voient la domination d'une partie de la population sur une autre, « l'idéologie progressiste [...] y voit le creuset même de l'autonomie des personnes ». Dans ce contexte « l'éducation est clairement posée comme une entreprise d'insertion sociale et politique de la jeunesse » (Hameline, 2000, p.33).

Cette autonomie [des personnes] ne peut être conçue [...] qu'en raison directe de l'autonomie du corps social assurant la gestion de ses propres affaires. (Hameline, 2000, p.33)

La gouvernance n'est pas la partie la plus développée du système d'Owen dans ses écrits. Cependant, selon les descriptions qu'il nous en a offertes, c'est bien à cette autonomie du corps social qu'il aspire dans ses colonies autonomes. La volonté d'Owen de faire de son projet un projet d'Etat et un projet mondial illustre ce souci de la démocratie égalitaire. Il critique les institutions, y compris les institutions politiques en vigueur. Il est pourtant bien conscient que c'est par l'éducation que la société pourra changer, à l'instar de ses contemporains : « l'idée démocratique fait de l'école sa voie royale, le lieu où l'on apprend les règles du consensus national et social » (Hameline, 2000, pp.30-31).

La démarche d'Owen à cet égard a sa logique. Il est arrivé à la conception du système social qu'il propose par les lectures, la réflexion, la mise en évidence de contradictions et de vérités considérées comme fondatrices. Il s'agit d'un cheminement rationnel que chacun pourrait être en mesure de faire à son tour si une éducation adaptée lui permet d'accéder à l'autonomie de pensée. Chaque individu pourrait ainsi comprendre l'intérêt du système et y adhérer pour ses avantages tout en acceptant les contraintes qu'il engendre, nécessaires dans l'intérêt collectif. On retrouve ici ce qu'Hameline désigne

comme « l'émancipation audacieuse par l'adhésion réfléchie » (Hameline, 2000, p.34). Mais cela suppose une transition, dans laquelle certains s'autorisent à créer les conditions de cette émancipation, s'en donnent le droit et le pouvoir et en élaborent les premières modalités.

Daniel Hameline évoque succinctement le « délire utopiste », pendant du « pessimisme conservateur » en marge du mouvement moderne.

[...] les utopies seront imaginées par des éducateurs qui voudront pousser jusqu'au bout la logique de l'émancipation. Car, à vouloir libérer le peuple de ses chaînes, on aboutira à vouloir le délivrer de lui-même au nom de la science, et, fût-ce contre son gré. (Hameline, 2000, p.46)

La « prise en main vingt-quatre heures sur vingt-quatre » des enfants évoquée à propos de l'expérience de Paul Robin à Cempuis n'est pas sans nous rappeler l'éducation collective proposée par Owen dans les colonies. On y retrouve en effet la même démarche de « modélisation et endoctrinement, [...] au nom de la meilleure des causes » (p.47). Pour les deux pédagogues, l'objectif est bien de former des « adhérents, heureux de l'être ».

Hameline soulève cependant une question qui ne peut manquer de nous interroger à l'égard de la démarche du pédagogue écossais :

Peut-on se donner comme projet de façonner un homme nouveau sans s'ériger en contrôleur totalitaire des conduites ? Force nous est de constater avec Jean-Jacques Wunenburger, que le délire utopiste rejoint le pessimisme conservateur en prônant la nécessité d'encadrer rudement les hommes, et d'abord les enfants. (Hameline, 2000, p.47)

Pour que la société puisse ainsi fonctionner, il faut en effet former la population – les enfants les premiers comme l'écrit Owen – et que tous adhèrent librement.

Il ne s'interroge pas sur ce contrôle des hommes car dans son idée, si on leur en donne les moyens, tous ne pourront que reconnaître la pertinence et la supériorité de ses plans.

## ***Les prémices du « deuxième âge » de la modernité ?***

### **Une affaire d'État**

Hameline dégage à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle deux évolutions qui marqueront le « deuxième âge » de la modernité éducative : l'éducation, nourrie par les sciences humaines, devient « affaire d'État ».

C'est autour de 1880, en effet, que, dans le contexte d'importants bouleversements économiques et sociaux, s'effectue la mise en place des grands systèmes scolaires sous le visage que nous leur connaissons encore aujourd'hui. En même temps, l'industrie connaît sa seconde révolution, et la généralisation de l'approche scientifique et technique des phénomènes passe un seuil décisif avec l'apparition et l'expansion des sciences humaines. (Hameline, 2000, p.22)

L'implication de l'État dans la question scolaire se développe au cours du 19<sup>ème</sup> siècle. Hameline affirme l'importance de cette évolution, tout en soulignant que c'est à la fin des années 1800 qu'elle se fait omniprésente :

Indéniablement, quels que soient les souhaits, quelles que soient les réticences, l'excroissance des prérogatives de l'État constitue l'un des faits dominants de cette seconde période de la modernité. [...] À partir des années 1870-1880, il n'est plus d'État en Europe qui ne se préoccupe de l'instruction publique, voire de l'Éducation Nationale. (Hameline, 2000, p.50)

Jean Houssaye souligne lui aussi ce mouvement du 19<sup>ème</sup> siècle vers une éducation nationale :

[...] les réformateurs [...] voudront substituer à la pédagogie humaniste des siècles précédents une éducation élargie, capable de préparer l'homme à ses fonctions sociales. D'où cette émergence de l'idée fondamentale de la responsabilité de l'État en matière d'éducation, qui débouchera sur l'institution de l'éducation nationale. Une alliance va se nouer entre l'éducation, le progrès et l'institution. (Houssaye, 2007, p.14)

Houssaye (2007, p.16) affirme que « l'éducation va représenter le moyen principal d'un perfectionnement de l'homme démocratiquement offert à tous » tout en soulignant que « la thèse de l'égalité naturelle des esprits devant l'instruction et l'éducation, et donc d'une éducatibilité égale chez tous, fait alors l'objet de débats et de controverses ». Dans cette discussion, Owen se range aux côtés de ceux qui considèrent que certaines « données originelles » distinguent les individus entre eux, même si elles peuvent être influencées par des circonstances extérieures comme nous avons pu le constater dans sa théorie des circonstances. Il souhaite offrir à tous les mêmes possibilités et place ses espoirs de réforme sociale dans l'éducation de tous, à commencer par les enfants.

Retrouvant la Renaissance, c'est lui [le 18<sup>ème</sup> siècle] qui a posé l'éducation comme une valeur absolue, c'est lui qui met au cœur des pédagogues ce fol espoir de croire en une transformation rapide de la société par une éducation mieux conçue, c'est lui qui articule aussi fortement pédagogie et politique. (Houssaye, in Soëtard et Jamet, 1998, p.74)

Jean Houssaye développe en outre cette réflexion sur la Renaissance, période où le mot éducation serait né, en soulignant l'importance de cette articulation étroite entre projet politique et projet social :

[Il s'agit de] préparer et de construire en même temps une société nouvelle par la politique et un homme autonome et libre par la pédagogie. Reconnaissance de l'individu et changement de l'organisation sociale ne peuvent être séparés. L'optimisme l'emporte alors : enivré de découvertes, passionné par toutes les curiosités, dévoré par la soif de savoir, brûlé du désir de rivaliser avec la création divine, l'humanisme affirme sa confiance dans la rationalité. La Raison devient le fondement d'une fantasmagorie d'une société idéale pour un homme idéal. C'est l'éducation qui doit permettre l'existence de la société parfaite. (Houssaye, in Soëtard et Jamet, 1998, p.72)

L'école revêt une importance toute particulière dans les desseins sociaux d'Owen car c'est par l'éducation que la rénovation sociale pourra avoir lieu. En même temps qu'il s'attache à faire évoluer la société existante par son action sur la scène politique, il s'emploie à offrir l'éducation qu'il considère comme la plus adaptée aux enfants qui l'entourent. En grandissant, ces individus qui ont adhéré au projet social d'Owen contribuent pour certains à le défendre et le promouvoir. Robert Dale Owen est le premier d'entre eux.

Dans un texte consacré aux liens entre politique et pédagogie considérés selon une perspective diachronique, Jean Houssaye souligne l'articulation entre les projets politiques, leurs justifications idéologiques, leurs systèmes de valeurs, et les pédagogies qui en découlent (in Soëtard et Jamet, 1998, pp.71-99). Au projet politique d'Owen, qui se situe théoriquement et chronologiquement entre l'humanisme et le marxisme, s'adossent aussi un projet et des pratiques pédagogiques spécifiques. Car les réalisations et les écrits d'Owen témoignent bien de l'association étroite entre projet politique et projet pédagogique :

l'éducation est l'une des conditions de la réforme sociale. En ce sens et dans le contexte de son projet, elle est nécessaire à tous pour que la société évolue dans l'intérêt de tous. La volonté de faire de l'éducation une question d'État n'est pas l'apanage d'Owen même à cette époque. On pense notamment, dans le contexte britannique, au travail d'Henri Brougham auprès de la classe politique. Si les projets diffèrent, cette nécessité se fait, au 19<sup>ème</sup> siècle, de plus en plus pressante.

[...] se répand l'idée d'une fonction éducative au service d'une promotion collective, sous la responsabilité de l'État. [...] l'instruction devient d'utilité publique. (Houssaye, 2007, p.17)

Hameline fait de ces changements le corollaire des Révolutions industrielles. Les conséquences socio-économiques des progrès techniques continus deviennent plus importantes à partir des années 1870-1880, période sur laquelle les travaux s'accordent pour désigner les débuts de la deuxième Révolution industrielle qui repose sur l'utilisation de nouvelles sources d'énergie dont, notamment, l'électricité.

L'école reçoit toujours pour mission de former des citoyens, mais on est conscient que sa fonction est aussi de fournir à la société industrielle la panoplie diversifiée, mobile et perfectible de ses producteurs et de ses consommateurs. Chacun, si possible, est à placer là où son rendement et son bien-être trouveront leur moins mauvais compromis. La seconde Révolution industrielle s'effectue sous le signe d'une concurrence commerciale impitoyable entre les nations. [...]

Il faut donc organiser scientifiquement cette société industrielle, nouveau colosse aux pieds d'argile. (Hameline, 2000, pp.50-51)



## Les sciences humaines

Le projet social d'Owen est différent de celui qui porte l'évolution de la société européenne à cette période. On retrouve cependant une dynamique similaire qui consiste à la prise en charge rationnelle des enfants dans une conception de l'homme héritée des Lumières.

[...] cette adaptation des hommes par l'école aux exigences des sociétés industrielles modernes et aux besoins que cette modernité suscite, n'est pas édictée par nos prédécesseurs sur le seul mode pragmatique et mercantile de la rentabilité du potentiel humain. On l'a dit, un vaste propos humaniste inscrit les perspectives utilitaires dans une inspiration plus ample. Éduquer constitue l'urgence de l'époque parce que fondamentalement un homme nouveau est à faire. Le projet est démiurgique tant la conscience est forte que des temps nouveaux sont commencés et que tout est désormais réalisable. (Hameline, 2000, p.30)

[...] les sociétés s'organisent dans la recherche d'une rationalité jusque-là inconnue, en véritables sociétés éducatives sous le signe d'une scolarisation progressivement généralisée et irréversible (Hameline, 2000, p.20)

C'est à travers l'élaboration du psychographe que cette recherche de rationalité se fait le plus visible chez Owen. La théorie des circonstances affirme l'influence du contexte sur l'homme et permet l'éducation par le changement de ce contexte. C'est sur les « données originelles » qu'il est possible d'agir (penchants instinctifs, facultés intellectuelles, sentiment moraux). Pour ce faire, Owen a identifié dix facultés dont il entend mesurer l'évolution. Sur ces fondements, il est possible d'organiser rationnellement la formation du caractère en se dotant d'outils propres à développer ces facultés. La formulation employée par Owen pour qualifier cette démarche, « science de la

formation et de l'instruction », atteste de cette volonté de rationaliser l'éducation.

Or la « primauté des sciences » est l'une des caractéristiques du « deuxième âge » de la modernité identifiée par Daniel Hameline à « l'heure des sciences humaines » :

L'approche scientifique de l'éducation est réclamée par beaucoup de bons esprits au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, et d'abord parce que la confiance dans la science est une manifestation de la croyance en la supériorité de l'approche rationnelle des choses. (Hameline, 2000, p.48)

D'une part, les sciences, et particulièrement les sciences humaines naissantes, vont fournir aux pédagogues les raisons autorisant des entreprises à prétention façonnante. D'autre part, la contribution des sciences sera aussi marquée par la croyance des savants, naturalistes, physiologistes, psychologues et même sociologues, à l'autonomie des lois de la nature vis-à-vis du volontarisme humain. De ces lois, toute entreprise éducative doit respecter le processus. (Hameline, 2000, p.49)

Nous remarquons en effet que la psychométrie s'est développée à partir du milieu du 19<sup>ème</sup> siècle et particulièrement à partir des années 1880. Les travaux sur l'histoire de ces mesures identifient Francis Galton (1822-1911) et Wilhelm Wundt (1832-1920) comme principaux initiateurs de cette démarche, bientôt suivis par Alfred Binet (1857-1911) par exemple. On discerne bien sûr des précurseurs tel que Christian Wolff (1679-1754) qui fit publier en 1732 un ouvrage intitulé *Psychologia Empirica Methodo Scientifica Pertractata* (Psychologie empirique étudiée selon une méthode scientifique). Il y décline douze facultés de l'esprit humain comme le résume l'*index rerum* de l'ouvrage (facultés d'abstraction, de désirer, d'entendre/écouter, de s'instruire, de fabriquer/inventer, de goûter, de s'imaginer, de sentir, de penser, de toucher, de paraître). Il emploie pour la première fois le terme de psychométrie, la désignant comme « science qui est encore à construire et qui s'occupe de la

connaissance mathématique de l'esprit humain. [...] Je parle ainsi afin que l'on comprenne qu'il y a une connaissance mathématique de l'esprit humain et que, dès lors, la psychométrie est possible »<sup>31</sup> (1732, p.403).

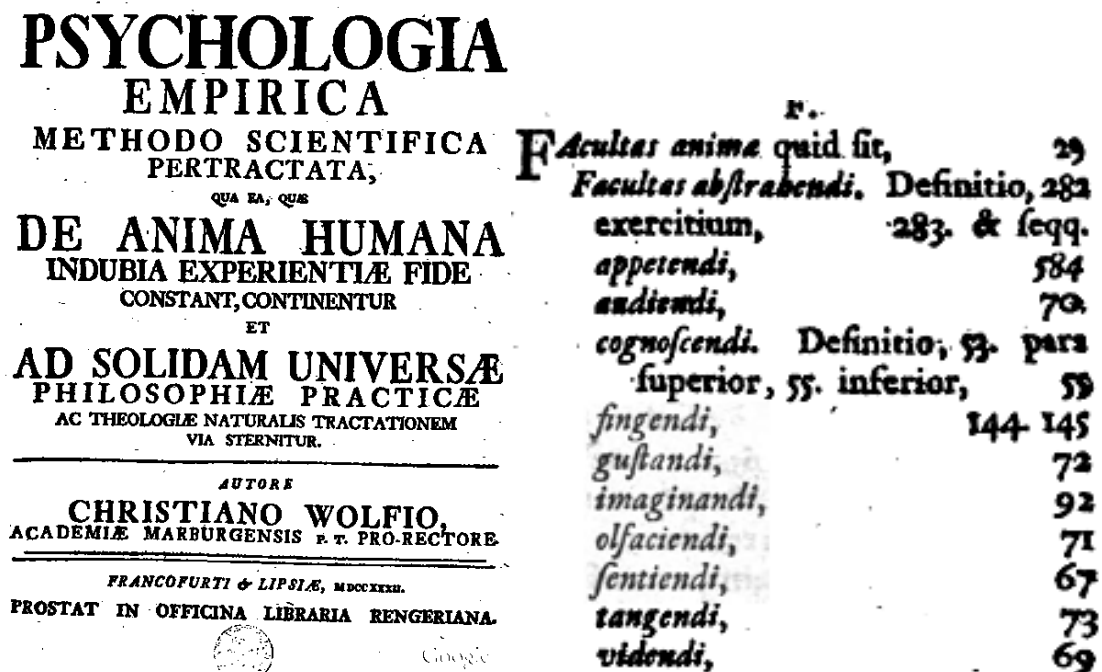


Figure 58 - Page de titre et extrait de l'index rerum de Psychologia Empirica Methodo Scientifica Pertractata, Christian Wolff (1732)

S'il affirme la possibilité d'une « connaissance mathématique de l'esprit humain », Wolff ne propose cependant aucune échelle de mesure.

L'organisation de l'enseignement trouve alors ses fondements « dans les principes scientifiques et universels tirés de la nature humaine. L'éducation répond désormais au critère du vrai, puisqu'elle découle d'un ordre immuable, la Nature, que les pédagogues peuvent scruter et restituer » (Houssaye, 2007, p.18). Et c'est à travers le développement de la psychologie qu'a lieu cette évolution :

Fille de la religion et de la philosophie, la pédagogie se retrouve dans sa majorité fille de l'État et de la science. Après avoir parlé d'éducation

<sup>31</sup> Traduction de Serge Nicolas.

rationnelle au début du siècle, le terme pédagogie va s'imposer sur la scène éducative et en arriver à signifier une éducation fondée sur les lois de la raison, sur la science psychologique. La pédagogie se mue en science pédagogique, en science de l'éducation. (Houssaye, 2007, p.18)

La construction des connaissances d'Owen en psychologie nous demeure assez opaque. Nous savons qu'il a beaucoup lu. Il a affirmé à Marc-Antoine Jullien avoir observé « les résultats de ses expériences » (Jullien, 1823/1825, pp.19-20) avant de s'autoriser à diffuser ses vues, même si sa démarche ne nous semble pas procéder d'une stricte méthode expérimentale. Il affirme cependant dès 1821 la possibilité d'une « Science de la formation et de l'instruction » fondée sur la connaissance rationnelle de l'homme dans un élan qui prolonge les travaux de Wolff par exemple.

[...] la pédagogie [...] passe sous la coupe de la psychologie. Car cette dernière, en nous révélant les lois de la nature humaine, nous fournit du même coup les moyens à employer pour agir correctement, scientifiquement et moralement. [...] les nouvelles pratiques éducatives sont censées devenir rationnelles, vérifiées, réglées par la science. Tant et si bien que la psychologie et la pédagogie sont intimement liées [...] (Houssaye, 2007, p.19)

Est-ce à dire que le XIX<sup>ème</sup> siècle, dans le domaine de la pédagogie, soit uniquement le siècle de la science ? Non, il le devient, en fait tardivement. Ce qui suppose que le fonctionnement antérieur, qui articule la pédagogie à la philosophie et à la religion, reste très présent. Même si ce siècle a vu l'État ravir l'École à l'Église, ce qui constitue une rupture radicale, on ne peut gommer, comme par enchantement, que la domination des congrégations religieuses a été réelle pendant longtemps. (Houssaye, 2007, pp.19-20)

Konstantin Ramul s'est intéressé à l'histoire de la mesure des facultés humaines (« Some early measurements and ratings in psychology », 1960) et

ses développements au 18<sup>ème</sup> siècle (« The problem of measurement in the psychology of the eighteenth century », 1963). Ses travaux ne nous ont cependant pas permis d'identifier de tentative équivalente à celle d'Owen antérieure ou contemporaine au psychographe. Il semble donc qu'il anticipe quelque peu dans cette démarche le deuxième âge de la modernité.

Owen s'appuie sur les travaux des différents savants qu'il a pu rencontrer, lors de son passage à Manchester notamment, pour élaborer ses propositions sociales et éducatives. Il s'improvise sociologue dans sa théorie des circonstances, psychologue en imaginant le psychographe, physiologiste dans ses réflexions sur l'hygiène et l'alimentation. L'empreinte des sciences humaines naissantes est perceptible dans son œuvre.

Owen n'est pourtant pas reconnu comme l'un des éducateurs ayant eu un rôle important relativement à ces changements dans l'histoire de l'éducation britannique. Il demeure associé à ses expériences ponctuelles, isolé avec elles sur les rives de la Clyde ou en Indiana. Il figure au rang des socialistes utopistes par ses conceptions politiques et sa volonté de réformer le système social. New Harmony constitue son utopie, son idéal social qui n'advint jamais vraiment. Mais l'utopie est-elle caractéristique de son projet éducatif ?

## ***Sur une île ou dans le courant ?***

### **L'utopie pédagogique**

De nombreux auteurs se sont penchés sur le diptyque éducation et utopie, au nombre desquels nous pouvons en particulier compter Anne-Marie Drouin-Hans. Dans son ouvrage *Éducation et utopies* (2004), elle s'intéresse en particulier au sens de l'utopie et à la connotation négative qui la teinte dans les réflexions de Marx sur les travaux d'Owen :

“Utopique” se dit en effet de ce qu’on veut rejeter comme rêverie inutile, voire néfaste à l’égard d’une véritable action sur le réel. Le rêve devient l’obstacle à l’action réaliste, aveuglement, source d’immobilisme. C’est en ce sens péjoratif que Marx et Engels ont qualifié de *socialisme utopique* les pensées de Fourier, Saint-Simon, Proudhon ou Owen, par opposition à un *socialisme scientifique*. Pour reprendre les termes de Georges Duveau, [...] [c]ontrairement à l’utopiste rêveur, le scientifique “n’a pas devant les yeux la maquette de la cité idéale”. (pp.26-27)

S’attachant à définir l’utopie, Drouin-Hans disqualifie l’œuvre d’Owen au rang des utopies par ses caractéristiques trop ancrées dans le réel et volontairement pensées pour une mise en œuvre.

L’utopie reste bien [...] *une catégorie particulière* de société idéale. [...] En tant que catégorie particulière d’écrits [et de pensée], l’utopie se donne comme fiction [...] En ce sens une nouvelle restriction du genre devrait être posée : il faudrait mettre hors des utopies les « socialismes utopiques », qui [...] n’ont pas la forme du roman. Devraient être écartées aussi les « utopies réelles » qui ont voulu mettre en œuvre des principes utopistes, telles les nombreuses colonies créées au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle [...] inspirées de Cabet, Saint-Simon, Owen, Fourier etc. » (2004, pp.45-46)

Il n’en reste pas moins qu’Owen partage avec les utopistes dont il s’est nourri de nombreuses idées. Il se joint d’ailleurs à eux dans ce qu’Anne-Marie Drouin-Hans pose comme un « pré-supposé commun aux utopies » : « [...] une conception *matérialiste* de la genèse des idées selon laquelle le comportement moral et psychologique serait le produit des conditions matérielles et non leur cause. L’éducation aura donc tout son rôle à jouer. » (2004, p.50).

C'est à travers l'étude de l'auteure des *utopies éducatives* que nous trouvons des éléments de dépassement de cette catégorisation. Anne-Marie Drouin-Hans explique en effet que cette notion « difficile à circonscrire » recouvre un vaste ensemble de réalités dans lequel Owen pourrait trouver sa place :

[...] un pôle théorique, où il faudrait chercher moins un modèle à suivre qu'une provocation à penser (l'Émile en serait le prototype), et un pôle pratique, qui en référence à quelques principes, s'essaie au tâtonnement dans une situation particulière qui n'a pas prétention à la généralisation (Summerhill par exemple), ou encore, intermédiaire entre les deux, les essais d'applications de théories éducatives (Basedow ou Pestalozzi mettant à l'épreuve les principes de Rousseau). (p.197)

Owen se situe à la fois dans la présentation d'un modèle théorique, qu'il voudrait voir généralisé, et dans des réalisations pratiques qu'il érige en modèle pour affirmer la justesse de son propos et engager d'autres hommes à suivre sa voie. Il s'agit là de l'une des caractéristiques des utopies pédagogiques telles qu'Anne-Marie Drouin-Hans les analyse.

Les utopies éducatives se trouvent dans une position fondamentalement ambiguë : comparées à la réalité ordinaire, elles font figure d'utopies, en ce qu'elles décrivent ou mettent en œuvre ce qu'on croyait réservé à un univers imaginaire, comparées aux utopies, elles sont imbriquées dans le réel : ce ne sont pas des lieux de nulle part, mais des lieux d'autre part. Elles ne se vivent pas comme des utopies mais comme volonté d'incitation à l'action. Cependant, elles s'expriment dans des discours théoriques ou comme expériences nouvelles (lorsqu'elles sont mises en œuvre dans des situations concrètes). (2004, p.199)

Cette démarche théorique et expérimentale nous semble correspondre à la démarche d'Owen qui diffuse amplement ses idées dans ses écrits et fait de

l'école de New Lanark sa vitrine. L'auteure distingue cependant les *utopies éducatives* des *utopies* en soulignant deux caractéristiques spécifiques qui interrogent à nouveau la place d'Owen dans cette classification.

En contraste avec les utopies, les utopies éducatives ont au moins deux points communs entre elles : en premier lieu, loin d'être des fictions voulant demeurer telles, elles ont prétention à la réalisation, ne serait-ce que sous forme de guidage intentionnel de la réalité : elles sont comme un défi à l'impossible, et un démenti à l'impénétrabilité du rêve et de la réalité ; en second lieu, leur caractère d'utopie se réduit à l'éducation, et n'est pas inclus de façon manifeste et détaillée dans un projet de société nouvelle, dont tous les rouages de l'organisation seraient précisés : même si la dimension politique n'en est pas absente, elle ne fait pas l'objet d'une construction explicite dont dépendrait l'éducation. (2004, p.198)

Le premier de ces deux éléments de distinction correspond à la démarche d'Owen qui entend diffuser son modèle. La seconde, en revanche, semble le disqualifier. Loin de n'être qu'une toile de fond, le projet d'une société nouvelle est développé chez Owen bien au-delà de ce que décrit ici Drouin-Hans. La question éducative est omniprésente chez lui, présentée comme une étape fondamentale du changement social. L'éducation est pensée dans le contexte du projet social et est considérée comme une condition *sine qua non* de ce changement.

Owen est-il alors isolé sur son île hors d'un mouvement général de l'éducation qui est celui de la modernité éducative ?



## Un idéal à l'horizon de l'action

Le qualificatif d'utopique donné au socialisme d'Owen par Marx et Engels suffit souvent à le classer au rang des utopistes, à en faire le promoteur d'un projet incompatible avec le réel. C'est là l'idée avancée par Jacques George dans un article consacré à la coopération intitulé « Une utopie concrète » :

La coopération se développe à la fois par des initiatives spontanées de travailleurs et par des constructions théoriques. Elle marque une rupture par rapport aux corporations traditionnelles, dans la mesure où l'adhésion ici est libre. Le village de New Harmony créé dans l'Indiana, en 1824, par Robert Owen, [et d'autres expériences citées] sont des échecs : inspirés par des théories utopiques, le passage à l'acte, méconnaissant les difficultés du terrain et celles de la nature humaine, lorsqu'il s'agit de vie en collectivité, leur est rapidement fatal.

Trop ancrée dans le réel pour être une utopie, trop éloignée des réalités pour ne pas en être une... La première description renvoie surtout à l'expérience de New Lanark tandis que la seconde s'applique à la tentative avortée de New Harmony. Tout comme nous avons eu besoin d'étudier distinctement ces deux démarches afin de les comprendre, il convient peut-être de les différencier pour affiner notre analyse.

Le projet de New Harmony, qu'Owen nourrissait déjà lorsque New Lanark florissait sous sa direction, était son utopie, son idéal qui n'advint pas. Sans doute était-ce impossible car les membres qui composèrent cette communauté n'adhéraient pas tous librement à un projet social qu'ils comprenaient. Les hommes et les femmes qui traversèrent avec lui l'Atlantique étaient acquis à sa cause, mais tel n'était pas le cas des populations autochtones qui s'y agrégèrent. Contrairement à New Lanark où quinze années s'écoulèrent entre son arrivée et la mise en place de l'Institution pour la formation du caractère, il tenta à New Harmony d'implanter très rapidement un mode de vie et de fonctionnement entièrement nouveau. L'analyse de Jacques George n'est en ce

sens pas dénuée d'intérêt. Owen était à tel point persuadé de la viabilité de ses plans, conforté par l'expérience de New Lanark, qu'il ne prit sans doute pas en compte les difficultés auxquelles il devait nécessairement se trouver confronté.

New Lanark, son « compromis », est une composition avec les réalités d'une communauté déjà existante. Il prit le temps d'évaluer les possibilités qui s'offraient à lui de proposer des changements progressifs. Si l'action est guidée par un idéal social et éducatif, une utopie, celle-ci n'empêche pourtant pas la prise en compte du réel. Cette utopie est alors à considérer, en empruntant les mots de Michel Soënard, comme un idéal « à maintenir à l'horizon de l'action ».

L'« utopie » en ce sens n'empêche pas l'action éducative, elle la guide. D'un point de vue pédagogique, sa démarche nous semble ainsi être plus significative d'un processus d'innovation pédagogique. S'inscrivant en faux contre un fonctionnement routinier pédagogique général, Owen propose de « nouvelles » façons de voir les choses et de concevoir l'éducation, des innovations pédagogiques selon la définition qu'en propose Françoise Cros :

[L'innovation pédagogique est l'introduction] d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration [...]. L'innovant [...] est nouveau ici parce qu'il est inconnu (ou pas reconnu) par le système qui l'accueille. L'innovation est toujours contextualisée.

[...] le système dans lequel s'implante le "nouveau relatif" qui définit l'innovation peut être multiforme : il peut se présenter sous la forme d'un groupe d'élèves, d'une école, mais aussi dans la subjectivité même de l'innovateur qui déclare que ce qu'il accomplit est une innovation et qu'il a le sentiment de réaliser autrement certaines pratiques. (Cros, 1997, pp.525-526).

Or l'innovation pédagogique a souvent pour corollaire une « mise à part » par les innovateurs eux-mêmes et par les pairs dont ils cherchent à se distancier comme l'a souligné Marcel Grandière : « les innovateurs, qui sont des « mutants », se caractérisent par une solide conviction, une identification forte à

leur projet, un certain « irréalisme » dénoncés par leurs opposants » (Grandière, 2004, p.22). Ne serait-ce que par la façon dont il se représente son projet, Owen est en ce sens un innovateur, ce qui peut en partie expliquer « l'ostracisme originel qui accueillit son œuvre et sa pensée » selon l'expression de Dupuis (1999, p.320).

## ***Essai de synthèse***

On retrouve indéniablement chez Owen des caractéristiques des utopies pédagogiques. On y distingue aussi des idées, des valeurs et des démarches caractéristiques de la modernité pédagogique. Ses expériences se sont cantonnées aux villages de New Lanark et New Harmony, en faisant des enclaves aux règles singulières. La question éducative semble cependant prendre une forme d'autonomie dans ses travaux. Privé de terrain où il puisse librement réaliser ses vues, Owen consacre en partie la deuxième partie de sa vie à une carrière politique mais conserve toujours à l'éducation une place de choix dans ses écrits. Il y défend des postures pédagogiques et des principes éducatifs qui, tout en étant en cohérence avec son projet social, n'en sont pas exclusivement dépendant.

La modernité éducative est un courant pédagogique, un mouvement général d'idées et de pratiques qui traverse la société dont Owen est partie prenante même s'il s'inscrit parfois dans ses marges. Par les idées qu'il promeut et les réalisations qu'il donne en exemple, il trouve pleinement sa place dans l'articulation des deux âges de la modernité définis par Daniel Hameline. Son œuvre est imprégnée de la pensée des Lumières, mais Owen a déjà un pied dans le siècle suivant, celui de la politique et de la pédagogie, celui d'une éducation nationale marquée par l'essor des sciences humaines. Loin de s'isoler dans les expériences de New Lanark et New Harmony, il s'emploie à diffuser les conceptions qu'il a élaborées et s'engage dans un dialogue avec ses contemporains grâce à ses écrits qu'il diffuse abondamment et à son action politique. Il nous semble ainsi se faire agent de la modernité éducative, prenant part à sa traduction pédagogique et politique.

## Conclusion

Robert Owen est un personnage singulier dans le paysage britannique du début du 19<sup>ème</sup> siècle. Aujourd'hui célébrées à travers la valorisation du patrimoine architectural, industriel et philanthropique de New Lanark, ses positions furent amplement décriées par nombre de ses contemporains. Serge Dupuis n'hésite d'ailleurs pas à le qualifier d' « hérétique [aux yeux des] tenants des idéologies dominantes » (1999, p.320).

Owen propose, même dans le « compromis » que constitue New Lanark, de nombreux changements. Le public accueilli dans son établissement est composé des de garçons et de filles, issus de toutes les origines sociales représentées dans la communauté. Il y reçoit les enfants dès leur plus jeune âge, alors qu'ils sont communément employés très tôt dans les manufactures. Les contenus d'enseignement y sont beaucoup plus étendus que dans la plupart des écoles du peuple où l'on se contente des 3R's. Les méthodes qu'il préconise, enfin, ne se bornent pas à une simple instruction magistrale expositive. Owen prône le respect d'un rythme qui convienne aux enfants, l'adaptation des contenus à leur intérêt et leur entendement, l'observation, l'expérience et le dialogue comme fondements de l'enseignement, une émulation par le collectif, sans châtiments ni récompenses individuelles. L'instruction ne trouve pas sa place dans une salle annexée pour l'occasion. Un lieu spécifique est créé, dans lequel sont aménagés des espaces distincts au mobilier adapté, propres à accueillir les différentes classes d'âge en fonction de leur maîtrise des savoirs. L'éducation n'est pourtant pas circonscrite aux murs de la classe. L'enfant doit être placé dans des circonstances propres à exciter sa curiosité naturelle. C'est ainsi que l'instruction et l'éducation se déroulent souvent hors de l'école, dans une volonté qu'Owen manifesterait encore bien plus tard, écrivant dans son *Book of the New Moral World* (1842, troisième partie) :

Où ces pratiques rationnelles peuvent-elles être enseignées et acquises ? Pas entre les quatre murs d'un bâtiment nu, dans lequel la gravité domine [...] Mais dans les crèches, les cours de récréation, les champs, les jardins, les ateliers, les manufactures, les musées et les salles de classe. [...] Les faits collectés à toutes ces sources seront rassemblés, expliqués, discutés, rendus

clairs pour tous, et liés à leur application pratique directe dans toutes les affaires de la vie.

Cette démarche accompagne la volonté d'Owen de promouvoir une éducation quadripartite intellectuelle, physique, morale et pratique. Cette éducation vise l'ensemble de la population, car si certaines données originelles distinguent les hommes à la naissance, elles peuvent être influencées par des circonstances extérieures dont certaines sont susceptibles être modifiées. La « théorie des circonstances » donne un pouvoir et une légitimité à l'homme dans l'éducation de l'homme.

L'éducation est aussi le fait de tous, et chacun doit être formé pour y concourir. Owen reconnaît à chacun un rôle d'éducateur des générations à venir et développe la nécessité de formation des enseignants mais aussi des parents dans ses projets pour New Harmony en particulier. Si New Lanark constitue un aménagement avec une ambition en termes d'organisation sociale, ses propositions pédagogiques s'y expriment déjà de manière assez aboutie. Cette expérience fut l'occasion d'une première mise à l'épreuve des théories qu'il avait élaborées et lui permit rapidement de développer ses vues dans l'exposé de ses projets de colonies autonomes. C'est en même temps cet idéal qui guide son action philanthropique et pédagogique à New Lanark. Dans son *Adresse* aux habitants de New Lanark à l'occasion de l'inauguration de son Institution en 1816, Owen présente New Lanark comme un « compromis ». Il élabore déjà le projet des colonies modèles dont il propose une ébauche dès l'année suivante, publiée dans le *London Newspaper* (le 9 Août 1817) et présentée dans son *Rapport* sur les pauvres. Ces projets orientent son action en Écosse.

La réforme sociale fondamentale qu'il prônait, considérée comme irréalisable, lui valut de figurer aux côtés de Fourier et Saint-Simon au rang des socialistes utopiques. Cette expression utilisée par Marx et Engels amène souvent à reléguer le réformateur philanthrope écossais sur une île théorique, isolée des réalités humaines et sociales. Cette *insula* est symboliquement figurée par les enclaves que représentent New Lanark et New Harmony à la fois géographiquement et dans leurs fonctionnements sociaux singuliers. Mais si les

propositions d'Owen en termes de philosophie sociale s'inscrivent en rupture avec l'existant, l'étude de leurs fondements nous permet de nous distancier de cette première analyse.

La distance qu'Owen prend ouvertement avec l'omniprésence des institutions religieuses, l'éducabilité qu'il défend à travers sa « théorie des circonstances » et sa prétention à la rationalisation de l'éducation, renvoient à des thématiques fortes de la modernité éducative. Ses positions sont empreintes des lieux communs de la modernité éducative identifiés par Daniel Hameline et qui marquent son époque.

Owen s'empare des nouvelles opportunités que lui offre la Révolution industrielle pour mettre les fruits des progrès techniques et économiques au service du progrès de l'humanité, grâce à une éducation qui soit à la fois « dans l'intérêt de l'individu et dans celui de l'État ». Il investit le postulat d'éducabilité en affirmant la possibilité et la nécessité de l'éducation de tous, de tous les enfants sans distinction de sexe ou d'origine sociale, mais aussi des adultes. New Lanark est le lieu des premières initiatives d'Owen en ce sens : conférences d'économie domestique, sensibilisation aux bienfaits d'une bonne alimentation, aux méfaits de l'alcool, à l'intérêt de l'exercice physique, à l'importance de l'hygiène... Il reconnaît ainsi à tous, dans le projet des colonies modèles où tous seraient éduqués, la possibilité et le droit de prendre part aux organes de gestion collective de la communauté.

De manière plus ou moins développée, nous retrouvons donc chez Owen les trois grands lieux communs de la modernité éducative qui s'expriment dès la fin du 18<sup>ème</sup> siècle.

A la jonction du siècle de la philosophie et du religieux et du siècle du politique et du pédagogique tels que les distingue Jean Houssaye, il nous semble quelque peu anticiper le deuxième âge de la modernité qui s'épanouit à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Daniel Hameline identifie deux caractéristiques de ce second mouvement, caractéristiques dont nous retrouvons les balbutiements dans les projets d'Owen. La volonté de faire de l'éducation une affaire d'État est présente dans son discours bien qu'il considère que les conditions ne soient pas encore réunies pour répondre à cette nécessité. Dans son ouvrage *A New*



*View of Society* (publié pour la première fois en 1813), il plaidait déjà pour une éducation nationale tout en précisant qu'elle était « prématurée » tant que l'on ne s'accordait pas sur un projet rationnel d'éducation. L'empreinte des sciences humaines est, elle, plus visible car matérialisée par le psychographe, outil d'une connaissance mathématique de l'esprit humain. La volonté d'Owen de rationaliser l'éducation s'appuie sur la connaissance de l'homme même si celle-ci est d'abord empirique. C'est d'ailleurs son élaboration de la « science de la formation et de l'instruction » qui en est le plus flagrant témoignage : fondée sur la connaissance de la nature et des facultés humaines, elle prétend à une incontestable universalité.

La pensée et les écrits de Robert Owen témoignent du courant de la modernité pédagogique qui traverse les 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles, mais son engagement sur la scène politique, la diffusion de ses écrits auprès des dirigeants dans le monde entier et les réalisations qu'il offre en exemple nous montrent son engagement volontaire dans la diffusion de ces idées et de leur traduction pratique. Il fit de cet objectif « le grand but de [sa] vie » (1857b, p.184), le projet d'une vie comme il l'écrivit lui-même dans son autobiographie publiée quelques mois avant son décès :

Par mes propres expériences et réflexions, j'avais acquis la certitude que la nature humaine est fondamentalement bonne, qu'elle peut être formée, éduquée et placée dès la naissance dans de telles dispositions que tous, finalement [...] doivent devenir unis, bons, sages, riches et heureux. Et j'ai perçu que pour atteindre ce glorieux résultat, le sacrifice du caractère, de la fortune et de la vie d'un homme ne méritait pas que l'on s'y attardât. Ma décision était prise de vaincre toutes les oppositions, et de réussir ou de périr en essayant. (Owen, 1857b, p.131)

## **Table des illustrations**

Figure 1 - Marc Antoine Jullien de Paris _____	14
Figure 2 - Localisation de Newtown _____	50
Figure 3 - Anne Caroline Dale _____	57
Figure 4 - New Lanark – Aquarelle de John Winning (1818) _____	57
Figure 5 - Localisation de New Lanark _____	58
Figure 6 - National Equitable Labour Exchange, Billet de travail pour dix heures _____	74
Figure 7 - Recensements de 1801 et 1811, Source : Online historical population reports _____	77
Figure 8 - English Factory Slaves – par Robert Cruikshank, 1819 _____	79
Figure 9 - David Dale _____	91
Figure 10 - Visitors' Book 1795-1799 - Entrée du 15 juin 1798 - "Mr Owen, Manchester" _____	92
Figure 11 - Visitors' Book 1795-1799 - Entrée du 22 juillet 1799 - "Mr Owen" _____	92
Figure 12 - Anonyme, estimé de 1792, Musée Robert Owen _____	93
Figure 13 - Age des enfants employés dans les manufactures de New Lanark en 1793 _____	96
Figure 14 - Répartition des enfants par classe dans l'école de New Lanark en 1796 _____	97
Figure 15 - Royal Free School Borough Road, Londres. Les enfants récitant aux cercles. J. Lancaster : The British System of Education, Londres, 1810, tirée de Upton, 2004 _____	104
Figure 16 - Château d'Yverdon abritant l'Institut de Pestalozzi - 1830 _____	112
Figure 17 - Un exercice de dessin tiré de The Relation and Description of Forms According to the Principles of Pestalozzi, by John Synge (imprimé à Roundwood Press en 1817) _____	118
Figure 18 - L'école pestalozzienne de John Synge, Maria Taylor, 1825 _____	119
Figure 19 - William Allen _____	121
Figure 20 - Lord Brougham _____	123
Figure 21 - Maria Edgeworth _____	125
Figure 22 - Situation de l'Institution pour la Formation du Caractère et de l'Ecole de New Lanark _____	139
Figure 23 - Institution pour la formation du caractère _____	141
Figure 24 - Plan de l'Institution pour la Formation du Caractère _____	143
Figure 25 - La galerie des musiciens – New Lanark _____	145
Figure 26 - Schéma récapitulatif de l'organisation de l'Institut pour la Formation du Caractère _____	147
Figure 27 - Ecole de New Lanark _____	148
Figure 28 - Coupe transversale de l'école _____	149
Figure 29 - Plan de l'école de New Lanark _____	150
Figure 30 - James Buchanan _____	155
Figure 31 - Extrait du livre de Comptes de l'Institution - Paiement des instituteurs Octobre 1816 _____	156
Figure 32 - Extrait du livre de Comptes de l'Institution - Paiement des instituteurs Mars 1820 _____	157
Figure 33 - Extrait du Livre des visiteurs de New Lanark - 6 septembre 1796 _____	164
Figure 34 - Leçon d'arithmétique pestalozzienne _____	178
Figure 35 - Tableau des unités de Pestalozzi planche 1 _____	178
Figure 36 - Tableau des unités de Pestalozzi planche 2 _____	179

Figure 37 - Tableau paru en 1803 dans le second cahier de l'ABC _____	179
Figure 38 - Pestalozzi apprend à compter aux enfants - Gravure sur bois de Florian d'après un dessin d'A. Anker _____	180
Figure 39 - Extrait d'un cahier d'exercices d'arithmétique de l'école de New Lanark _____	182
Figure 40 - Extrait de Dilworth, T. (1800). <i>The teacher's assistant</i> , p.83 _____	182
Figure 41 - Cubes and painted letters, extrait de livre de comptes de l'école de New Lanark _____	184
Figure 42 - Détails de la gravure « Mr Owen's Institution, New Lanark » - George Hunt – 1825 _____	188
Figure 43 - Quadrille Dancing » George Hunt – 1825 _____	194
Figure 44 - Sticking d° [direction] by Mr Robertson, extrait du Livre de comptes de l'Institution _____	199
Figure 45 - Robertson for acct [accompagnement], extrait du Livre de comptes de l'Institution _____	199
Figure 46 - Achats de peintures, extrait du Livre de comptes de l'Institution _____	202
Figure 47 - Affiche annonçant un concert donné à l'Institution pour la formation du caractère de New Lanark par les groupes vocaux et instrumentaux du village afin de lever des fonds pour l'école d'un village voisin _____	229
Figure 48 - Un Silent Monitor _____	230
Figure 49 - Données originelles et circonstances extérieures influençant la formation du caractère humain, d'après Robert Owen _____	250
Figure 50 - Psychographe en laiton _____	254
Figure 51 - Détail d'un psychographe _____	258
Figure 52 - Schéma du psychographe publié dans James Jennings <i>The Family Cyclopaedia, being a manual of useful and necessary knowledge</i> (1821), vol.2 _____	259
Figure 53 - Schéma du psychographe publié dans l'édition du 9 mai 1823 du <i>Dublin Journal</i> suite à la présentation de Robert Owen _____	260
Figure 54 - Vue et plan des villages de l'unité et de la coopération mutuelle– décrit dans le rapport de M. Owen sur les pauvres (1817) _____	273
Figure 55 - Croquis de New Hamony réalisé par Thomas Stedman Whitwell _____	277
Figure 56 - "Vue du ciel d'une communauté, telle que proposée par Robert Owen", _____	280
Figure 57 - <i>Letters on Education</i> : "Teachers need to be taught" _____	288
Figure 58 - Page de titre et extrait de l'index rerum de <i>Psychologia Empirica Methodo Scientifica Pertractata</i> , Christian Wolff (1732) _____	313

## **Index onomastique**

## A

Allen, William, 120, 121, 122, 123, 300  
Alston, Robin, 227, 357  
Arkwright, Richard, 92  
Aspinall, Arthur, 76, 79, 347

## B

Bacon, Francis, 241, 273, 351  
Baines, Edward, 134, 135, 152, 171, 172, 268,  
281, 341  
Barret-Ducrocq, Françoise, 80, 81  
Basedow, Johann Bernhard, 316  
Baudras, Jean-Luc, 273, 351  
Baudrillard, Jean, 25, 26, 357  
Bell, Andrew, 102, 105, 106, 107, 126  
Bellers, John, 272, 273, 337  
Bentham, Jeremy, 64  
Berner, Christian, 31, 40, 129, 347  
Bernhard, Karl (Duc de Saxe-Weimar), 254,  
255, 257, 341  
Bertrand, Jean-Marie, 273, 351  
Binet, Alfred, 311  
Blanqui, Adolphe-Jérôme, 68, 275, 347  
Bloomfield, Anne, 193, 353  
Bouchet, Thomas, 273, 351  
Brougham, Henry, 112, 123, 124, 163, 164, 165,  
167, 309, 335  
Brown, Andrew, 95, 98  
Browning, Margery, 23, 261  
Buchanan, Barbara Isabella, 159, 160, 161, 162,  
218, 219, 347  
Buchanan, James, 152, 153, 154, 155, 156,  
158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,  
167, 168, 191, 217, 219, 223, 303, 347, 354  
Buisson, Ferdinand, 15, 112, 126, 163, 166,  
344, 353  
Bunyan, John, 61  
Butt, John, 23, 261, 342

## C

Cabet, Étienne, 315  
Caplan Alfest, Karen, 23, 342  
Cawood, John, 134, 135, 152, 171, 172, 268,  
281, 341  
Chalmel, Loïc, 12, 13, 16, 28, 29, 36, 37, 38, 40,  
41, 47, 128, 129, 167, 189, 204, 240, 347,  
353, 354  
Chavannes, Daniel Alexandre, 115, 117, 177,  
178, 179, 348  
Cicéron, 45  
Clément, Jean, 33, 34, 35, 36, 38, 354  
Cochin, Denys, 166  
Cole, George Douglas Howard, 22, 64, 342

Cole, Margaret, 22, 342  
Combe, George, 261  
Comenius, 62, 189  
Condorcet, Nicolas de, 15  
Cook, James, 61  
Cooter, Roger, 254, 255, 261, 348  
Cros, Françoise, 354  
Cubberley, Ellwood, 181, 348  
Curtis, Stanley James, 88, 90, 348

## D

Daguet, Alexandre, 21, 348  
Dale Owen, Robert, 16, 19, 22, 102, 115, 134,  
141, 142, 144, 152, 153, 154, 157, 158, 159,  
170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 181, 183,  
184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193,  
195, 197, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 209,  
210, 211, 212, 216, 217, 226, 232, 239, 308,  
341  
Dale, Anne Caroline, 57  
Dale, David, 48, 57, 58, 81, 87, 88, 91, 92, 93,  
94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 336, 343, 345,  
349  
Davidson, Lorna, 137, 194, 196, 200, 206, 344  
Davis, Robert, 23, 342  
Defoe, Daniel, 61  
Delieuvain, Marie-Claude, 14, 16, 348  
Desmet, Huguette, 39, 40, 41, 351  
Diderot, Denis, 246  
Dilworth, Thomas, 181, 182, 208, 348  
Dolléans, Édouard, 18, 21, 343  
Dommanget, Maurice, 19, 21, 343  
Donnachie, Ian, 22, 97, 151, 158, 234, 343, 344  
Dosse, François, 32, 33, 40  
Drinkwater, Peter, 56  
Drouin-Hans, Anne-Marie, 314, 315, 316, 317,  
348  
Dun, George, 195  
Duprat, Catherine, 80  
Dupuis, Serge, 18, 21, 22, 25, 27, 53, 63, 64,  
66, 67, 73, 75, 77, 81, 244, 245, 251, 264,  
272, 323, 343, 345  
Duveau, Georges, 315

## E

Eden, Sir Frederick Morton, 64  
Edgeworth, Maria, 125  
Edgeworth, Richard Lovell, 125  
Elleinstein, Jean, 68  
Engels, Friedrich, 69, 76, 302, 315, 318, 324,  
348

## F

Fabre, Auguste, 18, 21, 343

Fabre, Michel, 12, 13, 348  
Fellenberg, Philipp Emanuel von, 16, 21, 107,  
239, 353  
Flower, Richard, 238, 239  
Foster, Joseph, 300  
Fourier, Charles, 21, 68, 69, 315, 324, 344

## G

Galton, Francis, 311  
Garnett, Thomas, 94, 95, 98, 349  
Gautherin, Jacqueline, 14, 15, 354  
Gay, Jules, 246, 247, 337  
Genlis, Félicité de, 61, 189  
George, Jacques, 318  
Giddens, Anthony, 32  
Girard, Bernard, 82, 357  
Girard, Grégoire, 21, 107, 348, 353  
Godwin, William, 65, 66, 245  
Gordon, Peter, 66, 99, 100, 101, 170, 238, 245,  
300, 345  
Grandière, Marcel, 48, 63, 111, 354  
Greaves, James Pierrepont, 119, 350, 353  
Griscom, John, 136, 171, 195, 196, 199, 219,  
225, 226, 227, 231, 234, 341  
Guillaume, James, 126, 353

## H

Hailstone, Samuel, 137  
Hameline, Daniel, 17, 25, 26, 28, 29, 296, 297,  
298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 309,  
310, 311, 321, 349  
Harrison, John, 22  
Harvey, Jonathan, 61  
Helvétius, Claude-Adrien, 65, 66, 245, 246, 251,  
349  
Hewes, Dorothy, 108, 114, 349  
Hewitt, George, 97, 343  
Houssaye, Jean, 25, 26, 27, 41, 46, 240, 245,  
246, 296, 297, 299, 307, 308, 309, 312, 313,  
349  
Howard, John, 65  
Hunt, George, 138, 188, 194  
Huss, Jean, 62

## J

Jamet, Christian, 297, 301, 307, 308, 352  
Jennings, James, 254, 255, 256, 257, 258, 261,  
343  
Jullien (De Paris), Marc-Antoine, 14, 15, 16, 17,  
24, 59, 60, 61, 72, 73, 115, 127, 134, 141,  
166, 171, 189, 190, 191, 197, 205, 206, 208,  
219, 224, 230, 231, 232, 233, 234, 272, 282,  
313, 341, 348, 353, 354

## K

Kardec, Allan, 254  
Komensky, Jean-Amos *Voir* Comenius  
Kristeva, Julia, 34  
Kuhlschmidt, Sally, 253, 255, 256, 257, 357

## L

Lagrée, Jacqueline, 263, 266, 350  
Lahaye, Willy, 39, 40, 41, 351  
Lalonde-Graton, Micheline, 108, 350  
Lancaster, Joseph, 102, 103, 104, 105, 106,  
107, 122, 142, 144, 147, 340, 350, 353  
Lelièvre, Claude, 14  
Lévy, Pierre, 32, 34, 350  
Locke, John, 246, 263  
Lockwood, George, 275, 343  
Longueville, Peter, 61

## M

Mably, Gabriel Bonnot de, 15  
Maclure, William, 256, 275  
MacNab, Henry Grey, 19, 134, 135, 136, 145,  
146, 152, 172, 173, 195, 196, 200, 203, 205,  
206, 217, 218, 225, 226, 229, 231, 233, 234,  
341  
Madonna-Desbazeille, Michèle, 273, 351  
Marx, Karl, 251, 302, 314, 315, 318, 324, 357  
Mayo, Charles, 110  
McCann, William Phillip, 99, 100  
McGuffog, James, 54, 62  
McLaren, David, 88, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 343,  
345, 349  
Menziès (Pasteur), 300  
Mialaret, Gaston, 12, 349  
Milton, John, 61  
Montagu, J., 161, 354  
More, Thomas, 241, 273  
Morin, Edgar, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 350  
Morton, Arthur Leslie, 19, 343

## N

Neef, Joseph, 255, 256, 275, 350  
Nicolas, Serge, 312, 357  
Novoa, Antonio, 40, 350

## O

O'Hagan, Frank, 23  
Oastler, Richard, 76, 78, 134, 135, 152, 171,  
172, 268, 281, 341  
Oberlin, Jean-Frédéric, 20, 21, 353  
Orpen, Charles, 119, 120, 121, 122, 124  
Owen, Robert (père), 50  
Owen, William, 239

## P

Peel, Robert, 67, 83, 84, 85  
Percival, Thomas, 66, 67  
Père Girard *Voir* Girard, Grégoire  
Pestalozzi, Johann Heinrich, 15, 16, 21, 107,  
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,  
126, 127, 175, 176, 177, 180, 205, 256, 275,  
316, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 355  
Petit, Jacques-Guy, 80  
Picon, Antoine, 273, 351  
Place, Francis, 273  
Platon, 241, 273, 351  
Plener, Ernst Freiherr von, 84, 351  
Podmore, Frank, 22, 344  
Pollard, Sidney, 22, 344  
Pourtois, Jean-Pierre, 39, 40, 41, 351  
Price, Richard, 65  
Priestley, Joseph, 65  
Proudhon, Pierre-Joseph, 315

## R

Ramul, Konstantin, 313, 355  
Rapp, George, 238  
Rastier, François, 34, 39, 351  
Reybaud, Louis, 21, 344  
Richardson, Samuel, 61  
Ricœur, Paul, 13, 31, 32, 39, 42, 219, 351  
Riot-Sarcey, Michèle, 273, 274, 351  
Robertson, William, 198, 199  
Robin, Paul, 305  
Roubaud, Jacques, 36  
Rousseau, Jean-Jacques, 15, 61, 197, 212, 215,  
246, 263, 265, 266, 282, 297, 316, 348, 351,  
354  
Rubel, Maximilien, 22, 345  
Rusk, Robert, 158, 159, 161, 162, 163, 164,  
165, 166, 167, 351

## S

Saint-Simon, Claude Henri de Rouvroy, comte  
de, 21, 68, 69, 315, 324, 344  
Salleron, Louis, 70, 355  
Sargant, William Lucas, 22, 293, 344  
Shaw, J., 136, 194, 200, 206  
Silber, Kate, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116,  
351  
Silver, Harold, 22, 64, 65, 66, 67, 344, 352  
Sinclair, John, 95, 97, 352  
Siraj-Blatchford, John, 23, 344

Soëtard, Michel, 297, 301, 307, 308, 319, 352  
Southey, Robert, 78  
Spurzhein, Johann Gaspar, 261  
Staël, Germaine de, 115, 352  
Sterne, Laurence, 60  
Stewart, William Alexander Campbell, 99, 100  
Synge, John, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 121,  
124, 352

## T

Taylor, Maria, 119  
Thomson, Anthony Todd, 136  
Thouard, Denis, 31, 40, 129, 347  
Toynbee, Arnold, 76  
Tristan, Flora, 137

## U

Upton, Dell, 103, 104, 144, 355

## V

Verley, Patrick, 76, 352  
Vesci, John Vesey, 2nd Viscount de, 119, 120

## W

Watt, James, 297  
Watts, Ruth, 193, 353  
Wesley, John, 62  
West, Edwin George, 88, 352  
Whitwell, Thomas Stedman, 276, 277, 289, 342  
Wilderspin, Samuel, 165, 335  
Williams, Anne, 50  
Williams, Clive, 109, 116, 121, 124, 125, 352,  
355  
Wilson, William, 275, 344  
Winning, John, 57, 202  
Wolff, Christian, 311, 312, 313, 353  
Wollstonecraft, Mary, 65  
Woosnam, Charles Thomas, 136, 196, 200  
Wordsworth, Dorothy, 135, 188, 190, 191, 231,  
342  
Wordsworth, William, 135  
Wundt, Wilhelm, 311  
Wunenburger, Jean-Jacques, 305

## Y

Young, Edward, 61  
Young, Mary, 152, 157, 158, 160, 166  
Young, Molly *Voir* Young, Mary



## **Bibliographie**

## **Sources primaires**

### **1. Sources inédites :**

#### Edinburgh University Library

*The Expenses Book for the Institute for the Formation of Character 1816 - 1825*,  
University of Edinburgh Library, LIBSC1/803

#### University of Glasgow Library

*Visitors' Book 1795-1799*, University of Glasgow Library, "New Lanark Mills"  
Collection, UGD42/7/1/1

*Robert Owen's Diary*, University of Glasgow Library, "New Lanark Mills"  
Collection, UGD42/7/24

#### The Co-operative College, National Co-operative Archive, Manchester

« Robert Owen Correspondence Collection »GB 1499 ROC

Lettres citées :

<b>Item n°</b>	<b>From</b>	<b>Dates</b>	<b>Subject Matter</b>
714	Robert Owen to Editor of the "Times"	12 November 1834	Enclosing reply Lord Chancellor to Robert Owen (not there) for publication and a letter of Robert Owen's re Henry Brougham's interest in education.
826	Robert Alger	7 October 1836	Re Robert Owen's new book and Wilderspin's letter – proof letter is enclosed.

Glasgow Mitchell Library

Deux cahiers d'arithmétique d'élèves de New Lanark :

Mathematical exercise book compiled by a pupil at New Lanark School. Arthur Martin, 13 Dec 1820 (TD634/1)

Mathematical exercise book compiled by a pupil at New Lanark School. Arthur Martin, 9 Mar 1826 (TD634/2)

Robert Owen Museum – Newtown

Lettre de Robert Owen à Miss Carnegie datée du 30 octobre 1817 (item n°37)

Manuscrit anonyme, date estimée : 1792, sur les enfants sous la direction de David Dale à New Lanark (item n°16)

Royal Commission on the Ancient and Historical Monuments of Scotland

Site Record for New Lanark

- The School (Canmore ID : 122777 ; Site Number : NS84SE 58.05) (152 items)
- The Institute (Canmore ID: 122786 ; Site Number : NS84SE 58.06) (136 items)

## 2. Ecrits publiés de Robert Owen :

OWEN, R. (1816/1817). *Address Delivered to the Inhabitants of New Lanark on the first of January, 1816, at the Opening of the Institution established for the Formation of Character*, Londres : Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown..., 3<sup>ème</sup> édition

(1816/1819). *Institution pour améliorer le caractère moral du peuple, ou Adresses aux habitans de New Lanark en Écosse par Robert Owen*, Paris : Louis Colas, traduit de l'Anglais sur la troisième édition par M. le Comte de Lasteyrie

OWEN, R. (1818). *Two memorials on behalf of the working classes, the first presented to the governments of Europe and America, the second to the allied powers assembled in congress at Aix-la-Chapelle*, Londres : Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown

OWEN, R. (1818/1972). *A New View of Society – Tracts Relative to this Subject ; viz. Proposals for Raising a Colledge of Industry of all useful Trades and Husbandry, by John Bellers (reprinted from the original, published in the year 1696)*. New York : AMS Press, réimpression de l'édition faite à Londres en 1818

OWEN, R. (1820/1821). *Report to the County of Lanark of a Plan for Relieving Public Distress and Removing Discontent by Giving Permanent Productive Employment to the Poor and Working Classes*, Glasgow : Wardlaw & Cunninghame

OWEN, R. (1823). *A Report of the Proceedings at the several Public Meetings held in Dublin by Robert Owen Esq. on the 18<sup>th</sup> March – 12<sup>th</sup> April – 19<sup>th</sup> April and 3<sup>rd</sup> May*, Dublin : J. Carrick & son

OWEN, R. (1830). *The New Religion or Religion Founded on the Immutable Laws of the Universe, contrasted with all Religions Founded on Human Testimony*, Londres : Brooks

OWEN, R. (1837). *Propositions fondamentales du système social, de la communauté des biens, fondé sur les lois de la nature humaine*, Paris : Paulin, traduit de l'anglais par Jules Gay

OWEN, R. (1838). *Catechism of the New Moral World*, Leeds : Hobson

OWEN, R. (1841). *A Development of the Principles on which to Establish Self-supporting Colonies*, Londres : The Home Colonization Society

OWEN, R. (1842-1844/1993). *Selected works of Robert Owen, volume 3, The Book of the New Moral World, Part 1 to 7*, Londres : Pickering & Chatto

OWEN, R. (1848a). *Adresse à l'assemblée Nationale de France par Robert Owen, Fondateur du système rationnel de société*, prononcée à Paris le 24 mai 1848, Paris : Napoléon Chaix

OWEN, R. (1848b). *Courte exposition d'un système social rationnel*, Paris : Marc-Aurel

OWEN, R. (1848c). *Dialogue entre la France, le Monde et Robert Owen sur la nécessité d'un changement total dans nos systèmes d'éducation et de gouvernement*, Paris : Napoléon Chaix

OWEN, R. (1848d). *Dialogue entre les membres de la commission exécutive, les Ambassadeurs d'Angleterre, de Russie, d'Autriche, de Prusse, de Hollande, des États-Unis et Robert Owen*, Paris : Capelle

OWEN, R. (1849a). *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, Londres : Effingham Wilson

OWEN, R. (1849b). *A Supplement to The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, Londres : Effingham Wilson Publishers

OWEN, R. (1850). *Catechism of the Rational System of Society*, s.l. : s.n.

OWEN, R. (1851?). *Letters on Education as it is and as it ought to be, addressed to the Teachers of the Human Race in all Countries*, s.l, s.n.

Special Collections Library, Vassar College, HX526 .O9 1851

Première édition, Londres, 1849, d'après (1914), *A Bibliography of Robert Owen, The Socialist*, Aberystwyth : The Welsh Biographical Society

OWEN, R (1857a). *Report of the Meetings of the Congress of the Advanced Minds of the World*, Londres : Effingham Wilson

OWEN, R. (1857b). *The life of Robert Owen written by himself with selections from his writings and correspondence*, volume 1, Londres : Effingham Wilson

OWEN , R. (1858). *A Supplementary Appendix to the first volume of the Life of Robert Owen, containing a series of Reports, Addresses, Memorials, and other documents referred to in that volume*. Volume 1A, Londres : Effingham Wilson

OWEN, R. (1991). *A New View of Society and Other Writings*, Londres : Penguin Classics, contenant :

- (1813-1816) *A New View of Society ; or Essays on the Principle of the Formation of the Human Character, and the Application of the Principle to Practice* (quatre essais)
- (1815) *Observations on the Effect of the Manufacturing System*
- (1816) *Address Delivered to the Inhabitants of New Lanark*

Ce texte a été publié en anglais en 1817 (3<sup>ème</sup> édition) puis français en 1819, voir OWEN (1816/1817) et OWEN (1816/1819)

- (1817) *A Further Development of the Plan for the Relief of the Manufacturing and Labouring Poor*
- (1817) *A Sketch of Some of the Errors and Evils Arising from the Past and Present State of Society*
- (1817) *Address Delivered at the City of London Tavern on Thursday, August 14<sup>th</sup>, 1817*
- (1817) *Letter Published in the London Newspapers of August 19<sup>th</sup>, 1817*
- (1817) *Address Delivered at the City of London Tavern on Thursday, August 21<sup>st</sup>, 1817*
- (1817) *A Further Development of the Plan for the Relief of the Poor, and the Emancipation of Mankind*

- (1817) *Address Dated September 19<sup>th</sup>, 1817 ; on Measures for the Immediate Relief of the Poor*
- (1818) *On the Employment of Children in Manufactories*
- (1819) *An Address to the Working Classes*
- (1820) *Report to the County of Lanark*
- (1830) *Second Lecture on the New Religion*

OWEN, R. (1993). *Selected works of Robert Owen, volume 1, Early Writings*, Londres : Pickering & Chatto, contenant en particulier :

- (1812) *Mr Owen's Speech at a Public Dinner at which he presided, given to Joseph Lancaster at Glasgow in 1812*
- (1812) *A Statement regarding the New Lanark Establishment*

### 3. Livres sur Robert Owen et son œuvre

- *Témoignage et études des contemporains d'Owen :*

ANONYME (1839). *R. Owen at New Lanark : with a Variety of Interesting Anecdotes, by One Formerly a Teacher at New Lanark*, Manchester : Cave and Sever, Pool Fold.

BAINES, OASTLER & CAWOOD (1819/1838). *Mr Owen's Establishment at New Lanark, a Failure !*, Leeds : The Leeds District Board of the Association of all Classes of all Nations

BERNHARD, Duke of Saxe-Weimar Eisenach (1828). *Travels Through North America, During the Years 1825 and 1826*, Philadelphie : Carey & Carey, vol.1

DALE OWEN, Robert (1824). *An Outline of the System of Education at New Lanark*, Glasgow : Wardlaw & Cunninghame.

(1824/1825). *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, Paris : Lugan, traduit de l'anglais par M. Desfontaines

DALE OWEN, R. (1874/1967). *Threading my way : Twenty-seven Years of Autobiography*, Londres : Augustus M. Kelley Publishers

GRISCOM, J. (1823). *A Year in Europe, comprising a journal of observations in England, Scotland, Ireland, France, Switzerland, the North of Italy, and Holland, in 1818 and 1819*, New York : Collins and Co, volume 2, Lettre XXXV, pp.373-393

JULLIEN DE PARIS, M.-A. (1823/1825). « Notice sur la colonie industrielle de New Lanark, en Ecosse, fondée par M. Robert Owen », in *Revue Encyclopédique*, n° d'avril 1823, reproduit in DALE OWEN, Robert (1825). *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, Paris : Lugan, traduit de l'anglais par M. Desfontaines

MACNAB, H. G. (1819). *The New Views of Mr Owen of Lanark Impartially examined, As Rational Means of Ultimately Promoting the Productive*



*Industry, Comfort, Moral Improvement, and Happiness of the Labouring Classes. Also observations on the New Lanark school...*, Londres : s.n.

(1819/1821). *Examen impartial des nouvelles vues de M. Robert Owen, et de ses établissemens à New Lanark en Ecosse – Pour le soulagement et l'emploi le plus utile des classes ouvrières et des pauvres, et pour l'éducation de leurs enfants...*, Paris : Treuttel et Würtz, traduit de l'Anglais par Laffon de Ladébat.

WHITWELL, T. S. (1830). *Description of an Architectural Model From a Design by Stedman Whitwell, Esq. for a Community Upon a Principle of United Interests, as Advocated by Robert Owen, Esq.*, London: Hurst Chance & Co.

WORDSWORTH, D. (1822/1970). *Journals of Dorothy Wordsworth*, edited by E. de Sélincourt, volume 2, Ch.8 « Journal of my second tour in Scotland », pp.327-397

- *Etudes postérieures :*

ANONYME (1914). *A bibliography of Robert Owen, the socialist, 1771-1858*, Aberystwyth : The National Library of Wales

BUTT, J. (dir.) (1971). *Robert Owen, Prince of the Cotton Spinners*, Newton Abbot : David & Charles

CAPLAN ALTFEST, K. (1977). *Robert Owen as Educator*, Boston : Twayne Publishers, Twayne's World Leaders Series

COLE, G.D.H. (1925). *Robert Owen*, Londres : Ernest Benn Limited

COLE, M. (1953). *Robert Owen*, New York : Oxford University Press

DAVIS, R. & O'HAGAN, F. (2010). *Robert Owen*, Londres & New York : Continuum International Publishing, Continuum Library of Educational Thought

- DOLLEANS, E. (1907). *Individualisme et socialisme : Robert Owen (1771-1858)*, Paris : Félix Alcan (version revue et augmentée de l'édition de 1905)
- DONNACHIE, I. (2000/2005). *Robert Owen, Social Visionary*, Edimbourg : Tuckwell Press
- DONNACHIE, I. & HEWITT, G. (1993/1999). *Historic New Lanark*, Edimbourg : Edinburgh University Press
- DOMMANGET, M. (1970). « Robert Owen », in *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris, Armand Colin, reprise du texte de 1955, *Robert Owen*, Paris : Ed. Sudel, Collection Les grands éducateurs socialistes
- DUPUIS, S. (1999). *Robert Owen, socialiste utopique, 1771-1858*, Paris : Editions du CNRS
- FABRE, A. (1896). *Un socialiste pratique, Robert Owen*, Nîmes : Bureaux de « l'émancipation »
- JENNINGS, J. (1821). *The Family Cyclopaedia, being a manual of useful and necessary knowledge*, Londres : Sherwood, Neelu, and Jones
- JENNINGS, J. (1828). *An Inquiry concerning the Nature and Operations of the Human Mind*, Londres : Poole and Edwards
- LOCKWOOD, G. B. (1905/2003). *New Harmony movement*, s.l. : Kessinger Publishing, *fac simile* de l'édition de 1905, New York : Appleton and Company
- MCLAREN, D.J. (1983). *David Dale of New Lanark: A Bright Luminary to Scotland*, Glasgow : Heatherbank Press
- MORTON, A.L. (1963). *Robert Owen - Textes choisis* introduits par A.L. Morton, Paris : Éditions sociales

PODMORE, F. (1906/1923). *Robert Owen, a Biography*, Londres : George Allen & Unwin

POLLARD, S. & SALT, J. (dir.), (1971). *Robert Owen, Prophet of the Poor*, Bristol : Macmillan Press

REYBAUD, Louis (1849). *Études sur les réformateurs ou socialistes modernes. Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen*, Paris : Guillaumin et Cie

SARGANT, W. L. (1860/2005). *Robert Owen and his Social Philosophy*, Londres : Elibron Classics (Facsimile de l'édition de 1860 édité à Londres par Smith, Elder & Co.)

SILVER, H. (1969). *Robert Owen on Education*, Cambridge : Cambridge University Press

SIRAJ-BLATCHFORD, J. (1997). *Robert Owen : Schooling the Innocents*, Nottingham : Educational Heretics Press

WILSON, William E. (1964/1984). *The Angel and the Serpent: The Story of New Harmony*, Bloomington et Indianapolis : Indiana University Press

#### **4. Articles sur Robert Owen et son oeuvre :**

BUISSON, F. (1882 – 1893) « Owen », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. Buisson, Parti I, tome 2, pages 2197 et 2198, Paris : Hachette

DAVIDSON, L. (2010). « A Quest for Harmony: The Role of Music in Robert Owen's New Lanark Community », in *Utopian Studies*, Volume 21, Numéro 2, 2010, pp. 232-251

DONNACHIE, I. (2000/2003). « Education in Robert Owen's New Society: the New Lanark Institute and Schools ». Article rédigé pour The Encyclopaedia of Informal Education

<http://www.infed.org/thinkers/et-owen.htm>

DUPUIS, S. (1998). « Robert Owen et les billets de travail », in *Silence Hors-série – SEL : Pour changer, échangeons*, supplément au n°229 de la revue *Silence*, pp.5-6

GORDON, P. (1994). « Robert Owen » (1771-1858), in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, pages 287 à 306

Consulté en version numérique :

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/owenf.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/owenf.PDF)

MCLAREN, D.J. (2003). « David Dale, Robert Owen and the New Lanark schools in the Scottish educational context, 1785-1824 ». Communication prononcée à l'occasion de la Hawaii International Conference on Social Sciences (June 12 - 15, 2003)

Actes en ligne : <http://www.hicsocial.org:16080/Social2003Proceedings/>

RUBEL, M. (1960). « Robert Owen à Paris en 1848 », in *L'Actualité de l'histoire, Bulletin trimestriel de l'Institut français d'Histoire sociale*, janvier-février-mars 1960, Paris : Institut français d'Histoire sociale, pages 1 à 12

## 5. Presse :

*The Economist (1821) : a Periodical Paper, Explanatory of the New System of Society Projected by Robert Owen, Esq., and a Plan of Association for Improving the Condition of the Working Classes, vol. 1 – rassemble les parutions du 27 janvier 1821 au 21 juillet 1821*

*The Economist (1822) : a Periodical Paper, Explanatory of the New System of Society Projected by Robert Owen, Esq., and a Plan of Association for Improving the Condition of the Working Classes, vol. 2 – rassemble les parutions du 28 juillet 1821 au 9 mars 1822*

*The Crisis ; or the change from error and misery, to truth and happiness, Londres : Eamons*

Compilation des parutions du n°1 du volume I, daté du 14 avril 1832, au n° 20 du volume IV, daté du 23 août 1834

*Robert Owen's Millennial Gazette, explanatory of the principles and practices by which, in peace, with truth, honesty, and simplicity, the new existence of man upon the earth may be easily and speedily commenced, Londres*

n°1 du 22 mars 1856

n°14 du 10 février 1858

n°16 du 21 juin 1858

## **Sources secondaires :**

### **1. Livres :**

AREPPOS (1994). *Philanthropies et politiques sociales en Europe (18<sup>ème</sup> – 20<sup>ème</sup> siècles)*, Paris : Economica

ASPINALL, A. (1996). *English Historical Documents 1783-1832*, New York : Routledge

BERNER, C. & THOUARD, D. (2008). *Sens et interprétation – Pour une introduction à l'herméneutique*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

BLANQUI, A.-J. (1824). *Voyage d'un jeune français en Angleterre et en Écosse pendant l'automne de 1823*, Paris : Dondey-Dupré père et fils

BLANQUI, A.-J. (1837). *Histoire de l'économie politique en Europe, depuis les anciens jusqu'à nos jours*, volume 2, Paris : Guillaumin

BUCHANAN, B. I. (1923). *Buchanan family records : James Buchanan and his descendants*, Townshend : Taylor and Snashall, Printed for private circulation

CHALMEL, L. (2000). *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Berne : Peter Lang

CHALMEL, L. (2004). *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18<sup>ème</sup> siècle*, Berne : Peter Lang

CHALMEL, L. (2009). « Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques », in VERGIOUX, A. (dir.) (2009). *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen : PUC, pp.141-150

- CHAVANNES, D.A. (1805). *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi*, Vevey : Loertscher et fils
- CIVIIC (2002). *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*, Actes du colloque de Rouen des 24, 25 et 26 septembre 1998, Rouen : Publications de l'Université de Rouen
- COOTER, R. (1985). *The Cultural Meaning of Popular Science: Phrenology and the Organization of Consent in Nineteenth-Century Britain*, Cambridge : Cambridge University Press
- CUBBERLEY, E. (1920). *The history of education - educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization*, Cambridge : The Riverside Press
- CURTIS, S.J. (1948/1968). *History of Education in Great Britain*, Foxton : University Tutorial Press
- DAGUET, A. (1896). *Le père Girard et son temps*, Paris : Librairie Fischbacher  
(Tomes 1 et 2)
- DELIEUVIN, M.-C. (2003). *Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848 – Théoriser et organiser l'éducation*, Paris : L'Harmattan
- DROUIN-HANS A.-M. (2004). *Éducation et utopies*, Paris : Vrin
- DILWORTH, T. (1800). *The Schoolmaster's assistant, being compendium of arithmetic, both practical and theoretical*, Air : J. & P. Wilson
- ENGELS, F. (1880/2004). *Socialisme utopique et socialisme scientifique*, Bruxelles : Éditions Aden  
Ce texte publié en français en 1880 est extrait de l'*Anti-Dühring* publié par Engels en allemand en 1877.
- FABRE, M. (1999). *Jean-Jacques Rousseau, une fiction théorique éducative*, Paris : Hachette

GARNETT, T. (1811). *Observations on a tour through the Highlands and Part of the Western Isles of Scotland*, Londres : John Stockdale

HAMELINE, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne : LEP loisirs et pédagogie

HAMELINE, D. (2000). *Courants et contre-courants de la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

HELVÉTIUS (2006). *Réflexions sur l'homme et autres textes*, Paris : Coda

HEWES, D. (1992). « Pestalozzi : Foster Father of Early Childhood Education »\_Texte présenté à l'occasion du séminaire d'histoire de l'Association Nationale pour l'Education des Jeunes Enfants (NAEYC History Seminar), New Orleans, 12/11/1992

Consulté le 26/01/2010 en version numérique

[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/37/a5.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/37/a5.pdf)

HOUSSAYE, J. (dir.) (1999). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Colin

HOUSSAYE, J. (2007). *Nouveaux pédagogues – Pédagogues de la modernité*, Paris : Fabert

MCLAREN, D. J. (1983/1990). *David Dale of New Lanark*, Milngavie : Heatherbank Press

MIALARET, G. (2006). *Sciences de l'éducation - Aspects historiques – Problèmes épistémologiques*, Paris : PUF

National Society, (1812). *Annual report of the National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church Throughout England and Wales*, Volume 1, Londres : Printed at the Free-School, Gower's Walk, Whitechapel



NEEF, J. (1808). *Sketch of a Plan of Education, or Éducation fondée sur l'analyse des facultés humaines et la raison naturelle adaptée aux enfants d'un peuple libre et pour tous les êtres rationnels*, Philadelphie : édition à compte d'auteur

NOVOA, A. (1998). *Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)*, Lisbonne : Educa

LAGREE, J. (1991). *La religion naturelle*, Paris : PUF

LALONDE-GRATON, M. (2004). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*, Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.

LANCASTER, J. (1803/1812). *The British system of education: being a complete epitome of the improvements and inventions practised by Joseph Lancaster*, Georgetown : Milligan

(1803/1816). *Méthode lancastérienne, ou système d'éducation britannique: épitomé complet des inventions et améliorations faites dans l'éducation de la jeunesse*, Bruxelles : De Mat, traduit de l'anglais par Jouenne et Jones

LANCASTER, J. (1805/1807). *Improvements in Education, as it Respects the Industrious Classes of the Community*, New York : Collins and Perkins

LÉVY, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence – L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris : La Découverte

MORIN, E. (1999). *Relier les connaissances – Le défi du XXIème siècle*, Paris : Le Seuil

PESTALOZZI, J.H. (1827). *Letters on early education addressed to J.-P. Greaves, esq. by Pestalozzi, translated from the german manuscript*, Londres : Sherwood, Gilbert and Piper

- PESTALOZZI, J.H. (1801/1985). *Comment Gertrude instruit ses enfants – Un essai pour introduire les mères à l’art d’enseigner elles-mêmes leurs enfants*, Albeuve : Castella
- PLENER, E. (1873). *The English factory legislation: from 1802 till the present time*, Londres : Chapman et Hall, traduit de l’allemand
- POURTOIS, DESMET, LAHAYE (2001). « Les points-charnières de la recherche scientifique », in *Recherche en soins infirmiers* N° 65 - juin 2001
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*, Paris : Hachette
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris : PUF
- RICŒUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essais d’herméneutique*, Paris : Seuil
- RICŒUR, P. (2004). *Sur la traduction*, Paris : Bayard
- RIOT-SARCEY, M., BOUCHET, T., PICON, A. (2008). *Dictionnaires des utopies*, Paris : Larousse
- « Utopia », pp.243-247, par M. Madonna-Desbazeille
  - « Platon », pp.186-189, par J.-M. Bertrand
  - « Francis Bacon », pp.19-20, par J.-L. Baudras
- ROUSSEAU, J.-J. (1762/1966). *Emile ou de l’éducation*, Paris : Garnier-Flammarion
- RUSK, R. (1933). *A History of Infant Education*, Londres : University of London Press
- SILBER, K. (1960). *Pestalozzi, the Man and His Work*, Londres : Routledge, Appendix I « Pestalozzianism in Britain and the United States », traduit de l’Allemand

- SILVER, H. (1965/1977). *The Concept of Popular Education*, Londres : Methuen & Co Ltf
- SILVER, H. (1983). *Education as history*, Londres : Methuen
- SINCLAIR, J. (1795). *The Statistical Account for Scotland : drawn up from the Communications of the Ministers of the Different Parishes*, volume 15, Edimbough : Creech
- SOËTARD, M. & JAMET, C. (dir.) (1998). *Le pédagogue et la modernité – À l’occasion du 250<sup>ème</sup> anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, Actes du colloque d’Angers (9-11 juillet 1996), Berne : Peter Lang
- STAËL, Mme de (1810/1968). *De l’Allemagne*, volume 1, Paris : Garnier-Flammarion
- SYNGE, J. (1815/2009). *A Biographical Sketch of the Struggles of Pestalozzi to Establish his System of Education*, LaVergne TN (Etats-Unis) : Kessinger Publishing (Facsimile de l’édition de 1815 édité à Dublin par William Folds)
- VERLEY, P. (1997). *La Révolution industrielle*, Paris : Gallimard
- WEST, E.G. (1975/2001). *Education and the Industrial Revolution*, Indianapolis : Liberty Fund
- WILLIAMS, C. (1965). Thèse soutenue à l’Université de Dublin intitulée *Pestalozzi John – A Study of the Life and Educational Work of John Synge With Special Reference to the Introduction and Development of Pestalozzian Ideas in Ireland and England*
- Document conservé au Centre de Recherche et de Documentation Pestalozzi à Yverdon – Suisse
- WILLIAMS, C. (2000) « Pestalozzi and John Synge », in MCMILLAN, N. (2000). *Prometheus’s Fire*, Carlow (Irlande) : Tyndall Publications

WOLFF, C. (1732). *Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata, qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur*. Francofurti & Lipsiae : Officina Libraria Rengeriana.

## 2. Articles :

BLOOMFIELD, B. & WATTS, R. (2008). « Pedagogue of the dance: the dancing master as educator in the long eighteenth century », in *History of education*, volume 37, numéro 4, juillet 2008, pp. 605-618

BUISSON, F. (1882 – 1893). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. Buisson, Paris : Hachette

« Fellenberg », Partie I, tome 1, pages 993 à 997

« Greaves », Partie II, tome 2, Supplément, page 3028

« Lancaster », Partie I, tome 2, pages 1483 à 1487

« Jullien de Paris », Partie I, tome 1, pages 1441 et 1442

« Maternelles (Ecoles) », Partie I, tome 2, pages 1862 à 1877

« Oberlin », Partie I, tome 2, pages 2127 à 2132

« Pestalozzi », Partie I, tome 2, pages 2283 à 2358, par James Guillaume

« Père Girard », Partie I, tome 1, pages 1178 à 1182

« Mutuel (enseignement) », Partie I, tome 2, pages 1998 à 2004

« Pédagogie », Partie I Tome 2, pages 2238 à 2240

CHALMEL, L. (2001). « Jean-Frédéric Simon et la pédagogie philanthropiniste », in *Penser l'éducation*, n° 10, novembre 2001, pages 5 à 25

CHALMEL, L. (2007). « Le sujet, le pédagogue et l'historien », in *Symposium : La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet*, Actes du Congrès international AREF, Strasbourg, 29 août-1<sup>er</sup> septembre 2007

- CHALMEL, L. (2011). « Risquer le pédagogique, entre héritage et modernité », in *Recherches en éducation*, n°10, mars 2011, pp.120 à 130
- CLÉMENT, J. (1995). « Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle », in BALPE, J.-P., LELU, A., SALEH, I. (coord.), *Hypertextes et hypermédias: Réalisations, Outils, Méthodes*, Paris : Hermès
- CLÉMENT, J. (2000). « Hypertexte et complexité », in Robin, R. (dir.) *Études françaises, Volume 36, numéro 2 : Internet et littérature : nouveaux espaces d'écriture*, pp.39-57  
Consulté en version numérique :  
<http://hypermedia.univ-paris8.fr/jean/articles/discursivite.htm>
- CROS, F. (1997). « Innovation », in Champy & Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université, pp.525-529, p.525.
- GAUTHERIN, J. (1993). « Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°3-4, 1993, pages 783-798  
Consulté en version numérique :  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/jullienf.PDF](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/jullienf.PDF)
- GRANDIÈRE, M. (2000). [Note critique] Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle / par PY Gilbert, in *Histoire de l'éducation*, n°85, janvier 2000, pp.111-114
- GRANDIÈRE, M. (2004). « L'innovation et l'éducation », in Grandière, M. & Lahalle, A. (dir.) (2004). *L'innovation dans l'enseignement français, XVIe - XXe siècle*, Saint-Fons : INRP
- MONTAGU, J. (1847). « Infant Schools – Mr James Buchanan », in *The Westminster and Foreign Quarterly Review*, volume 47, avril-juillet 1847, pp.484-486

RAMUL, K. (1960). « The problem of measurement in the psychology of the eighteenth century », in *American Psychologist*, Vol 15(4), avril 1960. pp. 256-265

RAMUL, K. (1963). « Some early measurements and ratings in psychology », in *American Psychologist*, Vol 18(10), octobre 1963. pp. 653-659

SALLERON, L. (1965). « Comment informer honnêtement », exposé à l'occasion Congrès de l'Office international des œuvres de formation civique et d'action doctrinale, 17 avril 1965 à Lausanne, publié par le centred'Etudes Politiques et Civiques

UPTON, D. (2004). « Écoles lancastériennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du xixe siècle », in *Histoire de l'éducation*, n° 102, pp.87-108 de l'édition papier, consulté dans sa version électronique : <http://histoire-education.revues.org/index702.html>

WILLIAMS, C. (1968). « Pestalozzi and John Synge », in *Hermathena – A Dublin University Review*, n°CVI

## Sitographie

ALSTON, R. (2010). *The Library History Database :Libraries in Scotland to 1850*

[http://robinalstonuk.com/index\\_arquivos/Page3569.htm](http://robinalstonuk.com/index_arquivos/Page3569.htm)

BAUDRILLARD, J. (n.d.). « Modernité – Genèse de la modernité », in *Encyclopaedia Universalis* en ligne

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/modernite/>

GEORGE, J. (1996). « Une utopie concrète », *Les Cahiers Pédagogiques*

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-utopie-concrete>

GIRARD, B. (n.d.). *Histoire des théories du management en France de 1800 à 1940*

<http://www.bernardgirard.com/Management.pdf>

KUHLENSCHMIDT, S. (2000). *The Scale of Human Faculties*

<http://people.wku.edu/sally.kuhlenschmidt/whimsy/tests/shf.htm>

MARBACH, C.« Peuplement des cités idéales », *Bulletin de la Sabix* [En ligne], 38 | 2005, mis en ligne le 22 novembre 2010

<http://sabix.revues.org/504>

MARX, K., *Thèses sur Feuerbach*, traduit d'après le manuscrit de Marx (1845) en tenant compte de la version publiée par Engels en 1888

<http://www.marxists.org/francais/marx/works/1845/00/kmfe18450001.htm>

NICOLAS, S. « Histoire de la psychologie allemande au 19e siècle »

[http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/psycho\\_all.htm](http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/medica/psycho_all.htm)

Bibliothèque numérique de la Bibliothèque Nationale de France

<http://gallica.bnf.fr/>



Royal Commission on the Ancient and Historical Monuments of Scotland

<http://www.rcahms.gov.uk/>

British Listed Buildings

<http://www.britishlistedbuildings.co.uk>

Histpop - The Online Historical Population Reports Website

<http://www.histpop.org/ohpr/servlet/Show?page=Home>

World Heritage Site - New Lanark

<http://www.newlanark.org/>

Robert Owen Museum - Newtown

<http://robert-owen-museum.org.uk/>

National Cooperative Archive

<http://www.co-op.ac.uk/our-heritage/national-co-operative-archive/>

Archives Hub

<http://archiveshub.ac.uk/>

Catalogue du Fonds New Lanark de l'Université de Glasgow

<http://cheshire.cent.gla.ac.uk/ead/search?operation=full&recid=qb0248ugd042-7>

UNESCO – Sites classés au patrimoine Mondial : New Lanark

<http://whc.unesco.org/fr/list/429>

## **Table des matières**

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire</b>	<b>6</b>
<b>Introduction</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1 Problématisation</b>	<b>11</b>
<b>Délimitation de l'objet de la recherche</b>	<b>12</b>
Une entrée par l'histoire des idées pédagogiques	12
Étudier Owen en tant que pédagogue	14
Robert Owen dans les livres	18
Problématique	24
Intérêt de la recherche	28
<b>Méthodologie</b>	<b>31</b>
<b>Chapitre 2 Contextualisation</b>	<b>44</b>
<b>Des Influences : l'homme et le contexte</b>	<b>45</b>
<b>Robert Owen</b>	<b>49</b>
L'enfance de Robert Owen	49
Sur le chemin de New Lanark	54
<b>Les lectures de Robert Owen</b>	<b>59</b>
Lectures de jeunesse	60
La Société littéraire et philosophique de Manchester	64
<b>L'homme politique</b>	<b>68</b>
Le Socialisme utopique : une démarche générale et un projet singulier	68
Promouvoir ses idées	70
<b>La Révolution industrielle</b>	<b>76</b>
<b>Les mouvements philanthropiques</b>	<b>80</b>
<b>Contexte législatif britannique</b>	<b>83</b>
1802 : Health and Morals of Apprentices Act	83
Projet de loi de 1815	84
1819 : Cotton Mills Act	85
1833 : Factory Act	86
<b>L'enseignement en Écosse</b>	<b>88</b>
<b>L'éducation à New Lanark sous la direction de David Dale</b>	<b>91</b>
<b>L'apport de Bell et Lancaster</b>	<b>102</b>
<b>L'influence potentielle de Pestalozzi</b>	<b>108</b>
Les écrits français	115
John Synge	116
Lord de Vesce	119
Charles Orpen	120
William Allen	121
Henry Brougham	123
Maria Edgeworth	125

Andrew Bell _____	126
<b>Essai de synthèse _____</b>	<b>128</b>
<b>Chapitre 3 New Lanark, ou le compromis _____</b>	<b>131</b>
<b>Corpus de travail _____</b>	<b>132</b>
<b>Les locaux _____</b>	<b>139</b>
<b>Les enseignants _____</b>	<b>152</b>
<b>Conditions d'accueil et organisation des études _____</b>	<b>169</b>
<b>Les contenus d'enseignement _____</b>	<b>174</b>
L'enseignement des mathématiques _____	175
Lecture et écriture _____	183
Histoire naturelle, Histoire et Géographie _____	185
• Histoire naturelle _____	186
• Histoire _____	189
• Géographie _____	190
Éducation artistique _____	191
• Danse _____	192
• Chant et musique _____	197
• Arts plastiques _____	200
L'éducation religieuse _____	203
<b>La pédagogie _____</b>	<b>208</b>
<b>L'Infant School _____</b>	<b>215</b>
<b>Accueil et éducation des adultes _____</b>	<b>226</b>
<b>Hygiène et santé _____</b>	<b>232</b>
<b>Essai de synthèse _____</b>	<b>236</b>
<b>Chapitre 4 New Harmony, ou l'utopie _____</b>	<b>238</b>
<b>De New Lanark à New Harmony _____</b>	<b>239</b>
<b>Corpus de travail _____</b>	<b>241</b>
<b>Idées fondatrices _____</b>	<b>245</b>
La théorie des circonstances _____	245
Science de la formation et de l'instruction _____	253
Les religions _____	264
<b>Les colonies autosuffisantes et l'éducation _____</b>	<b>270</b>
Le projet des colonies modèles _____	270
New Harmony ou l'utopie _____	275
Projet d'organisation de la jeunesse _____	280
Éducation collective _____	284
Formation des parents et des enseignants _____	286
L'école _____	290
<b>Essai de synthèse _____</b>	<b>294</b>

<b>Chapitre 5 Robert Owen : agent de la modernité pédagogique ?</b>	<b>296</b>
<b>Les lieux communs de la modernité pédagogique</b>	<b>297</b>
Le progrès	299
L'éducabilité	302
La démocratie égalitaire	305
<b>Les prémices du « deuxième âge » de la modernité ?</b>	<b>307</b>
Une affaire d'État	307
Les sciences humaines	311
<b>Sur une île ou dans le courant ?</b>	<b>315</b>
L'utopie pédagogique	315
Un idéal à l'horizon de l'action	319
<b>Essai de synthèse</b>	<b>322</b>
<b>Conclusion</b>	<b>323</b>
<b>Table des illustrations</b>	<b>328</b>
<b>Index onomastique</b>	<b>331</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>335</b>
<b>Sources primaires</b>	<b>336</b>
1. Sources inédites :	336
2. Ecrits publiés de Robert Owen :	338
3. Livres sur Robert Owen et son œuvre	342
• Témoignage et études des contemporains d'Owen :	342
• Etudes postérieures :	343
4. Articles sur Robert Owen et son oeuvre :	345
5. Presse :	347
<b>Sources secondaires :</b>	<b>348</b>
1. Livres :	348
2. Articles :	354
<b>Sitographie</b>	<b>357</b>
<b>Table des matières</b>	<b>360</b>

## Résumé

Le personnage de Robert Owen (1771-1858) est associé à l'histoire de la scolarisation de la petite enfance grâce à la création de l'Infant School de New Lanark en Écosse (1816). Cette école n'était cependant que la première étape de son projet. Le réformateur social souhaitait changer la société par l'éducation : son œuvre pédagogique se révèle donc bien plus vaste. Notre travail de recherche se propose d'éclairer ses réalisations éducatives destinées à l'ensemble de la population.

Owen considérait cependant son expérience écossaise comme un « compromis » avec sa philosophie sociale. Nous avons donc tenté de comprendre ses conceptions théoriques au-delà de ce qu'il put mettre en œuvre.

Il revendiquait l'originalité de ses propositions. Celles-ci sont interrogées à l'aune du courant pédagogique majeur des 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles, celui de la modernité éducative (Hameline ; Houssaye).

**Mots clés :** histoire des idées pédagogiques, modernité éducative, Robert Owen, socialisme utopique, éducation préscolaire, New Lanark, New Harmony

## Abstract

Robert Owen's figure (1771-1858) is well known as regards infant education thanks to his foundation of New Lanark Infant School in Scotland (1816). This school was however only the first step of his project. The social reformer wanted to change society through education: his pedagogical work therefore proves to be far more important. Our research intends to shed light on his educational achievements addressed to the whole population.

Owen was however considering his Scottish experience as a "compromise" with his social philosophy. We thus attempted to comprehend his theoretical conceptions beyond what he was able to implement.

He claimed the newness of his proposals. Those are examined with regard to the main 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries' pedagogical movement: educational modernity (Hameline; Houssaye).

**Key words:** history of educational thought, educational modernity, Robert Owen, utopian socialism, infant schools, New Lanark, New Harmony