

*Le texte suivant est tiré de Perspectives (UNESCO, Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1/2, 1993, p. 175-99.*

*©UNESCO:Bureau international d'éducation, 1999.*

*Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.*

# JAN AMOS COMENIUS<sup>1</sup>

(1592-1670)  
*Jean Piaget*

Rien n'est plus facile ni plus dangereux que de moderniser un auteur vieux de trois bons siècles, et de prétendre discerner en lui les sources de courants contemporains ou récents. Un exemple typique des difficultés auxquelles se heurte ce genre d'interprétations est celui des débats auxquels a donné lieu la signification de l'œuvre de Francis Bacon (et cet exemple nous intéresse particulièrement, puisque Bacon fut, comme on sait, l'un des inspirateurs de Comenius, qui le cite souvent) : tandis que certains voient en Bacon l'un des précurseurs de la science expérimentale moderne, d'autres retrouvent dans son empirisme tous les résidus des formes présocratiques de pensée, et soulignent la manière dont le théoricien est passé à côté de la science réelle de son temps, celle de Galilée. De même, nous pourrions tour à tour faire de Comenius un précurseur de l'évolutionnisme, de la psychologie génétique, de la didactique fondée sur la connaissance de l'enfant, de l'éducation fonctionnelle et de l'éducation internationale, ou un métaphysicien qui ne soupçonnait pas les exigences de la recherche expérimentale en psychologie ni même en pédagogie, et qui substituait les discussions d'idées à l'analyse des faits. Or les uns comme les autres de ces jugements extrêmes seraient inexacts.

Le vrai problème est donc de rechercher dans les écrits de Comenius, dont la connaissance a été si admirablement enrichie par les trouvailles de l'équipe de l'Institut Comenius à Prague, non ce qui prête à comparaison avec les tendances contemporaines, en négligeant le reste, mais ce qui constitue l'unité vivante de la pensée du grand théoricien et praticien tchèque, et de comparer cette unité elle-même à ce que nous savons et voulons aujourd'hui. Ou bien, en effet, il ne saurait y avoir d'actualité de Comenius, ou bien cette actualité tiendra à ce noyau central que l'on trouve en tout système et qui, en définitive, doit pouvoir s'exprimer en quelques idées simples. Nous chercherons donc, dans une première partie, à retrouver les idées directrices de la pensée de Comenius et, ensuite seulement, nous essaierons, dans les deux autres parties, de souligner les aspects toujours actuels de l'œuvre du grand éducateur, mais à la lumière de ces idées centrales transposées dans le langage qui nous est accessible.

## I

Or, à parcourir les innombrables écrits de Comenius, rien n'est moins aisé que de dégager les idées directrices du système, car celui-ci abonde en obscurités et parfois même en contradictions apparentes.

Comment expliquer, en premier lieu, qu'un théologien épris de métaphysique et imprégné de l'atmosphère spéculative du XVII<sup>e</sup> siècle s'occupe d'éducation jusqu'à fonder une « grande didactique » ? Il existait, certes, de nombreux établissements d'enseignement où des praticiens avaient mis au point certaines méthodes spécialisées qui donnèrent même lieu à des descriptions précises : c'est ainsi que Ratke et Alsted ont sans doute été les premiers à attirer l'attention de Comenius sur les problèmes didactiques, en particulier dans le domaine de

l'enseignement des langues. Mais il y avait loin de là à construire toute une philosophie de l'éducation et à situer même celle-ci au centre d'un système plus général encore. Que, d'autre part, les penseurs et les philosophes, de Montaigne et Rabelais à Descartes ou à Leibniz, aient exprimé en passant des remarques profondes sur l'éducation, cela va également de soi, mais c'était à titre de corollaires de leurs idées dominantes. Comenius, au contraire, non seulement est le premier à avoir conçu dans toute son ampleur une science de l'éducation, mais, répétons-le, il la place au cœur même d'une « pansophie » qui, dans son esprit, doit constituer un système philosophique d'ensemble. Comment expliquer cette position originale et exceptionnelle des problèmes en plein XVII<sup>e</sup> siècle ?

La meilleure preuve que l'art d'enseigner devait bien constituer le foyer de la « pansophie » elle-même est l'esprit dans lequel Comenius a cherché à composer le grand ouvrage avorté qu'est *La délibération universelle* (esprit qui explique d'ailleurs précisément pourquoi l'entreprise a échoué) : loin de construire dans l'abstrait ce savoir total et indivisible, cette science universelle que devait être la pansophie, doctrine de la réalisation progressive du « monde des idées » à l'intérieur des mondes superposés dont les couches parallèles constituent l'univers, Comenius s'astreint à des simplifications et assimilations qui finalement dépassent ses forces, mais cela, à nouveau, parce qu'il ne poursuit pas seulement un but philosophique, mais aussi un but didactique, qui représente d'ailleurs l'aspect le plus intéressant de l'œuvre. En fait, Comenius, tout en voulant construire un système pour lui-même, n'ambitionnait rien de moins que de fournir aussi une sorte d'introduction à la philosophie à l'usage de tous, entreprise unique en son genre au XVII<sup>e</sup> siècle. D'où le même problème : comment expliquer cette synthèse du besoin de fonder l'enseignement et de la spéculation philosophique générale ?

Autre difficulté : l'avertissement aux lecteurs de *La grande didactique* oppose avec une tranquille audace la méthode a priori que compte suivre son auteur aux essais didactiques empiriques ou *a posteriori* qui caractérisent les essais pédagogiques de ses prédécesseurs. « Nous avons l'audace, nous, de promettre une grande didactique [...], un traité complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de cette sorte que le résultat soit infaillible » ; et « Nous démontrerons que tout cela est *a priori*, c'est-à-dire tiré de la nature immuable des choses [...], et que nous établissons ainsi un système universel valable pour l'institution d'écoles universelles<sup>2</sup>. « Mais cette promesse d'une science a priori de l'éducation, dont Comenius dit lui-même qu'il s'agit d'un projet « énorme », semble tourner un peu court lorsqu'on s'aperçoit, en cherchant par exemple sur quoi fonder l'enseignement des sciences, que Comenius se contente d'appels à la sensation : « La vérité et la certitude de la connaissance ne dépendent que du témoignage des sens » ; ou « Plus le savoir dérive de la sensation et plus il comporte de certitude<sup>3</sup> » D'une manière générale, il semble souvent y avoir contradiction entre les principes généraux invoqués par Comenius et l'empirisme quasi sensualiste de tant de ses formules : ici encore, nous devons donc supposer l'existence d'une synthèse originale entre ces affirmations difficiles à concilier et d'une synthèse qui reliera l'homme à la nature, de manière à faire comprendre du même coup pourquoi le processus éducatif est au centre de cette philosophie.

Mais il y a plus. L'éducation selon Comenius n'est pas seulement une formation de l'enfant à l'école ou dans la famille : c'est un processus qui intéresse la vie entière de l'homme et ses multiples adaptations sociales. La société dans son ensemble est conçue par Comenius *sub specie educationis*, et les grandes idées de pacification et d'organisation internationale de l'enseignement qui font de lui un précurseur de tant d'institutions et de courants contemporains découlent à nouveau, dans son œuvre, de cette synthèse *sui generis* entre la nature et l'homme, dont nous venons de pressentir qu'elle est au centre de sa spéculation et qu'elle explique le mystère d'une philosophie d'éducateur, en un siècle où l'éducation restait l'affaire ou de

techniques sans théorie, ou de remarques générales, sans effort pour constituer une science pédagogique ou didactique.

Or la clef de ces difficultés ne saurait être trouvée que si l'on discerne dans la philosophie de Comenius des racines plus complexes que celles dont on se contente ordinairement, et des racines telles que leur disposition même rende possible la transposition des idées centrales du système en un langage moderne, ce qui explique la double impression de vétusté des formes et d'actualité du fond qu'on éprouve sans cesse en lisant les ouvrages du grand éducateur.

A cet égard, la métaphysique de Comenius vient s'insérer entre la scolastique inspirée d'Aristote et le mécanisme du XVII<sup>e</sup> siècle. Tout le monde a noté la parenté de sa philosophie avec celle de Bacon, mais il ne faudrait pas exagérer cette filiation dans le sens de l'empirisme, et il convient d'en retenir surtout le retour à la nature et l'*instauratio magna*. Le langage aristotélicien de Comenius est, d'autre part, souvent évident, mais à la hiérarchie immobile des formes il tend à substituer sans cesse les notions de dépassement et d'émergence, ainsi que le parallélisme ou l'harmonie entre les divers règnes. En d'autres termes, on trouve fréquemment chez Comenius une résonance néoplatonicienne, et c'est sans doute à juste titre que Jan Patocka a insisté sur cette influence et sur celle de Campanella<sup>4</sup>.

D'un tel point de vue, un certain nombre de difficultés s'estompent et les lignes directrices de l'œuvre s'éclairent d'un jour inattendu. L'idée centrale est sans doute celle de la nature formatrice qui, en se reflétant dans l'esprit humain grâce au parallélisme de l'homme et de la nature, entraîne, par son ordre même, le processus éducatif. C'est l'ordre des choses qui constitue le véritable principe enseignant, mais c'est un ordre actif, et l'éducateur ne saurait accomplir sa tâche qu'en demeurant un instrument aux mains de la nature. L'éducation fait donc corps avec le processus formateur qui anime tous les êtres et n'est qu'un des aspects de ce vaste développement. A la descente, ou « procession », en quoi consiste la multiplication des êtres, correspond la remontée au niveau du travail humain, et cette remontée préparant le retour millénaire fusionne en un même tout le développement spontané de la nature et le processus éducatif. C'est pourquoi celui-ci n'est pas limité à l'action de l'école et de la famille, mais est solidaire de la vie sociale tout entière : la société humaine est une société d'éducation, idée qui ne trouvera son expression positive qu'au cours du XIX<sup>e</sup> siècle mais que Comenius a entrevue dans la perspective de cette philosophie ; d'où l'ambition déconcertante de l'idée « pansophique » : « enseigner tout à tous et à tous les points de vue », ainsi que l'union fondamentale de l'idéal éducatif et de l'idéal d'organisation internationale.

Nous entrevoyons alors comment Comenius métaphysicien et comment le même Comenius aux prises avec les mille difficultés pratiques d'un professeur de langues et d'un organisateur d'écoles parviennent à l'unité intérieure et trouvent cette unité dans la construction d'une philosophie fondée sur l'éducation : le génie de Comenius est d'avoir compris que l'éducation est l'un des aspects des mécanismes formateurs de la nature, et d'avoir ainsi intégré le processus éducatif dans un système tel que ce processus en constitue l'axe fondamental même.

Nous comprenons du même coup comment se concilie la proclamation d'une science *a priori* de l'éducation, au début de *La grande didactique*, avec le sensualisme apparent de tant de passages de cet ouvrage. Comenius n'a rien d'un sensualiste, encore que (nous y reviendrons) il n'ait peut-être pas suffisamment exploité le parallélisme de la *ratio* et de l'*operatio*<sup>5</sup>, pour insister sur le caractère d'activité propre à la connaissance. Mais, pour lui, la sensation est formatrice de connaissance en ceci qu'elle constitue comme une signalisation déclenchant à la fois la spontanéité de l'esprit et sa mise en correspondance avec la spontanéité formatrice des choses. De même que l'art imite la nature, selon la formule aristotélicienne, la

sensation permet (et cela n'est plus péripatétien) de rétablir l'harmonie entre l'ordre actif des choses, qui enseigne, et la spontanéité du sujet percevant.

Nous comprenons, enfin, pour quelles raisons Comenius s'est fait l'apôtre de la collaboration internationale sur le terrain même de l'éducation. Sans doute les luttes fratricides qui l'ont obligé sans cesse à de tragiques exils et ont bouleversé sa carrière de théologien comme celle d'éducateur lui ont fourni les mobiles de ses convictions internationales, de même que ses expériences d'éducateur sont au point de départ de sa réflexion pédagogique. Mais, de même que celle-ci a été intégrée dans une conception du monde où l'éducation procède de l'action formatrice de la nature, de même ses idées sociales et internationales ont fini par faire corps avec sa doctrine générale d'harmonie et de dépassement.

En bref, le système de Comenius comporte en fait une cohérence interne, dont les liaisons principales, bien que peu apparentes, rendent compte des principes éducatifs principaux que le maître a sans cesse développés tant sur le plan social et international que sur le plan scolaire. Pour dégager l'actualité de Comenius, c'est donc à ces axes du système qu'il convient de se référer : en d'autres termes, c'est le système comme tel qu'il faut essayer de transposer dans les perspectives contemporaines et non pas simplement tel ou tel aspect particulier qui, isolé de son contexte, donnerait lieu à des traductions arbitraires. Malgré les apparences, Comenius est en effet plus proche de nous par la manière dont il conçoit le développement de l'homme comme solidaire de celui de la nature, que par la plupart des thèses spéciales défendues dans sa *Didactique*.

## II

La différence essentielle entre Comenius et nous est celle qui sépare la pensée du XX<sup>e</sup> siècle de celle du XVII<sup>e</sup>, à quelques exceptions près : nous ne croyons plus qu'une métaphysique nous permette de comprendre le développement de l'enfant ou de l'homme en société, ni les interactions entre l'homme et la nature, ni surtout les lois de cette dernière. Nous avons substitué une série de sciences particulières à la simple spéculation, et c'est en fonction de cette transformation fondamentale des méthodes qu'il nous faut transposer les idées centrales de Comenius dans nos perspectives contemporaines. Mais une telle transposition est alors pleinement légitime, car il est bien souvent arrivé, dans l'histoire des sciences, qu'une idée a été proposée sur le plan philosophique avant de donner lieu à une structuration plus poussée et surtout à un contrôle systématique sur le plan scientifique : entre autres exemples innombrables, on peut citer les notions atomistiques, celles de conservation, etc.

Ces réserves de méthode étant faites, il est incontestable qu'on peut considérer Comenius comme l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des paliers de ce développement.

Sur le premier de ces deux points, on a tour à tour interprété Comenius comme un représentant des facultés innées attribuant l'évolution mentale à une simple maturation de structures préformées ou comme un empiriste considérant l'esprit comme un réceptacle que rempliraient peu à peu les connaissances tirées de la sensation. Cette double interprétation est, à elle seule, très significative de la position réelle de l'auteur qui, comme tous les partisans de la spontanéité et de l'activité du sujet, est accusé tantôt de pencher dans la direction du préformisme et tantôt d'exagérer le rôle de l'expérience acquise. Or c'est sur ce point précisément que la notion coménienne du parallélisme de l'homme et de la nature est à serrer de près : prêtant à ces deux objections, s'il est conçu comme statique, un tel parallélisme constitue, au contraire, une doctrine d'activité dans la mesure où il met en correspondance l'ordre formateur des choses et cet ordre formateur inhérent aux actions du sujet, qui

représente, selon Comenius, à la fois la loi du développement et le processus éducatif lui-même.

Quant au second point, c'est-à-dire les applications didactiques, Comenius tire pleinement les conséquences de sa croyance au développement, en distinguant quatre types d'écoles selon ce que nous appellerions les quatre grandes périodes ou stades de la formation : petite enfance, enfance, adolescence et jeunesse. Et, par une intuition extrêmement remarquable, il comprend que les mêmes contenus de connaissances sont nécessaires aux différents niveaux, parce qu'ils correspondent à des besoins permanents, et que l'opposition entre ces différents niveaux tient avant tout à la manière dont les contenus sont restructurés ou réélaborés. Dans un passage de *La grande didactique*, que J.-B. Piobetta relève avec raison dans son introduction, Comenius énonce en effet cette proposition, au sujet de ces types successifs d'écoles, qui témoigne d'une psychologie profonde : « Bien que ces écoles soient différentes, nous ne voulons pas cependant qu'on y fasse apprendre des choses différentes, mais les mêmes choses d'une façon différente. Je veux dire toutes les choses qui peuvent rendre les hommes vraiment hommes, les savants vraiment savants, apprises selon l'âge et le niveau de préparation antérieure qui doit toujours tendre à s'élever davantage, graduellement. » Il y a là une anticipation très juste de ce que sont les reconstructions successives des connaissances du même ordre, de palier à palier (par exemple, de l'action à la représentation simple et de celle-ci à la réflexion), selon les décalages que nous a permis d'analyser la psychologie génétique moderne.

De façon plus générale encore, Comenius tire de l'idée du développement spontané ces trois règles (dans le fondement VI des « Principes pour rendre faciles l'enseignement et l'étude »), que nous pourrions écrire en lettres d'or sur la porte de toutes les écoles d'aujourd'hui, tant elles restent valables et sont, hélas !, encore peu appliquées :

- « I. Envoie les enfants aux leçons publiques pendant le moins d'heures possibles, je veux dire pendant quatre heures, et en laisse autant pour les études personnelles.
- » II. Surcharge le moins possible la mémoire, Je veux dire ne fais apprendre par cœur que les choses principales, abandonnant le reste aux exercices libres.
- » III. Et par contre règle tout ton enseignement sur les capacités des élèves, qui se développent d'elles-mêmes avec l'âge et les progrès scolaires<sup>6</sup>. »

En d'autres termes, si vraiment l'enfant est un être en développement spontané, il existe une possibilité d'études personnelles, d'exercices libres et de transformation des capacités avec l'âge : l'école doit alors utiliser de telles possibilités, au lieu de les ignorer en s'imaginant que toute éducation se réduit intégralement à une transmission extérieure, verbale et mnémonique des connaissances adultes par la parole du maître, à l'esprit de l'enfant. Je sais bien que, en de nombreux autres passages, Comenius paraît insister sur la réceptivité : le rôle des images et des données sensibles, la métaphore de l'entonnoir dans lequel sont déversées les connaissances et combien d'autres textes paraissent contredire ces derniers. Mais si nous rétablissons la perspective du parallélisme entre la nature formatrice et la formation de l'homme, il est impossible de ne pas attribuer aux trois règles précédentes la signification d'une reconnaissance du rôle du développement actif.

Si nous entrons maintenant dans le détail de cette pédagogie du développement spontané, nous ne pouvons qu'être frappés par une série d'affirmations d'une résonance moderne, malgré l'absence d'une théorie nette sur les relations de l'action et de la pensée.

A commencer par ce dernier point, on trouve dans la théorie générale de Comenius une notion de parallélisme ou d'harmonie correspondante plus que de filiation entre les fonctions ou organes cognitifs (*imens, cerebrum, ratio*) et les activités proprement dites (*manus, operatio, artes*). Mais, sitôt sur le terrain didactique, Comenius redresse les perspectives et affirme sans cesse le primat de l'action : « Les artisans ne retiennent pas leurs apprentis sur des

théories, ils les mettent bientôt à l'ouvrage pour qu'ils apprennent à forger en forgeant, à sculpter en sculptant, à peindre en peignant, à sauter en sautant. Que dans les écoles on apprenne donc à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant, etc. De telle sorte que les écoles ne soient que des ateliers où l'on besogne avec ardeur. Ainsi, tous éprouveront enfin par une pratique heureuse la vérité de ce proverbe : *Fabricando fabricamur*<sup>7</sup>. »

C'est jusque sur le terrain de l'enseignement des langues que Comenius défend un tel principe, en insistant en particulier sur le fait que les exemples doivent précéder les règles : la marche naturelle du développement consistant à agir en premier lieu et à ne réfléchir qu'après coup sur les conditions de l'action, les exemples ne sauraient être déduits d'une règle si celle-ci n'est pas comprise, tandis que la compréhension de la règle provient d'une organisation rétroactive des exemples déjà utilisés dans la pratique spontanée<sup>8</sup>.

Ce principe d'activité préalable est, d'autre part, interprété par Comenius dans le sens le plus complet, convenant à sa doctrine de spontanéité, c'est-à-dire mettant en jeu simultanément les besoins et intérêts — soit la motivation affective —, et l'exercice fonctionnel, source de connaissance. En d'autres termes, Comenius ne veut pas d'exercices à vide ou de simple dressage par l'action, mais bien d'une activité fondée sur l'intérêt. P. Bovet cite à ce propos quelques passages remarquables. Les premiers le sont par leur généralité : « N'entreprends pas un enseignement sans avoir bien excité d'avance le goût de l'élève » (XXX, II). Et aussi : « Offrir toujours quelque chose qui soit à la fois délectable et utile ; les esprits seront ainsi amorcés ; ils accourront avidement avec une attention toujours prête<sup>9</sup>. » Un troisième passage est intéressant par sa psychologie. Lorsqu'un objet d'enseignement ne correspond pas à un besoin bien déterminé, Comenius suggère de recourir au procédé qui consiste à amorcer l'action puis à l'interrompre pour créer une lacune : commencer, par exemple, à raconter une fable ou une petite histoire et l'arrêter à mi-chemin. Ce n'est pas seulement au besoin que Comenius recourt ici, mais à ce que le psychologue K. Lewin, qui a étudié l'effet de ces actions interrompues, appelait des « quasi-besoins ».

Ce caractère fonctionnel de l'activité ou de la spontanéité auxquelles croit Comenius le conduit naturellement à une position nette quant aux relations entre les méthodes concrètes et les méthodes formelles. La question est discutée de façon curieuse à propos du deuxième fondement des « Conditions nécessaires pour enseigner et pour apprendre », ce fondement II étant formulé comme suit : « La nature prépare la matière avant de lui donner une forme. » Après quelques réflexions sur la nécessité de disposer d'un outillage scolaire (livres, tableaux, échantillons, modèles, etc.) avant de commencer les leçons, Comenius aborde la question centrale des relations entre le discours et la connaissance des choses. Et, pour un ancien professeur de latin et de langues, il prononce ce verdict décisif : « Les écoles enseignent à faire un discours avant d'enseigner les connaissances sur lesquelles le discours doit porter : elles obligent, pendant des années, les élèves à apprendre les règles de la rhétorique, puis, je ne sais quand, elles les admettent enfin à l'étude des sciences positives, de la mathématique, de la physique, etc. Et comme les choses sont substance et les mots accidents, chose le grain, parole la paille, chose l'amande et parole la peau et la coquille, c'est dans le même temps qu'elles doivent être présentées à l'esprit humain, *mais* [c'est nous qui soulignons] *en ayant soin de partir des choses puisqu'elles sont objet de l'esprit autant que dit discours*<sup>10</sup>. » En d'autres termes, sous le langage aristotélicien de la matière et de la forme, ou de la substance et de l'accident, Comenius pense de nouveau à l'ordre de structuration progressive et, pédagogiquement, il saisit pleinement les ravages de ce fléau permanent de l'enseignement qu'est le verbalisme, ou pseudo-connaissance (*fiatus vocis*), attaché au discours par opposition aux connaissances réelles que fournit l'action du sujet sur les objets. De façon générale, l'énoncé même du fondement II des « Principes pour rendre faciles l'enseignement et l'étude »

est plus éloquent encore que celui du fondement dont il vient d'être question : « La nature, y déclare Comenius, prédispose la matière à devenir avide de forme<sup>11</sup> » ; du point de vue didactique, cela revient à dire que des connaissances acquises fonctionnellement (« il faut, en tout état de cause, provoquer chez les jeunes élèves l'ardent désir de savoir et d'apprendre ») tendent déjà spontanément à s'organiser, de telle sorte qu'il sera possible de les coordonner selon des structures logiques et verbales dans la mesure où cette coordination s'appuiera sur un contenu préalable solide et « avide de forme », tandis qu'un enseignement formel précédant la compréhension des contenus nous ramène au verbalisme.

Deux de ces mêmes « fondements » des « Principes pour rendre faciles l'enseignement et l'étude » méritent encore une mention spéciale tant ils soulignent ce que nous appellerions aujourd'hui l'aspect génétique et l'aspect fonctionnel des conceptions psychopédagogiques de Comenius. Le fondement VII est formulé comme suit : « La nature ne donne l'impulsion qu'aux êtres qui ont atteint leur plein développement et qui aspirent à faire irruption de leur coquille », et le fondement VIII : « La nature s'aide elle-même de toutes les manières possibles. » D'où Comenius tire ces deux corollaires qui affirment de nouveau en toute clarté la double nécessité d'une éducation par étapes conforme aux stades du développement mental et d'une didactique n'inversant pas l'ordre de succession de la matière et de la forme : « On fait donc violence à l'intelligence : 1°) toutes les fois qu'on oblige l'élève à accomplir une tâche au-dessus de son âge et de ses forces ; 2°) toutes les fois qu'on lui ordonne d'apprendre par cœur des choses qui n'ont pas été clairement expliquées et comprises<sup>12</sup>. »

Mais la déclaration qui est sans doute la plus nette pour illustrer le sens génétique des idées pédagogiques de Comenius est l'énoncé même du fondement I : « La nature attend le moment favorable. ». Après avoir rappelé que la reproduction des animaux est fonction des saisons comme la croissance des plantes, Comenius demande qu'on saisisse le moment favorable pour exercer les intelligences et que les exercices « se déroulent tous peu à peu suivant une règle fixe », ce qui revient de nouveau à insister sur ce que nous appellerions en langage moderne l'ordre de succession des stades du développement.

Seulement on sait assez combien de tels principes peuvent faire illusion sur la pratique réelle de l'enseignement. Combien d'écoles se prévalent des notions de développement, d'intérêt, d'activité spontanée, etc., et dans lesquelles, en fait, il ne s'agit jamais que de développement prévu au programme, d'intérêts commandés et d'activités suggérées par l'autorité adulte. Le vrai critère d'une pédagogie active (forme d'éducation peut-être presque aussi rare aujourd'hui qu'au XVII<sup>e</sup> siècle !) nous paraît tenir au mode d'acquisition de la vérité : il n'y a pas activité authentique tant que l'élève adhère à la vérité d'une affirmation dans la mesure seulement où elle est transmise de l'adulte à l'enfant, avec tout le halo d'autorité explicite ou implicite qui s'attache à la parole du maître ou au texte du manuel ; il y a activité, au contraire, lorsque l'élève redécouvre ou reconstruit le vrai par des actions matérielles ou intériorisées consistant à expérimenter ou à raisonner par soi-même. Or ce critère décisif nous semble avoir été aperçu clairement par Comenius. La dernière école qu'il ait dirigée, à Saropatak en 1650, l'a conduit à ramener à trois les principes fondamentaux de sa didactique<sup>13</sup> :

1. Procéder par étapes.
2. Tout examiner par soi-même, sans abdication devant l'autorité adulte (ce que Comenius appelle, au sens étymologique, l'« autopsie »).
3. Agir par soi-même : l'« autopraxie ». « Elle requiert, pour tout ce qui sera présenté à l'intellect, à la mémoire, à la langue, à la main, que les élèves eux-mêmes le cherchent, le découvrent, le discutent, le fassent, le répètent, sans se relâcher, par leur effort propre — ne laissant aux maîtres que le rôle de surveiller si ce qui doit se faire se fait, et se fait comme il doit se faire. »

Un tel idéal de l'éducation intellectuelle ne peut qu'aller de pair avec des conceptions de l'éducation morale qui vont nous servir en quelque sorte de contre-épreuve pour contrôler, si l'on peut dire, le degré d'actualité de Comenius : en un siècle où la fêrule constitue un instrument pédagogique (elle est encore recommandée par Locke !) et où la seule morale scolaire est une morale d'obéissance, Comenius saura-t-il dégager, comme on le fait aujourd'hui, des notions de développement et d'activité spontanée une éducation morale prolongeant également ces tendances formatrices de la nature qu'invoque constamment le grand éducateur dans sa mise en parallèle entre la nature et l'homme ?

La pierre de touche est à cet égard la notion de la justice rétributive ou de la sanction. Or Comenius est radicalement opposé aux châtiments corporels : « Les coups de bâton n'ont aucune vertu quand il s'agit d'inspirer l'amour des choses de l'école, mais ils en ont une grande pour en faire naître l'aversion et la haine. C'est pourquoi, dès qu'on s'aperçoit que le dégoût menace l'élève, il faut guérir le mal avec la diète puis avec des remèdes très doux au lieu de le rendre plus violent par de violents remèdes. De cette prudence nous donne d'excellentes preuves le soleil lui-même, qui, au début du printemps, n'éclate pas subitement sur des plantes nouvelles et tendres pour les accabler sous le feu de ses rayons [...]. Le jardinier use de la même prévoyance, traitant avec adresse les plantes nouvelles et plus délicatement les arbrisseaux délicats. Il leur épargne les blessures du sécateur, du couteau et de la faux. Le musicien, si la guitare, la harpe ou le violon sont désaccordés, n'en frappe pas les cordes avec le poing ou avec un bâton : il ne frotte pas non plus l'instrument contre la muraille, mais il déploie toute son habileté jusqu'à ce qu'il lui ait rendu tous ses accents musicaux. C'est de la même façon qu'il faut arriver à créer chez les élèves un amour harmonieux des études, si nous voulons que leur indifférence ne se transforme pas en hostilité et en stupidité leur apathie<sup>14</sup>. »

Mais Comenius ne formule pas seulement ces arguments décisifs contre les châtiments corporels : tout son chapitre sur la discipline scolaire montre son effort pour recourir à des sanctions positives (encouragements, émulation, etc.) plus qu'aux sanctions négatives. En un mot, on retrouve dans la pédagogie disciplinaire le même esprit que dans sa philosophie, où ce théologien insiste vraiment peu sur le péché originel pour chanter sans cesse la nature « en perpétuel progrès » (voir le titre du fondement VII de la solidité de l'enseignement et de l'école).

Outre ces idées sur la sanction, la conception centrale de Comenius de l'éducation morale est à nouveau fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle marque sa préférence pour l'exercice vécu par opposition aux contraintes ou aux enseignements verbaux : « On apprend à être vertueux en accomplissant des actes de vertu. En connaissant on apprend à connaître, en agissant on apprend à agir. Puisque les enfants apprennent facilement à marcher en marchant, à parler en parlant, à écrire en écrivant, etc., ils apprennent de même l'obéissance en obéissant, l'abstinence en s'abstenant, la vérité en disant le vrai, la fermeté en étant fermes, etc., à condition qu'il y ait quelqu'un qui leur ouvre la voie par la parole et par l'exemple<sup>15</sup>. »

Mais ce quelqu'un qui ouvre la voie n'est pas nécessairement l'adulte. Dans un passage curieux de *Novissima linguarum methodus*, cité par P. Bovet, Comenius insiste sur le rôle de l'imitation et des jeux collectifs, dont il détaille avec son esprit systématique les sept facteurs caractéristiques. Il semble avoir aperçu à cet égard le rôle de la vie sociale entre joueurs, de la compétition et des règles qui s'imposent à eux par la pratique.

Il nous reste, après avoir souligné le caractère encore très vivant de ces conceptions maîtresses de la pédagogie de Comenius, à dire quelques mots de ses idées sur l'organisation scolaire, ce qui nous conduira, dans la dernière partie de cet exposé, aux aspects sociaux et internationaux de sa doctrine.

A une époque où l'enseignement ne comportait ni organisation stable ni programmes généraux, Comenius s'efforce simultanément de construire une structure administrative



rationnelle et des programmes gradués et cohérents. Toute cette élaboration, poussée dans le détail, est dominée par une double exigence d'unité : unité horizontale, pour ainsi dire, des programmes à un niveau donné et unité verticale de la hiérarchie des degrés d'enseignement.

Du premier de ces deux points de vue, il est frappant de constater que, dans le domaine de l'enseignement des sciences (qui ne paraît pas constituer sa spécialité favorite !), Comenius éprouve le sentiment très vif et très moderne de l'interdépendance des sciences, ce qui oblige à une coordination des programmes : « De tout ceci [de considérations sur l'interaction des parties d'un système] il résulte que l'enseignement des sciences est mauvais quand il est fragmentaire et ne donne pas une esquisse générale du programme : nul ne peut être parfaitement instruit dans une science particulière s'il n'a pas des vues sur les autres sciences<sup>15</sup>. »

Il est intéressant également de constater combien Comenius souligne le principe d'intégration des connaissances antérieurement acquises dans les connaissances ultérieures, selon un modèle qui trouve aujourd'hui son équivalent jusque dans les conceptions du développement.

Quant à l'organisation même des écoles, nous en avons déjà rappelé le principe de la subdivision en niveaux correspondant aux étapes du développement mental : l'école maternelle (ou « école du giron maternel ») pour les tout-petits, l'école publique ou nationale pour la seconde enfance, l'école latine ou gymnase pour les grands et les académies pour les étudiants. Mais un autre grand intérêt de cette structure est que Comenius la veut identique pour tous selon un principe d'« école unique » : « Toute la jeunesse des deux sexes doit être envoyée dans des écoles publiques. Maintenant, je précise que toute la jeunesse doit être confiée d'abord à l'école nationale, bien que certains, comme Zopper et Alsted, soient d'un avis opposé et conseillent d'y envoyer uniquement les garçons et les filles qui exerceront ensuite des professions manuelles. Pour eux, ce n'est pas à l'école nationale élémentaire, mais directement à l'école latine ou au gymnase qu'il faut envoyer les jeunes garçons qui, selon le désir de leurs parents, aspirent à une culture intellectuelle plus poussée. Quant à nous, notre méthode didactique nous oblige à penser autrement<sup>17</sup>. »

Mais Comenius ne s'en tient pas à ces principes généraux. Il a sur un grand nombre de questions des visions étonnamment anticipatrices, dont nous ne donnerons que deux exemples.

L'un a trait à l'éducation des filles, à propos de laquelle il exige, en vertu de son principe pansophique que tout doit être enseigné à tous, une complète égalité des sexes : « Il n'est possible d'avancer aucune bonne raison pour priver le sexe faible (qu'on me permette de donner sur ce point un avis personnel) de l'étude des sciences, qu'il s'agisse de l'enseignement donné en latin ou de l'enseignement donné en langue vulgaire. En vérité, les femmes sont douées d'une intelligence agile qui les rend aptes à comprendre les sciences comme nous, souvent même mieux que nous. Pour elles comme pour nous est ouverte la voie des plus hautes destinées. Souvent elles sont appelées à gouverner des États [...], à exercer la médecine ou d'autres arts utiles au genre humain [...]. Pourquoi voudrions-nous les admettre seulement jusqu'à l'a, b, c, puis les éloigner de l'étude des livres<sup>18</sup> ?

Mais, si ces affirmations en faveur de l'éducation des femmes vont de soi en vertu de la logique du système (ce qui ne diminue en rien le mérite du maître à demeurer conséquent), un autre corollaire est beaucoup plus surprenant en plein XVII<sup>e</sup> siècle : c'est le plaidoyer en faveur des arriérés, des « intelligences naturellement faibles et bornées », c'est l'affirmation de « l'obligation urgente de cultiver tous les esprits. Car, plus un enfant est intellectuellement faible et stupide, plus il a besoin de secours pour se libérer de sa stupidité [...]. Il n'est pas possible de trouver un esprit si disgracié que sa culture ne parvienne peu à peu à l'améliorer<sup>19</sup> ».

On voit ainsi comment l'architecture d'un système où l'homme est mis en parallèle avec une nature toujours formatrice n'inspire pas seulement une pédagogie fonctionnelle, mais encore une conception de l'organisation générale de l'enseignement, ce qui nous conduit aux aspects sociaux et internationaux de la doctrine.

### III

Nous avons cherché à montrer, dans ce qui précède, l'actualité des conceptions particulières de Comenius sur l'éducation et, principalement, l'actualité de sa méthodologie. Nous avons gardé pour la fin l'aspect le plus surprenant de sa doctrine et, à bien des égards, le plus moderne : les idées qu'il a développées, d'abord, sur l'éducation pour tous et pour tous les peuples, et, plus étonnamment encore, sur l'organisation internationale de l'instruction publique. Ce sont là, sans doute, les côtés de son œuvre qui sont les plus susceptibles d'intéresser l'UNESCO, dont, à bien des égards, Comenius pourrait être considéré comme l'un des précurseurs.

Le point de départ de cet aspect sociologique de sa philosophie éducative est l'affirmation du droit à l'éducation pour tous et en pleine égalité. Si l'on se rappelle la manière dont Comenius conçoit la société comme une société d'éducation, il n'y a là qu'un corollaire direct de ses conceptions sur la place de l'homme dans la nature. Mais c'est un corollaire d'une audace étonnante, si l'on replace cet idéal d'éducation démocratique dans son contexte historique du XVII<sup>e</sup>, siècle : « Lorsque l'éducation générale de la jeunesse, dit ainsi Comenius, commencera par la bonne méthode, il ne manquera plus à personne ce qui lui est nécessaire pour bien penser et pour bien agir. Tous sauront comment leurs efforts et leurs actes doivent être réglés, entre quelles limites il faut se tenir et comment chacun doit occuper sa place [...]. Les enfants des riches, des nobles ou de ceux qui exercent une magistrature ne sont pas les seuls à être nés pour occuper de semblables situations et pour qu'à eux seuls on ouvre les portes de l'école en repoussant les autres comme des gens dont on n'espère rien. L'esprit souffle où il veut et quand il veut<sup>20</sup>. »

En un mot, le système d'éducation que propose Comenius est universel par sa nature même ou, comme il dit, « pansophique ». Il s'adresse à tous les hommes sans tenir compte des différences de condition sociale ou économique, de religion, de race ou de nationalité. Il demande à être étendu à tous les peuples, si « sous-développés » qu'ils soient, comme on dit aujourd'hui, et Comenius aurait applaudi aux campagnes modernes contre l'analphabétisme, entendues comme des campagnes d'éducation de base et de réintégration sociale. On a parfois reproché à Comenius de négliger l'individualité. Il serait facile de montrer qu'il n'en est rien, car on ne saurait taire la part qu'il réserve à la spontanéité, à l'intérêt, au contrôle du vrai par l'élève lui-même et à l'« autopraxie », qui seraient dénués de sens s'ils n'impliquaient pas le respect de l'individualité de chaque enfant en ce qu'elle comporte de différent. Mais ce qui lui importait surtout, c'était l'application universelle de sa doctrine. En opposition radicale avec l'éducation des jésuites qui, en ce temps-là, ne visait qu'aux sommets de l'échelle sociale, Comenius défendait son projet universaliste et ses conséquences radicalement démocratiques, avec ses conceptions d'un système scolaire unique et de l'obligation des classes supérieures de promouvoir l'éducation de toute la jeunesse du peuple. Ce démocratisme profond de la réforme coménienne n'est pas son moindre titre de gloire, et c'est pourquoi le nom de Comenius est placé parmi ceux des grands devanciers dans la pédagogie soviétique aussi bien que dans celle de tous les pays.

Mais le projet « pansophique » de tout enseigner à tous et à tous points de vue a eu bien d'autres conséquences, puisqu'il était destiné dès le principe à une rééducation de la société, à une *emendatio rerum humanarum*. Il ne suffit pas, en effet, d'être en possession d'une méthode : encore faut-il trouver les moyens de la faire appliquer, c'est-à-dire de la faire entrer dans un corps de dispositions législatives destiné à en assurer la propagation.

Or rien n'est plus émouvant, à suivre la carrière de Comenius, que de voir cet éternel exilé et cet éternel minoritaire ne pas se lasser d'élaborer des projets de collaboration internationale : projets généraux de paix universelle, projets de collaboration entre les Églises,

projets plus spéciaux de cercles internationaux de recherches savantes, mais surtout projets d'organisation internationale de l'instruction publique et en définitive projet d'un *collegium lucis* qui devait constituer une sorte de ministère international de l'éducation...

Mais, pour comprendre ces divers points, il est nécessaire de rappeler dans ses très grandes lignes l'existence errante de Comenius et ses innombrables tentatives contrariées par les événements. En effet, s'il eût été un peu banal et académique de commencer cette préface par une biographie de Comenius (tout le monde la connaît)<sup>21</sup>, il est cependant utile d'en rappeler certains aspects de ce point de vue particulier que constitue l'examen de ses efforts et essais successifs dans le domaine international.

Né le 28 mars 1592 à Uhersky Brod, en Moravie, Comenius perdit tout jeune ses parents, et ses tuteurs ne prirent aucun soin de son éducation scolaire, de sorte qu'il ne put commencer ses études latines à l'école de Prerov qu'à l'âge de seize ans. Ce premier dépaysement d'un orphelin privé d'études primaires a sans doute plus fait pour l'amener à réfléchir aux relations entre l'école et le travail personnel qu'une scolarité régulière. Incorporé ensuite aux jeunes membres de l'Unité des frères (Église protestante morave), il est envoyé à l'Université de Herborn, où il fait ses études de théologie réformée, suit les cours d'Alsted et se familiarise avec le fameux mémorial de Ratke sur l'enseignement des langues. Il ne tarde pas à entreprendre la rédaction d'un ouvrage du même genre à l'usage du public tchèque ainsi qu'un glossaire latin-tchèque qu'il continuera d'enrichir pendant quarante ans. De retour dans sa patrie, il débute comme maître d'école puis comme pasteur de l'église de Fulnek (Moravie), mais l'insurrection de Bohême qui fut le signal de la guerre de Trente Ans marque le début de ses malheurs : il fuit son domicile, perd sa femme et ses jeunes enfants, et commence à errer d'un domaine seigneurial à un autre, composant des ouvrages de consolation à l'usage de ses coreligionnaires et prêchant un repliement résigné sur la vie intérieure. Expulsé de Bohême, il se réfugie à Leszno, en Pologne, où l'Unité des frères avait un centre et reprend le métier de maître de gymnase. C'est alors qu'il développe ses réflexions sur l'éducation, s'appuyant notamment sur Bacon et Campanella, « heureux restaurateurs de la philosophie ». C'est alors surtout qu'il se consacre au grand problème du siècle, celui de la méthode : il rédige sa *janua linguarum reserata*, qui connaît un prodigieux succès, et *La grande didactique* (en tchèque d'abord). Mais ces ouvrages ne sont à ses yeux qu'une étape vers des buts bien plus larges : il ne vise à rien de moins qu'une réforme radicale du savoir humain en même temps que de l'enseignement. *La Didactique* est déjà imprégnée d'idées générales, mais Comenius pensait les réunir et les systématiser en une science universelle, ou « pansophie » (nom assez répandu à l'époque).

C'est de là que date sa vocation internationale, car cette systématisation du savoir était, dans son esprit, corrélatrice d'une coordination des courants d'idées universels. Aussi bien, à partir de ce temps, chacun de ses essais s'accompagne de tentatives de coopération de plus ou moins grande envergure.

Réconciliation des Églises, tout d'abord : certains amis anglais, intéressés comme lui au mouvement irénique, cherchent à l'arracher à Leszno, sensibilisent à son œuvre le mécène suédois (d'origine hollandaise) Louis De Geer, publient à son insu le programme de la pansophie sous le titre de *Pansophiae prodomus* (ouvrage qui a retenu l'attention de Mersenne et de Descartes lui-même) et l'invitent à Londres, vers la fin de 1641, pour négocier une entente entre le roi et le Parlement et fonder un cercle de collaboration pansophique.

Ces essais échouent, mais Comenius y puise un zèle accru pour ses projets de réforme de la société humaine et du savoir en général. Il hésite entre l'invitation de Richelieu à fonder en France un collège pansophique et l'invitation de Louis De Geer à réformer les écoles suédoises. Il choisit le dernier parti, espérant sans doute des Suédois un soutien politique pour les émigrés de Bohême. Il rencontre en route Descartes à Endegceest, puis Jungius et Tassius à

Hambourg, et ne s'aperçoit que difficilement que ses vues touchant la constitution d'un cercle international de recherches pansophiques sont peu partagées. En Suède, il est bien reçu par les grands, mais suspecté en tant que réformé par l'opinion publique luthérienne : il se fixe à Elblag (Elbing) en Prusse-Orientale (qui était alors territoire suédois) et rédige sa *Linguarum methodus novissima*. Mais ce n'est encore à ses yeux qu'un ouvrage de second plan, son grand problème étant de plus en plus la réforme des affaires humaines.

Après avoir pris part au colloque de Torun (Thorn) en 1645 pour la réconciliation des Églises, ce qui lui vaut la disgrâce des Suédois (et il l'avait prévu, sans modifier pour autant sa ligne de conduite, ce qui fait honneur à son caractère), et après avoir échappé aux séductions du parti catholique qui pensait trouver en lui un instrument possible, n'ayant rien réalisé de pratique mais ayant dominé les situations avec dignité, il reprend le projet d'un ouvrage sur la réforme universelle de la société humaine par les moyens suivants : 1°) unification du savoir et sa propagation grâce à un système scolaire perfectionné sous la direction d'une sorte d'académie internationale ; 2°) coordination politique sous la direction d'institutions internationales tendant à assurer le maintien de la paix ; 3°) réconciliation des Églises sous l'égide d'un christianisme tolérant. Le titre de l'ouvrage *Délibération universelle sur la réforme des affaires humaines* montre qu'il songeait à offrir un programme aux participants à ces grandes négociations qui ont suscité et déçu tant d'espoirs au cours du XVII<sup>e</sup> siècle.

Promu évêque de l'Unité des frères, Comenius revient à Leszno, mais il se rend en 1650 en Transylvanie, à Sárosparak, dans l'espoir (déçu une fois de plus) de fonder un collège pansophique. Il y rédige *l'Orbis sensualium pictus*, premier manuel de classe illustré, qui connaît un immense succès, puis revient en 1654 à Leszno qui, lors de l'invasion de la Pologne par les Suédois, devait être brûlée le 25 avril 1656, catastrophe où périrent la bibliothèque de Comenius, une grande partie de ses manuscrits, dont le glossaire latin-tchèque auquel il travaillait depuis sa jeunesse.

Après ce nouveau malheur, Comenius rejoint Laurent De Geer (le fils de son ancien mécène) à Amsterdam avec sa famille, refuse un poste de professeur mais accepte avec joie une publication de ses œuvres didactiques complètes. Il n'en cherche pas moins à terminer sa *Délibération universelle*, mais n'y parvient pas avant sa mort, survenue à Amsterdam en novembre 1670.

Une des raisons de l'inachèvement de ce dernier ouvrage est sans doute le conflit entre son fondement philosophico-théologique et les tendances de l'époque visant à la constitution de sciences spéciales et surtout d'une physique mathématique : le savoir total et indivisible dont rêvait Comenius était ainsi déjà dépassé par l'idéal nouveau de la science moderne naissante. Mais la raison principale de l'échec est sans doute celle que nous notions plus haut, à savoir un conflit entre le besoin didactique d'écrire une philosophie pour tous et le désir d'édifier la pansophie elle-même.

Il n'en reste pas moins que cette œuvre inachevée est peut-être celle qui fait le mieux saisir l'unité profonde, à la fois philosophique, pédagogique et sociale, de la pensée de Comenius. L'idée néoplatonicienne très répandue alors d'une « procession » puis d'un « retour » des choses à leur origine prend une signification toute nouvelle et essentiellement concrète dans le système de Comenius, du fait que le retour ne peut s'opérer qu'au niveau du travail humain, de ce « monde artificiel » qu'il a eu le mérite considérable d'interpréter comme naturel, c'est-à-dire comme participant des mécanismes formateurs de la nature elle-même.

C'est pourquoi l'on ne saurait dissocier les projets internationaux de Comenius de ses idées d'éducateur ni de sa philosophie entière. L'organisation internationale pacifique et cette sorte de ministère international de l'éducation, que devait être le *collegium lucis*, ne procèdent pas simplement des rêveries compensatrices d'un homme que sa vie tragique a sans cesse empêché de réaliser ses intentions pédagogiques : nous venons de constater, en rappelant les

étapes de cette vie, que, sans discontinuer et en fonction directe de son idéal « pansophique », Comenius cherchait à jeter les bases de cette coopération qui lui tenait à cœur au moins autant que son idéal didactique. Comenius doit donc être considéré comme un grand précurseur des tentatives contemporaines de collaboration internationale sur le terrain de l'éducation, de la science et de la culture : ce n'est pas en passant, ou par accident, qu'il a conçu de telles idées qui convergeraient alors de façon fortuite avec telle ou telle réalisation actuelle, mais c'est en vertu de sa conception systématique générale qui fusionne en un seul tout la nature, le travail humain et le processus éducatif. C'est pourquoi l'UNESCO et le Bureau international de l'éducation lui doivent le respect et la reconnaissance que mérite un grand ancêtre spirituel.

## IV

Au terme de cette brève esquisse, cherchons, pour conclure, en quel sens nous avons le droit de parler de l'actualité de Comenius.

Cette actualité ne tient pas à ses méthodes de démonstration, puisque Comenius n'a pas dominé la science de son temps et n'a pas compris les raisons qui poussaient ses contemporains à créer des sciences particulières, distinctes de la philosophie. Mais, par un paradoxe extrêmement instructif du point de vue de l'histoire des sciences, ce métaphysicien qui rêvait d'une connaissance intégrale a précisément contribué, en écrivant une Grande didactique et ses traités spéciaux, à créer une science de l'éducation et une théorie de la didactique envisagées à titre de disciplines autonomes. On peut dire que c'est là sans doute son principal titre de gloire, sans sous-estimer, comme on vient de le voir, ses initiatives sur le plan social et international.

Or ce qui rend compte de ce paradoxe et ce qui, de manière générale, explique pourquoi Comenius demeure si actuel malgré le caractère suranné de son appareil métaphysique, c'est que ce maître a su, dans tous les domaines qu'il a abordés, conférer une signification extrêmement concrète aux notions clefs de sa philosophie. Ses deux idées centrales sont sans doute, à cet égard, celle d'une nature créatrice de formes et celle du parallélisme entre le travail humain et celui de la nature. Peu importe alors qu'il se soit contenté, pour ce qui est des formes de la nature et de celles de l'organisation humaine, de notions globales et en partie mystiques ; il reste qu'en étudiant plus scientifiquement l'évolution des êtres, le développement de l'enfant et les structures sociales, on peut retrouver les grandes vérités coméniennes en élargissant simplement le cadre de Comenius, mais sans le faire craquer. Il demeure vrai, en effet, quel que soit le langage utilisé pour décrire ces faits, que l'enfant se développe selon des lois naturelles, que l'éducation doit tenir compte de ce développement, que les sociétés humaines évoluent aussi selon certaines lois et que l'éducation est également fonction de ces structures sociales. Comenius est donc de ces auteurs qu'il n'est pas nécessaire de corriger et de contredire pour les moderniser, mais seulement de traduire et de prolonger.

Quant aux idéaux normatifs de Comenius, tels que son idée centrale de la démocratisation de l'enseignement ou son autre idée cardinale de la nécessité d'une organisation internationale (sur tous les terrains mais avant tout sur celui de l'éducation), loin d'être affaiblis par une telle transposition, ils n'en ressortent que plus solides et plus actuels.

Mais le mérite suprême du grand éducateur tchèque est d'avoir soulevé une série de nouveaux problèmes. En effet, si les théories passent, les problèmes sont permanents, car ils se renouvellent et se diversifient sans cesse en conservant leur vertu initiale d'orienteurs de la recherche. D'un tel point de vue, même les théories insuffisantes ou inexactes ont souvent eu, dans l'histoire des sciences et des techniques, une importance décisive, précisément à cause des problèmes nouveaux qu'elles soulevaient.

Peu importe à cet égard que la conception génétique de l'éducation proposée par Comenius et que ses idées sur le développement mental aient été solidaires d'idées néoplatoniciennes sur le « retour » des êtres, ou soient issues de toute autre source philosophique : l'essentiel est que, situant cette remontée au niveau du travail humain et en parallélisme avec les processus formateurs de la nature, Comenius ait soulevé ainsi une série de problèmes nouveaux pour son siècle : celui du développement mental, celui des fondements psychologiques des méthodes didactiques, celui des relations entre l'école et la société et de la nécessité d'organiser ou même de réglementer les programmes et les cadres administratifs de l'enseignement, celui enfin d'une organisation internationale de la recherche et de l'éducation. Avoir pris conscience de l'existence de telles questions et inlassablement souligné leur importance vitale pour le devenir de l'humanité demeure le plus grand titre de gloire du célèbre éducateur.

## Notes

1. La littérature sur Comenius, publiée dans des dizaines de langues, était déjà considérable avant la célébration en 1992 dit quatrième centenaire de sa naissance. En 1992, on ne comptait pas les congrès, séminaires, hommages et publications qui ont été consacrés un peu partout dans le monde à l'illustre pionnier. Pour la présente série, il nous a semblé utile de reprendre l'étude que lui avait consacrée en 1957 Jean Piaget — alors directeur dit Bureau international d'éducation. Le texte, injustement oublié, avait pour titre « L'actualité de Comenius et figurait en introduction à l'ouvrage *Pages choisies*, publié par l'UNESCO cette année-là, et introuvable depuis, à l'occasion du trois centième anniversaire de la publication des *Opera didactica omnia* (1657–1957).

En annexe, nous nous sommes permis d'ajouter, d'une part, une chronologie de la vie et de l'œuvre de Comenius, établie par Mme Giuliana Limiti de l'Université de Rome et précédemment publiée dans *Perspectives* [volume XIII, n° 1, 1983 (45), p. 138–143], d'autre part, une bibliographie sommaire sur Comenius, choisie par Mme Marcelle Denis, de l'Université de Dijon.

Sur Jean Piaget lui-même, on lira, dans un volume à paraître, le « profil » qu'en a esquissé M. Alberto Munari de l'Université de Genève (LR).

2. J. A. Comenius, *La grande didactique*, introduction et traduction J.-B. Piobetta, Paris, PUF, 1952, p. 33.
3. *Ibid.*, p. 146-147.
4. Voir J. Patocka, « Fondements philosophiques de la pédagogie coménienne », dans *Ceskoslovenska Akademie věd, Pedagogica*, n°2, 1957, p. 137-177, en particulier la p. 145.
5. Voir P. Bovet, *Jan Amos Comenius : un patriote cosmopolite*, Genève, 1943, p. 10.
6. *La grande didactique, op. cit.*, chap. XVII, p. 110.
7. Voir P. Bovet, *op. cit.*, p. 23.
8. *La grande didactique, op. cit.*, chap. XVI.. p. 93.
9. Voir P. Bovet, *op. cit.*, p. 18 et 24.
10. *La grande didactique, op. cit.*, chap. XVI. p. 92.
11. *Ibid.*, chap. XVII, p. 104.
12. *Ibid.*, chap. XVII, p.110.
13. Voir P. Bovet, *op. cit.*, p. 34-35. 13.
14. *La grande didactique, op. cit.*, chap. XXVI, p. 177.
15. *Ibid.*, chap. XXIII, p. 172.
16. *Ibid.*, chap. XVI, p. 97-98.
17. *Ibid.*, chap. XXIX, p. 191.
18. *Ibid.*, chap. IX, p. 57.
19. *Ibid.*, chap. IX, p. 56.
20. Cité par J.-B Piobetta dans *La grande didactique, op. cit.*, p. 26.

21. Comenius a retracé plusieurs fois sa propre biographie spirituelle et les historiens modernes n'ont apporté que peu de retouches à son portrait.



## Chronologie de la vie et de l'œuvre de Jan Amos Comenius

Établie par Giuliana Limiti

	Vie	Œuvre
1592	Naissance à Uherský Brod (Moravie).	
1608	Études à l'école de Prerov.	Commence à élaborer le <i>Thesaurus linguae bohemicae</i> [Trésor de la langue tchèque], dictionnaire phraséologique et stylistique sur lequel il continuera à travailler pendant des années, et dont le manuscrit sera perdu dans l'incendie de Leszno en 1656.
1610	Études à l'Université de Herborn ; lit le <i>De studiorum rectificanda methodo consilium</i> de Ratke, livre qui le pousse à entreprendre des études de didactique.	
1612	Poursuit ses études à l'Université de Heidelberg.	
1614	Enseigne à Prerov.	Poussé par la lecture de Ratke et s'inspirant de sa propre expérience d'enseignant, écrit les <i>Grammaticae facillioris praecepta</i> [Préceptes d'une Grammaire plus facile] avant ses manuels scolaire (première édition, Prague, 1616).
1616	Devient ministre réformé de l'Église de l'Unitas fratrum bohemorum.	Pendant les années suivantes travaille à une encyclopédie, <i>Theatrum universitatis rerum</i> [Théâtre de l'universalité des choses], dans le prologue duquel sont énumérés les thèmes absents de la culture de la Bohême qu'il a l'intention de développer. Fait le projet de compléter le <i>Theatrum</i> par un <i>Amphitheatrum</i> et un <i>Theatrum scripturae</i> qu'il complétera et publiera plus tard. Pendant les années des dures défaites subies par la Bohême, écrit des ouvrages de théologie et de morale (souvent autobiographiques), dont le <i>Labyrinth sveta à rāj srdce</i> [Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur], auquel il reviendra à la fin de sa vie.
1618	Début de la guerre de Trente Ans. Enseigne et exerce son ministère à Fulnek (jusqu'en 1623).	
1620	Défaite des États insurgés de Bohême à la Montagne Blanche.	

1623	3 mai : à Fulnek, mise à sac par les troupes impériales, perd sa famille, sa maison et sa bibliothèque, brûlée sur la place publique.	
1626	Premier voyage en Hollande.	
1627	Réfugié dans les montagnes de Bohême, lit la <i>Didattica</i> de Bodino, ouvrage qui l'incite à poursuivre ses études. Un édit impérial menace de bannissement les réformés. Comenius s'expatrie.	Commence à travailler à la <i>Didaktika česká</i> [Didactique tchèque], première version de la <i>Didactica magna</i> , conçue comme une partie d'un ensemble d'écrits à réunir sous le titre de <i>Ráj český o Ráj Cirkve</i> [Paradis tchèque ou paradis de l'Église], dont il faut peut-être voir une ébauche dans les <i>Navrení krátké o obnovení škol o království českém</i> [Brèves propositions pour la réforme des écoles du Royaume de Bohême] (première édition, Prague, 1849).

PÉRIODE DE LESZNO		
1628	3 février : est en exil à Leszno, en Pologne enseigne et rédige la première série organique de ses ouvrages didactiques.	<p>Entre 1628 et 1633, il écrit divers ouvrages didactiques. <i>Informatorium skoły matérské</i> [Livre pour les enseignants des écoles maternelles] (première édition, Leszno, 1633), qui paraîtra d'abord en allemand et ensuite en latin dans <i>Opera didactica omnia</i>.</p> <p>Ensuite paraissent des ouvrages qu'il définit de la manière suivante : <i>Vernaculae scholae classis sex libelli</i> [Six opuscules pour les classes de l'école nationale] : <i>Violarium, Rosarium, Viridarium, Labyrinthus, Balsamentum, Paradisus</i>, puis <i>Janua linguarum reserata</i> [La porte ouverte sur les langues] (première édition, Leszno, 1631), ouvrage conçu comme un « séminaire de tous les arts et de toutes les sciences », qui remplace son premier manuel de <i>Grammaire facile</i> et sera immédiatement traduit dans plusieurs langues.</p> <p>Pour faciliter la lecture de <i>La porte ouverte sur les langues</i>, il écrit <i>Januae linguarum reseratae vestibulum</i> [Vestibule de la porte ouverte sur les langues].</p> <p>Pendant les années suivantes, Comenius poursuit ses activités didactiques, en expliquant l'utilisation de ses manuels aux enseignants des villes qui les ont adoptés et en projetant de les améliorer et de les enrichir.</p> <p>Le terme de cette activité didactique continue est la traduction en latin de la <i>Didaktika česká</i>, c'est-à-dire <i>Didactica magna</i> [La grande didactique], qui ouvrira le recueil des <i>Opera didactica omnia</i> [Œuvres didactiques complètes], publiées ultérieurement.</p> <p>Pendant ces années-là, le projet original d'adjoindre à la <i>Janua linguarum</i> une <i>Janua rerum</i> [Porte ouverte sur les choses] ou d'élaborer, en collaboration avec d'autres savants, un <i>Templum latinitatis</i> [Temple de la latinité] (1636) ou un <i>Templum sapientiae</i> [Temple de la sagesse] prend la forme de recherches d'inspiration syncrétique sur la sagesse universelle qui débouchent sur la rédaction d'un <i>Pansophiae prodromus</i> [Prélude à la sagesse universelle] (première édition, Londres, 1637), envoyé pour consultation privée aux amis anglais et publié par ces derniers à l'insu de l'auteur.</p>
1638	Invité en Suède pour réformer les écoles, ne donne pas suite à l'invitation, mais est poussé à traduire en latin la <i>Didaktika česká</i> pour la diffuser dans toute l'Europe.	

1639		En réponse aux interventions sur le <i>Pansophiae prodomus</i> , écrit <i>Conatum pansophicorum dilucidatio</i> [Explication des tentatives pansophiques] (première édition, Londres, 1639). Entre-temps, publie séparément quelques écrits scientifiques, représentant une partie de ses recherches pansophiques, dont <i>Physica ad lumen divinum reformanda</i> [La réforme de la physique suivant la lumière divine] (première édition, Leipzig, 1639).						
1641	Hiver : sur l'invitation du Parlement (23 septembre), se rend en Angleterre pour collaborer à l'établissement d'un « Collège de savants ».	4 février : dans une lettre (adressée peut-être à Louis De Geer), expose l'idée d'une oeuvre dont feront partie une <i>Pansophia</i> et une <i>Pampaedia</i> , dont le nom apparaît pour la première fois.						
1642	Sur la suggestion de Mersenne, est invité en France par Richelieu pour réformer les écoles. La mort de Richelieu réduit à néant le projet. juillet : rencontre avec Descartes à Endegest. Août : se rend en Suède pour discuter avec le chancelier Oxenstierna de la réforme de l'école. Est conduit à renoncer à ses projets pansophiques et à retourner à la didactique.	Écrit <i>Via lucis</i> [La voie de la lumière], où il propose une réforme culturelle et politique générale. Il doit renoncer à la faire publier en raison de la crise survenue en Angleterre, et la publiera plus tard (première édition, Amsterdam, 1668). De la même période date la <i>Consultationis brevissima delineatio</i> [Définition très brève de la consultation], première ébauche concrète de ce qui sera sa grande oeuvre <i>De rerum humanarum emendatione consuitatio catholica</i> [Consultation universelle sur l'amendement des choses humaines]. Pendant cette période, Comenius envisage un plan très proche du plan définitif, qui fait de la <i>Pampaedia</i> le centre d'un triptyque qu'ouvrent et que ferment respectivement une double introduction et une double conclusion. <p style="text-align: center;">4. <i>Pampaedia</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">3. <i>Pansophia</i></td> <td style="width: 50%;">5. <i>Panglottia</i></td> </tr> <tr> <td>2. <i>Panaugia</i></td> <td>6. <i>Panorthosia</i></td> </tr> <tr> <td>1. <i>Panegersia</i></td> <td>7. <i>Pannuthesia</i></td> </tr> </table>	3. <i>Pansophia</i>	5. <i>Panglottia</i>	2. <i>Panaugia</i>	6. <i>Panorthosia</i>	1. <i>Panegersia</i>	7. <i>Pannuthesia</i>
3. <i>Pansophia</i>	5. <i>Panglottia</i>							
2. <i>Panaugia</i>	6. <i>Panorthosia</i>							
1. <i>Panegersia</i>	7. <i>Pannuthesia</i>							

PÉRIODE D'ELBLAG (ELBING en allemand)		
1642	17 octobre : s'installe à Elblag, en Pologne suédoise.	Commence à élaborer la <i>Linguarum methodus novissima</i> [Méthode inédite pour l'étude des langues] (première édition, Leszno, 1648), qui, comme la <i>Didactica</i> , constituera le fondement théorique d'une nouvelle série de manuels : <i>Vestibulum latinae linguae/Vortür der lateinischen Sprache</i> [Vestibule de la langue latine] (première édition, Leszno, 1649) ; nouvelle version bilingue (latin-allemand) de l'ouvrage antérieur <i>Januae linguarum reserata vestibulum ; Latinae linguae janua reserata/Die offene Tür der lateinischen Sprache</i> [La porte ouverte sur la langue latine] (première édition, Leszno, 1649) ; nouvelle version bilingue (latin-allemand) de son ouvrage antérieur <i>Janua linguarum reserata</i> , qu'il fait suivre d'une <i>Grammatica janualis</i> [Grammaire de la porte] avec des <i>Annotationes super grammaticam novam janualem</i> [Annotations sur la nouvelle grammaire de la porte, et, enfin, un <i>Lexicon januale latino-germanicum</i> [Lexique latin-allemand de la porte] (première édition, Leszno, 1649). Restera inédit le <i>Latinitatis atrium</i> (Atrium de la latinité) avec les ouvrages s'y rapportant, <i>Grammatica atrialis</i> (Grammaire de l'atrium) et le <i>Lexicon atriale</i> [Lexique de l'atrium].
1644	24 août : participe au concile d'Orlag.	
1645	28 août - 20 septembre <i>Colloquium charitativuum</i> de Torun. Comenius écrit quelques notes pour les délégués de l'Union des frères moraves.	
1646	Retourne quelques jours en Suède pour discuter de ses projets pansophiques.	
1648	Été : entame son deuxième séjour à Leszno. Paix de Westphalie qui ignore les revendications de la Bohême.	

PÉRIODE DE SAROSPATAK		
1650	Mai : s'établit à Sàrospatak, en Hongrie, sur l'invitation de Sigismond Ràkoczy. Y commencera une troisième série d'ouvrages didactiques.	Après avoir illustré par quelques brefs écrits son projet d'école pansophique, écrit <i>Scholae pansophicae classibus septem adornandae delineatio</i> [Projet d'une école pansophique comportant sept années d'études], suivi d'autres brefs commentaires. Ensuite, pour répondre à la demande d'une école où les études seraient moins longues, élabore une nouvelle proposition dans l'ouvrage <i>Schola latina tribus classibus divisa</i> [L'école latine divisée en trois années d'études], qui ouvre la troisième série de ses manuels d'« instruction scolaire » : <i>Eruditionis scholasticae</i> ; <i>Pars prima : vestibulum</i> [Première partie de l'instruction scolaire : le vestibule], suivie également dans ce cas de ses instruments de travail : <i>Rudimenta grammaticae</i> [Rudiments de grammaire], <i>Reportorium vestibulare sive lexicum latini rudimentum</i> [Répertoire du vestibule ou rudiments de vocabulaire latin] et de la <i>Commonefactio ad praeceptorem</i> [Instructions pour l'enseignant] ; <i>Pars secunda : janua</i> [Deuxième partie de l'instruction scolaire : la porte]. suivie elle aussi d'un <i>Lexicon</i> , d'une <i>Grammatica</i> , d'une <i>Historiola</i> et d' <i>Annotationes</i> ; <i>Pars tertia : atrium</i> [Troisième partie de l'instruction scolaire : l'atrium], accompagnée d'une <i>Praefatio ad praeceptorem</i> [Préface à Pintenrionde l'enseignant], de la <i>In latinitatis atrium ingressio</i> [Entrée dans l'atrium de la latinité] et du <i>Lexicon latino-latinum</i> , qui paraîtra à Amsterdam (première édition, 1657). Vient ensuite la <i>Continuatio</i> de ses écrits de la période de Sàrospatak, dont les <i>Praecepta morum</i> [Préceptes moraux]. puis les <i>Leges scholae bene ordinate</i> [Lois d'une école bien réglée] et, enfin, deux oeuvres didactiques destinées à un succès durable : <i>Orbis selisualium pictus</i> [Le monde des choses sensibles illustré] (première édition, Nuremberg, 1658), qui est un <i>Lucidarium</i> , ou auxiliaire illustré, du <i>Vestibulum</i> et de la <i>Janua</i> , et <i>Schola ludus</i> [L'école comme jeu] (première édition, Sàrospatak, 1654), qui est la <i>praxis comica</i> , c'est-à-dire la mise en scène. de la <i>Janua</i> . Date de : cette période <i>l'Artificii legendi et scribendi tirocinium</i> [L'apprentissage de l'art de la lecture et de l'écriture], qui doit peut-être être considéré comme une ébauche de la <i>Pampaedia</i> .
1654	30 juin : retourne pour la troisième fois à Leszno.	
1655	La peste disperse l'école de Sàrospatak, et Comenius perd la trace de ses textes en cours d'impression.	
1656	29 avril : incendie de Leszno. Comenius perd, entre autres, le manuscrit du <i>Thesaurus linguae bohemicae</i> et la partie déjà imprimée de la <i>Consultatio catholica</i> .	

PÉRIODE D'AMSTERDAM			
1656	Août : s'établit définitivement à Amsterdam.	1657	Publie ses écrits didactiques en deux volumes.
1663	Convocation à la Diète impériale, à Ratisbonne.	1668	28 mai : Comenius est invité à présenter ses projets pansophiques à la London Royal Society.
		<p>Surveille la publication des <i>Opera didactica omnia</i> [Œuvres didactiques complètes] :</p> <p>Partie I: écrits datant de 1627 à 1642 (période de Leszno), 482 p.</p> <p>Partie II: écrits datant de 1642 à 1650 (période d'Elblag), 461 p.</p> <p>Partie III: écrits datant de 1650 à 1654 (période de Sàrosparak), 1024 p.</p> <p>Partie IV: nouveaux écrits datant de 1657 (période d'Amsterdam), 124 p. avec de brèves préfaces, dédicaces. additions et conclusions qui, avec les préfaces et les notes autobiographiques des ouvrages précédents reproduits dans cette édition, représentent un matériel indispensable à la compréhension de l'évolution de la pensée de Comenius. Les écrits brefs de la quatrième partie sont : <i>Vita gyrus</i> [La vie est un cycle], <i>Parvulis parvulus</i> [Un petit pour les petits], conçus comme un <i>Auctarium</i>, c'est-à-dire un supplément au <i>Vestibulum</i>. et à la <i>Janua, Apologia</i> [Défense de la latinité de la <i>Janua</i>], <i>Ventilabrum sapientiae</i> [Le van de la sagesse], <i>Ex labyrinthis scholasticis exitus</i> [Commen: sortir des labyrinthes scolaires], <i>Latium redivivum</i> [Le Latium ressuscité], <i>Typographeum, vivum</i> [Une typographie vivante], <i>Paradisus juventuti christianae reducendus</i> [Le paradis qu'il faut rendre à la jeunesse chrétienne], <i>Traditio lampadis</i> [La transmission de la lampe], <i>Paralipomena didactica</i> [Écrits didactiques ajoutés] (première édition, Amsterdam, 1657). Étroitement liée aux <i>Œuvres didactiques complètes</i> est la <i>Synopsis methodi linguarum novissimae</i> [Synopsis de la méthode inédite pour l'étude des langues] (première édition, Amsterdam, 1657), recueil d'informations destiné aux directeurs et aux enseignants des écoles d'Amsterdam. En même temps que l'impression des <i>Œuvres didactiques complètes</i>, Comenius commence l'impression des parties déjà achevées de la <i>De rerum humanarum emendatione consultatio catholica</i> [Consultation universelle sur l'amendement des choses humaines] avec l'intention d'en communiquer d'abord quelques exemplaires aux savants et aux puissants. Sont imprimées en quelques exemplaires pendant les années 1656 et 1657: la <i>Praefatio ad Europaeos</i> [Préface aux Européens], la <i>Panegersia</i> [Réveil universel] (première édition, Halle, 1702 traduction tchèque en 1895) et la <i>Panaugia</i> [Illumination universelle].</p>	

	.	<p>Les autres parties : <i>Pansophia</i> [Sagesse universelle], 12 pages en furent imprimées, le reste est sous forme manuscrite ; <i>Pampaedia</i> [Instruction universelle] (traduction tchèque en 1948 ; latino-allemande, Heidelberg, 1960), elle est restée sous forme manuscrite ; <i>Panorthosia</i> [Réforme universelle] (traduction tchèque en 1950), 9 chapitres et une partie du dixième en furent imprimés ; <i>Pannuthesia</i> [Exhortation universelle], rédigée après 1664, fut imprimée, mais fut égarée à l'exception de 12 chapitres et d'une partie du treizième ; <i>Panglottia</i> [Langue universelle], précédée de la <i>Novae harmonicae linguae tentamen primum</i> [Première ébauche d'une nouvelle langue harmonique], rédigée entre 1665 et 1666, elle est restée sous forme manuscrite.</p> <p>A ces œuvres il faut ajouter le <i>Lexicon reale pansophicum</i> [Vocabulaire scientifique universel]. L'édition complète de la <i>Consultatio</i> a été établie par les soins de l'Académie des sciences tchécoslovaque (Prague, 1966).</p> <p>Le reste de son activité est consacré à la refonte et à l'édition d'ouvrages antérieurs et à des appels politico-religieux adressés à divers pays (Hollande, Angleterre, Allemagne, Pologne, Hongrie, Bohême) en faveur de la paix et de la réforme universelles. De ces écrits font partie : <i>Theatrum Scripturae</i> [Théâtre de l'Écriture sainte], dont le projet date des années de jeunesse par analogie avec le <i>Theatrum universitatis rerum</i> (première édition, 1661) , <i>Lux e tenebris</i> [La lumière qui vient des ténèbres] (première édition, 1663), qu'il accompagne d'une <i>Histoire des prophéties</i>, réimpression des prophéties de Kotter, de Drabik et de Poniatowska, qu'il avait déjà publiées en 1657 ; <i>Labyrinth sveta á ráj srdce</i> [Le labyrinthe du monde et le paradis du coeur] (première édition, 1663) ; <i>Clamores Eliae</i> [Les invocations d'Élie] (première édition, 1665) ; <i>Angelus pacis</i> [L'ange de la paix], adressé aux négociateurs de la paix entre la Hollande et l'Angleterre (première édition, 1667) ; <i>Unum necessarium</i> [La seule chose nécessaire] (première édition, 1669)</p>
1670	15 ou 25 novembre : meurt à Amsterdam	



## Sur Jan Amos Comenius

par Marcelle Denis

### En allemand

- Blekastad, Milada. *Comenius*, Prague. Academia, 1969.
- Bollnow, Otto Friedrich. *Comenius und Basedow*, Göttingen, recueil 5, cahier 3, 1950.
- Geisler, Heinrich. *Comenius und Sprache*. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1950.
- Schaller, Klaus. *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius*, Veröffentlichungen des Comenius Instituts (Münster), n° 4, 2° éd. Heidelberg, 1958.
- . *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jh.*, Heidelberg, 1962.
- . *Die politische Pädagogik des J. A. Comenius Ost-West Pädagogik*, Cologne, Deutsche Pestalozzi Gesellschaft, 1971.
- . *Komenskys Auseinandersetzung mit dem Cartesianismus. Eine neue Dimension der Aktualität seiner pansophischen Pädagogik*, Symposium Comenianum 1986, Prague Academia, 1989.

### En anglais

- Turnbull, George H. Samuel Hartlib: *A Sketch of his Life and his Relations to J. A. Comenius*. Londres, Oxford University Press, 1920.
- . *Hartlib, Dury and Comenius*. Liverpool, University Press of Liverpool, 1947.
- . *Plans of Comenius for his Stay in England*. Acta Comeniana, XVII Prague, Archiv Komenského, 1958.

### En français

- Comenius, Jean Amos. *La grande didactique*. trad. intégrale M. F. Bosquet-Frigout, D. Saget B. Jolibert, Paris, Klincksieck, 1992.
- Denis, Ernest. *La Bohême depuis la Montagne Blanche*, Paris, Leroux, 1903.
- . *La fin de l'indépendance bohême*, t. I et II: *Les premiers Habsbourg jusqu'à la défenestration de Prague*, Paris, Leroux, 1930.
- Denis, Marcelle. *Comenius : une pédagogie à l'échelle de l'Europe*, Neuchâtel, Peter Lang, 1992.
- . *Un certain Comenius*, Paris, Publisud, 1992.
- . *Comprendre Comenius*, Paris, PUF, 1993.
- . *Histoire mondiale de l'éducation* (dir. publ. G. Mialaret et J. Vial), t. I, chap. 2, et t. II chap. 2, Paris, PUF, 1981.
- . *Histoire de la pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours* (dit. publ. G. Avanzini), chap. 1 et 4 Toulouse, Privat, 1981.
- Heyberger, Anna. *Jan Amos Comenius (Komensky)*, Paris, Librairie ancienne Champion 1928.
- Kozik, Frantisek. *La vie douloureuse et héroïque de Jan Amos Komensky*, trad. F. Hirsch Prague, Státni pedagogické nakladatelství, 1949.
- Lochman, Jan Milic. *Comenius « Galilée de l'éducation, citoyen du monde »*, trad. A.-M Boyer, P. Roy, V. Weben, Strasbourg, Oberlin, 1992.
- Macek, Josef. *Le mouvement hussite en Bohême*, Prague, Orbis, 1958.
- Martini, Magda. *Pierre Valdo, le pauvre de Lyon. L'épopée vaudoise*, Genève, Labor et Fil 1961.

- Montloin, Pierre ; Bavard, Jean-Pierre. *Les Rose-Croix*, Paris, Grasset, 1971.
- Neveux, Jean-Baptiste. *Vie spirituelle et vie sociale entre Rhin et Baltique au XVII<sup>e</sup>, siècle*  
Paris, Klincksieck, 1967.
- Patocka, Jan. *Les antécédents hussites de Comenius*, Paris, Vrin, 1963.
- Prénot, Jacques. *L'utopie éducative. Comenius*, Paris, Belin, 1981.
- Rioux, Georges. *L'œuvre pédagogique de Wolfgang Ratichius*, Paris, Vrin, 1963.
- Serbanesco, Georges. *Histoire de la franc-maçonnerie universelle*, t. I et II, Paris, Éditions internationales, 1963.
- Voeltzel, René. *Éducation et révélation. Introduction aux problèmes de la pédagogie chrétienne*, Paris, PUF, 1960.

#### *En russe*

- Djibladze, Giorgia. *La philosophie de Komensky*, Tbilisi, Codna, 1973.
- Krasnovskij, Arkhip Alexeyevitch. *Jan Amos Komensky*, Moscou, Uêpedgiz, 1953.
- Lordkipanidze, David. *Jan Amos Komensky*, Tbilisi, Codna, 1960 (en géorgien), Moscou, Ucpedgiz, 1970 (en russe).

#### *En tchèque*

- Brambora, Josef. *Knizní dílo Jana Amose Komenského. Studie bibliografická. 2<sup>e</sup> éd.* Prague, Státní Pedagogické Nakladatelství, 1957.
- . *Svetové oslavy jubileí J. A. Komenského v letech (1956-1958)*. Prague, Státní Pedagogické Nakladatelství, 1961.
- Capek, Emil. *Jan Amos Komensky*. Prague, Státní Pedagogické Nakladatelství, 1957.
- Capková, D. *Vzdelávání malých dětí v pojetí universálního celizivotního vzdelává v díle J. A. Komenského*. Prague, Ed. Universita 17. listopadu, 1972.
- . Kyràsek, Jiri; Sàmal, jinàich. *J. A. Komensky*, Prague, Stàtni pedagogické nakladatelství, 1963.
- Floss, Pavel. *Priroda, clovek a spolecnost v díle J. A. Komenského*. Presov, Městský nàrodní výbor, 1968.
- Frumov, S. A. *Demokratické ideje Jana Amose Komenského a jeho soustava lidového vzdělání*. Prague, Stàtni Pedagogické Nakladatelství, 1953.
- Kairov, I. A. *Ûvodní slovo*. Prague, Státní Pedagogické Nakladatelství, 1963.
- . *Didaktické mysleny Jana Amose Komenského*. Prague, Stàtni Pedagogické Nakladatelství, 1963.
- Molnàr, Amadeo. *O bratrské vychovê vzhledem ke Komenského pedagogice*. Prague, Kalich, 1956.
- . *Ceskobratrská výchova pred Komenským*. Prague, Kalich, 1951.
- Patocka, Jan. *Aristoteles, jeho prêchudci a dèdicové*. Prague, Akademia, 1964.
- Popelová, Jirina. *Jana Amose Komenského cesta vsenàpravé*. Prague, Stàtnf Pedagogické Nakladatelstvì, 1958.
- Urbànková, Emma. *Soupis děl J. A. Komenského v èskoslovenskych knihovnàch archivech a musejích*. Prague, Universitni Knihovna v Praze, 1959.