HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation : End 19th-middle 20th century/fin du XIX^e-milieu du XX^e siècle*

Bern : P. Lang, 2006. – 397 p. (Exploration ; Éducation : histoire et pensée).

Stanislav Štech

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/546>

DOI : 10.4000/rfp.546

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2007

Pagination : 174-177

ISBN : 978-2-7342-1080-1

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Stanislav Štech, « HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation : End 19th-middle 20th century/fin du XIX^e-milieu du XX^e siècle* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 158 | janvier-mars 2007, mis en ligne le 23 septembre 2010, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/546> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.546>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© tous droits réservés

HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY
Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension :
New Education and Educational
Sciences/Éducation nouvelle et Sciences
de l'éducation : End 19th-middle 20th
century/fin du XIX^e-milieu du XX^e siècle*

Bern : P. Lang, 2006. – 397 p. (Exploration ; Éducation : histoire et pensée).

Stanislav Štech

RÉFÉRENCE

HOFSTETTER Rita & SCHNEUWLY Bernard (éd.). *Passion, fusion, tension : New Education and Educational Sciences/Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation : End 19th-middle 20th century/fin du XIX^e-milieu du XX^e siècle*. Bern : P. Lang, 2006. – 397 p. (Exploration ; Éducation : histoire et pensée).

- 1 Pour ceux qui travaillent sur le champ de l'éducation, l'histoire de l'Éducation nouvelle représente une des origines emblématiques des sciences de l'éducation. Pourtant, sans vraiment la connaître à fond, en la retrouvant souvent à travers les notions, les cas illustrant (et illustres) et les exemples des pratiques de classe, nombre de non-experts en histoire de l'éducation s'en servent de manière conjoncturelle et partielle. Pour étayer une théorisation, argumenter la mise en place d'un dispositif de formation des enseignants ou tout simplement situer sa réflexion sur une pratique éducative. Le volume présenté pallie à ce manque de compréhension approfondie et de connaissance systématique de la naissance des Sciences de l'éducation.

- 2 Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly ont rassemblé un collectif d'auteurs venus de pays et traditions éducatives différent(e)s pour construire un ouvrage qui tient la promesse du titre de la collection « Exploration ». Treize contributions investissent le terrain de l'intersection des pratiques (et des rhétoriques) des pédagogies nouvelles et des « mises en texte » scientifiques et/ou académiques des sciences ayant pour l'objet l'éducation et l'enfance. Et cette exploration est limitée à la période de gloire de ce chantier éducatif : elle commence avec la fin du XIX^e et s'arrête vers la moitié du XX^e siècle. Les chapitres sont répartis en deux grandes parties. Comme dans un miroir les sciences de l'éducation se regardent à travers les usages faits des pratiques et des idées de l'Éducation nouvelle, c'est l'objet de la première partie, pour ensuite faire miroiter ces pédagogies dites, encore aujourd'hui, « nouvelles » à travers leurs répercussions dans le champ des disciplines scientifiques de l'éducation.
- 3 L'introduction des éditeurs explicite le titre du volume, le rapport passionnel étant toujours déchiré entre fusion et tension : ils y esquissent des figures de ce couple indissociable en même temps qu'inconciliable. Un bon guide de lecture transversale est ainsi offert au lecteur qui met d'abord en relief les acteurs individuels et les institutions puis les notions clés au cœur de ce rapport et, pour finir, les éléments d'une cartographie internationale visant le « bilan » des résultats de cette coexistence (institutionnalisations ou échecs et destructions).
- 4 Les sept contributions de la première partie devraient répondre à la question de savoir si et à quel point les sciences du champ de l'éducation étaient une base scientifique pour les praticiens de l'Éducation nouvelle, ou si elles ne représentaient qu'un réconfort idéologique de celle-ci, un alibi, une caution scientifique, une rhétorique idéologique nouvelle.
- 5 Criblez pour la Suisse alémanique analyse en quatre phases le mariage de la pédagogie expérimentale et de l'Éducation nouvelle qui, n'aboutissant pas dans une réforme scolaire, finissent par divorcer. Néanmoins (échec ou pas ?), ce développement a généré des éléments importants de la psychologie de l'enfant, de l'éducation et de l'orientation professionnelle et éducative. La psychologie de l'éducation, métonymique de l'approche scientifique (empirique), stabilise l'usage des méthodes comme observation systématique et expérience. L'analyse de Criblez nous avertit de deux choses : 1/ les attentes des praticiens vis-à-vis des savoirs empiriques de recherche sont trop souvent démesurées et 2/ la posture scientifique est anti-normative (comme c'est le cas de la pédagogie expérimentale peut-être), mais la critique portée par les pédagogies nouvelles à la normativité de l'école traditionnelle repose sur une autre normativité (implicite et non-analysée) : sur l'idéal de l'enfant spontané et l'école idéale. Finalement, les pédagogies nouvelles éprouvent des difficultés à se servir des savoirs scientifiques « non-engagés ».
- 6 Ce qui chez Criblez apparaît comme coopération et ensuite désaccord entre instances extérieures (praticiens réformistes et scientifiques), Goodchild le montre plutôt comme une tension « intérieure » au sein des universités américaines, et qui se traduit par le profil des *curricula* des études de pédagogie et de la formation des enseignants. La question est bien d'actualité : faut-il orienter les sciences de l'éducation sur le progrès des compétences pédagogiques pratiques ou sur le progrès et l'accumulation des savoirs sur l'éducation ? Cinq profils de « pédagogues » sont décrits dans une succession historique où l'éducateur pratique est remplacé par le « théoricien » et finalement les deux sont marginalisés par le « psychologue » de l'enfant (l'empreinte de

Hall et de ses séjours en Europe est évidente) au point que les *Schools of Education* deviennent des institutions de psychologie appliquée. Et les besoins des nouveaux acteurs (administration, direction d'écoles, psychologues, etc.) favorisent l'adoption des approches professionnalisantes où les idées de l'Éducation nouvelle jouent un moindre rôle sans être contestées pour autant.

- 7 Viennent ensuite deux études de cas portant sur Genève et sur l'Allemagne. Hofstetter, Schneuwly, Lussi et Haenggeli-Jenni introduisent l'idée que l'Éducation nouvelle est à comprendre dans le contexte international et dans les rapports entre le local et l'international (Claparède, Decroly, Dewey, Kerschensteiner). L'engagement scientifique et celui des réformistes en faveur de la nouvelle pédagogie se conditionnent l'un l'autre. Une métaphore intéressante de phases ou de strates qui se sont sédimentées autour de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, crée l'image de l'enracinement difficile de l'Éducation nouvelle : la strate « de conception » (Claparède) est suivie par la strate « d'institutionnalisation » (Bovet) et par celle « d'expansion internationale » (Ferrière), laquelle est désignée, par les auteurs, comme « explosive ». Mais l'explosion n'est-elle pas plutôt due au caractère spiritualiste, biologisant et sans base empirique des thèses de Ferrière ? Comme en témoigne la quatrième phase, celle de Piaget : à partir des années 1930, le revirement est quasi total nécessitant une redéfinition du champ disciplinaire de l'éducation. La tension omniprésente entre la science et la militance revêt des aspects différents dans chaque phase (avec Ferrière, elle est marquée par la « victoire » de la militance qui se trouve en contradiction avec des principes d'une recherche critique).
- 8 Oelkers souligne que la pédagogie comme science de l'esprit n'a eu d'équivalent nulle part ailleurs et ne peut donc être considérée comme exemple ou avant-garde. C'est un cas « étrange », typique de l'Allemagne. Liée à la personne de Flintner, elle se définit comme Pédagogie – science pragmatique – à côté des sciences compréhensives et explicatives –, aspirant à penser « le tout » de la situation d'éducation. Cette ambition holiste étant sans doute nourrie par la *Reformpädagogik*, on voit mal comment l'étayer avec des recherches empiriques. Ainsi, cette *Reformpädagogik* a eu très peu d'influence au sein des universités allemandes qualifiées de conservatrices par l'auteur et l'institutionnalisation d'une telle Pédagogie fut un échec.
- 9 Deux contributions, celle de Nemeth pour la Hongrie et celle de Stefanov et Terziyska pour la Bulgarie, ont en commun le minimum de connaissances qu'a en général le lecteur sur la situation dans leurs pays et le fait qu'elles soulignent l'importance de l'impact du contexte politique, social et idéologique sur le développement des rapports entre les sciences et les pratiques d'éducation. En Hongrie, ces relations entre l'Éducation nouvelle non académique et la pédagogie universitaire sont désignées, ici aussi, comme ambivalentes. Mais, dans le cadre de la réception de la *Reformpädagogik* allemande dominante, les objectifs de l'émancipation (par la voie de « nationalisation » et de sécularisation) permettent de mettre en valeur des inspirations de Genève ainsi que le modèle français de la réforme de la formation des enseignants. La pédagogie réformatrice s'appuyant sur la recherche empirique aboutit à la création de la discipline universitaire qui « consomme » les idées de l'Éducation nouvelle. De même, en Bulgarie, les idées de l'Éducation nouvelle et les efforts pour la « disciplinarisation de la pédagogie » se conjuguent dans l'ambiance d'une autonomie politique nouvellement née. Grâce aux personnalités revenues de l'étranger (Noïkov et Katzarov), l'Éducation nouvelle se diffuse au travers des chaires universitaires, où se joue d'abord la lutte de

l'éducation libre contre le conservatisme universitaire traditionnel en matière d'éducation.

- 10 Pour finir cette partie, le chapitre de Popkewitz (qui ne la clôt pas dans le livre) adopte peut-être la position la plus méta-analytique. Le texte voit l'Éducation nouvelle comme une version spécifique des grandes narrations des Lumières (changer l'homme en changeant les conditions de sa vie sociale d'abord) qui représenterait une tentative de restauration des valeurs pastorales de la communauté dans les conditions urbaines de la société industrielle facilitant les modes de construction du soi moderne. Et ceci de manière non planifiée où la science, intégrant les idées de la *Progressive Education*, forme efficacement (contribue à « socialement construire ») par ses systèmes de catégories et de classifications, « l'enfance », « la famille », et les valeurs républicaines assurant la cohésion de la société.
- 11 La seconde partie à travers ses six chapitres pose la question de l'apport concret des différents mouvements de l'Éducation nouvelle aux Sciences de l'éducation. Peut-on dire que leurs expériences et les réformes scolaires qui s'y sont inspirées étaient des « laboratoires » de ces sciences ?
- 12 D'abord, la pratique psychanalytique peut être considérée comme un tel laboratoire. Qu'il s'agisse des écoles d'inspiration psychanalytiques dont traite Becchi dans son texte démontrant qu'une plus profonde connaissance de l'enfant, du rapport enseignant-élève et des processus de sublimation est due aux expériences psychanalytiques. Ou qu'il s'agisse, comme le montre Ohayon, des relations de la psychanalyse et de l'Éducation nouvelle en accord sur la nécessité de changer la société en changeant l'éducation de l'enfant, mais en désaccord sur la nature et la portée de l'éducation morale qui doit inclure non seulement l'éducation sexuelle ou l'éducation amenant l'enfant à respecter le principe de réalité, mais aussi l'éducation parentale et celle des enseignants qui doivent savoir travailler sur leurs propres motivations inconscientes. Et, même marginalement, Brehony exposant les représentations des expériences éducatives socialistes dans la presse anglophone du mouvement, montre que le premier institut psychanalytique d'État centré sur les questions éducatives fut fondé en 1924 à Moscou avec l'intention d'être un tel laboratoire. Bref, la psychanalyse, proche des « alternatives » offertes par l'Éducation nouvelle vit la période de deux décennies où il semble qu'elle deviendra partie intégrante des sciences de l'éducation fortement utile en formation des enseignants.
- 13 Mais, la contribution de Brehony qui s'intéresse aux expériences éducatives socialistes/ communistes à Moscou, à Vienne (à l'influence des psychologues et des psychanalystes et à l'effet de leurs contacts avec des écoles comme celle de Montessori) et à Hambourg (avec les écoles communales où les contraintes extérieures, les punitions et même les examens sont interdits) a une portée plus riche en enseignements. Outre la dimension politique (étatique) avec la tendance de l'État à transformer les pratiques éducatives « nouvelles » en des piliers construisant l'*establishment* (et liquidés dès que le succès ne vient pas rapidement ou dévoile à partir d'un examen de recherche critique d'autres cheminements possibles), l'ambivalence de l'Éducation nouvelle vis-à-vis de la rationalité scientifique comme telle (qui sous-tend le refus de la rationalité de type positiviste) est mise en relief. Selon Brehony, ce qui est cher à l'Éducation nouvelle, c'est l'élaboration de la pédagogie des objectifs qui ignore largement la nécessité d'élaborer une pédagogie des instruments, tout en créant les conditions sociales et politiques pour le développement de cette dernière. Pourtant, dans ce cas-là un

problème subsiste : la vocation de l'Éducation nouvelle de mobiliser les masses populaires est difficile à accomplir avec des moyens scientifiques et techniques.

- 14 Labaree dévoile que le jeu du pouvoir entre les pédagogues et les administrateurs progressistes ayant pour l'enjeu le contrôle de l'éducation américaine met dans une situation contradictoire les professeurs universitaires assurant la formation des enseignants. Les « administratifs » ont gagné et façonné les contenus et l'organisation des écoles. Il faut donc former en accord avec les valeurs de la réforme en cours : celles de la performance, de l'évaluation omniprésente et de l'impératif d'apprendre. Avec de la sympathie pour les valeurs du progressisme pédagogique (compétences-clés, constructivisme, apprentissage par la découverte, etc.), il demeure cependant que les valeurs de la pédagogie progressiste occupent le discours, alors que les pratiques de formation sont dictées par le critère de l'efficacité et de la performance.
- 15 Ottavi présente le cas d'un successeur de Decroly, l'éducateur belge Georges Rouma. L'héritage du romantisme (de Rousseau ou Goethe) revêt des formes différentes au tournant des siècles. L'idéal de l'émancipation de l'individu, de son autonomie en accord avec la nature et avec la société ne comprend plus l'individu comme entité isolée et la société comme somme des individus atomisés (et l'enfant comme objet de la seule psychologie). L'éducation a une dimension politique et pour la comprendre, il est important de raisonner en termes de sociologie et d'anthropologie éducatives.
- 16 Enfin, Savoye profite de l'analyse de la réforme de l'enseignement secondaire dans les années 1930 en France pour dire qu'elle a permis l'institutionnalisation et de l'Éducation nouvelle et des Sciences de l'éducation et une intégration de fait de l'Éducation nouvelle au champ de ces dernières. En dépit des relents d'anti-scientificité des pédagogies nouvelles et malgré le fait que l'Éducation nouvelle sortirait de ce commerce exsangue et vampirisée par son partenaire, c'est une *successful story*.
- 17 L'ouvrage a le mérite de faire émerger quelques antinomies inhérentes à la communauté des acteurs du champ de l'éducation. J'en mentionne deux seulement. La tension entre théorie et pratique se dédouble en rapports tendus entre la théorie et l'empirie (de recherche), et entre la théorie et la pratique (des classes peut-être). Ces tensions en génèrent une autre, peu étudiée, entre les savoirs empiriques de la recherche et les expériences pratiques. De même, le travail nécessaire sur la distinction des postures (scientifique *contra* militante) des uns et des autres qui est parfois intériorisé comme conflit intra-personnel, travail induit par le « couplage indissociable », augure une tâche sans cesse renouvelée.
- 18 La conclusion apparemment paradoxale de l'article de Savoye ouvre la question de la « consommation » de l'Éducation nouvelle par les Sciences de l'éducation. Celle-ci est à comprendre dans les deux sens du mot : signifiant le processus positif, comme on parle d'un « mariage pleinement consommé », mais signifiant aussi la dissolution d'un des termes de la relation dans l'autre. La consommation d'un champ d'expériences pratiques par le courant institutionnel normatif peut être plus ou moins réussie. Mais, n'est-ce pas le sort de toutes les dissidences ?

AUTEURS

STANISLAV ŠTECH

Université Charles de Prague