
HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (dir.),
*Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences
de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle*

Berne : Peter Lang, 2006, VII-397 p.

Anne-Marie Chartier

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1857>

DOI : [10.4000/histoire-education.1857](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1857)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 104-109

ISBN : 978-2-7342-1124-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 119 | 2008, mis en ligne le 20 mai 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1857> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1857>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle*

Berne : Peter Lang, 2006, VII-397 p.

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (dir.), *Passion, fusion, tension. Éducation nouvelle et sciences de l'éducation, fin 19e, milieu du 20e siècle*, Berne : Peter Lang, 2006, VII-397 p.

- 1 Le symposium organisé par l'ISCHE (*International Standing Conference for the History of Education/Association internationale d'histoire de l'éducation*) à Genève en juillet 2004 était centré sur « L'éducation nouvelle, genèse et métamorphoses ». Il a donné lieu à une foison de communications, dont un numéro de *Paedagogica Historica* (42, 1-2, 2006) a édité une première livraison. Publié dans le même sillage, le livre de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly a pris pour objet les « relations tumultueuses » entre l'éducation nouvelle et les sciences de l'éducation, puisqu'il s'agirait d'un couple à la fois « indissociable et inconciliable ». De là le titre, *Passion, fusion, tension*, qui surprend et intrigue. Les quatorze contributions retenues concernent les États-Unis (trois), la France (trois), la Suisse (une sur la Suisse alémanique, l'autre sur Genève) ; l'Allemagne, la Bulgarie, la Hongrie ont droit à un article chacune et deux articles bousculent les frontières, portant sur des expériences d'écoles nouvelles qui se revendiquent, les unes, du socialisme – à Vienne, Hambourg, Moscou –, les autres, de la psychanalyse dans

toute l'Europe. Sept articles sont en anglais, six en français, la problématisation d'ouverture étant diplomatiquement imprimée dans les deux langues.

- 2 Les bornes chronologiques des enquêtes méritent quelques commentaires, car elles ne sont pas de convention. Même si les auteurs situent parfois les sources de leur questionnement dans le premier XIXe siècle (en particulier en Allemagne, avec l'herbartianisme), les sciences ou « la science » de l'éducation émergent au tournant des XIXe-XXe siècles. Une génération d'obligation scolaire suffit pour que l'État-enseignant en éprouve les limites ou les contradictions : problème des échecs, de la durée des études, des réseaux de scolarisation plus ou moins étanches. On s'interroge sur la pédagogie, mais cela n'est pas nouveau. En revanche, on éprouve le besoin de nouveaux savoirs de référence pour guider l'action et former les maîtres : la morale professionnelle et les savoir-faire de la tradition ne suffisent plus pour légitimer les discours de prescription, quand la science pourrait imposer des canons indiscutables. Praticiens et décideurs politiques en quête de nouvelles solutions cherchent donc une caution scientifique du côté du monde savant, auprès de philosophes, médecins, psychologues ou pédagogues. Réciproquement, soulignent R. Hofstetter et B. Schneuwly, tous ces universitaires intéressés par l'enfant et son éducation « considèrent l'éducation nouvelle comme leur champ d'expérimentation pratique, où des collaborateurs en contact quotidien avec l'enfance peuvent éprouver et cautionner leurs thèses [... et leur] donner une légitimité sociale ».
- 3 Ce mouvement, interrompu par la Grande Guerre, reprend dans les années 1920, lors desquelles on assiste à un foisonnement : écoles expérimentales, création de revues (*The New Era*, *Teachers College Record*, *Reformpädagogik*, *Éducation nouvelle*, *Pour l'ère nouvelle*, *L'éducateur prolétarien*), fondation d'associations formant des réseaux locaux et internationaux (dont la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, créée en 1921). Certains congrès resteront mémorables (Locarno en 1927, Nice en 1931). La psychologie, qu'elle soit expérimentale, comportementale, différentielle, génétique, psychanalytique..., s'impose comme science de référence, sur fond de tensions politiques croissantes. La révolution d'Octobre et l'éducation socialiste, destinée à libérer les enfants des carcans ancestraux, sont des sujets de dissension feutrée entre les grands ténors du temps (Dewey vs Thorndike, Ferrière vs Claparède, Wallon vs Piaget). Mais « l'éducation étant considérée comme l'instrument de la solidarité internationale et de la coopération intellectuelle » (p. 29), la cause de l'éducation nouvelle nourrit des rencontres, des échanges, d'innombrables pèlerinages vers les « Mecque » pédagogiques du temps (Moscou, Hambourg, Bruxelles, Genève), voyages entrepris aussi bien au nom de la science de l'enfance, qui n'a pas de frontière, que de la construction d'un monde meilleur (pédagogues de tous les pays, unissons-nous !).
- 4 En Allemagne, réputée le premier pays d'Europe avoir rendu l'école obligatoire (en 1736 en Prusse, en 1764 en Saxe, en 1802 en Bavière), la tradition luthérienne, puis philosophique, a toujours accordé à l'éducation scolaire une fonction d'unification par delà les frontières, mais c'était entre les différents États du Saint-Empire. D'où les difficultés pour abandonner, au nom de la science universelle, la dimension « allemande » de la culture et de la science de l'éducation, tandis qu'une longue tradition d'écoles expérimentales soutient des innovations audacieuses, qui ont un retentissement international (Jürgen Oelkers).
- 5 L'embellie est brève. La montée des totalitarismes met brutalement fin aux démarches novatrices dès les années 1930. En Russie, Lunarcharsky est démis du Commissariat à

l'éducation en 1928, la « pédagogie bourgeoise » est interdite en 1931. En Autriche, l'élection de Dollfuss marque la fin de la « Vienne rouge » en 1932, et en Allemagne les célèbres écoles de Hambourg sont interdites avec l'arrivée de Hitler au pouvoir en 1933. La revue *New Era*, qui apportait aux pédagogues américains les récits et commentaires d'expériences inimaginables aux USA – Dewey fait le voyage à Moscou –, n'a plus à débattre du bien fondé des éducations mixtes, libertaires, ou socialistes (Kevin J. Brehony).

- 6 Ailleurs, c'est la Seconde Guerre mondiale qui sonne le glas. Il faut attendre la Libération pour voir s'ouvrir une ère de grandes réformes, qui adoptent les principes ou la rhétorique de l'éducation nouvelle, du moins dans les démocraties. Car, dès 1947, c'en est fini des échanges avec les pays d'Europe centrale (qui deviennent les « pays de l'Est »). Les universitaires qui avaient fait leurs thèses dans l'entre-deux-guerres à Iéna, Leipzig, Genève ou Paris et dirigeaient des laboratoires liés à des écoles ou des centres de formation perdent rapidement leurs chaires. Les innovations impulsées dans l'entre-deux-guerres disparaissent, comme le montrent les articles sur la Hongrie (András Nemeth) et sur la Bulgarie (Stefan Stefanov et Milka Terziyska).
- 7 La période 1890-1940 ne dure donc pas « réellement » un demi-siècle. Il faut, par conséquent, scinder l'époque en deux temps, clivés par une longue Première Guerre mondiale qui a sapé la croyance au progrès découlant de la science et ébranlé la confiance dans les choix pédagogiques « d'avant-guerre » : de quoi accroître le désir d'éduquer autrement les jeunes générations. Comme l'écrivent R. Hofstetter et B. Schneuwly, « toutes les présentations de l'éducation nouvelle démontrent cette césure : le mouvement se constitue dans de multiples expériences, mais sans réelles formes d'organisation avant la guerre, il « couve » durant la guerre et il jaillit puissamment après la guerre, surtout au niveau international » (p. 123).
- 8 Il existe pourtant des havres de sécurité où l'on a pu bâtir dans la continuité. Ainsi en va-t-il de la Suisse. La Suisse alémanique (Lucien Criblez), qui cherche d'emblée à coupler la pédagogie expérimentale (les références sont Stein et Meumann) à des réformes scolaires, est rapidement déçue et ses efforts dans ce sens s'arrêtent dès 1915. Plus soucieuse de produire des connaissances sur l'enfant et de former les maîtres que de prescrire des réformes, Genève trouve en Édouard Claparède l'universitaire qui lie psychologie et pédagogie fonctionnelle. Il va de sa chaire universitaire vers la classe, prenant modèle sur Chicago et la « Laboratory School » que Dewey avait rattachée à sa chaire en 1896. C'est ainsi qu'en 1912 naît l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Claparède en confie la direction à Pierre Bovet, qui rode un couplage inédit entre chercheurs et enseignants. Adolphe Ferrière, globe-trotter de l'école active, moins soucieux de faire prospérer la théorie de l'apprentissage que la Ligue et sa revue *Pour l'ère nouvelle*, en fait entre 1920 et 1929 une plaque tournante internationale. Le Bureau international de l'éducation, le fameux BIE, est fondé en 1925, les congrès internationaux se succèdent et les étudiants affluent de tous les coins du monde. Enfin, Robert Dottrens, et surtout Jean Piaget, donnent leur label prestigieux à « l'école genevoise d'éducation », au moment où s'amoncellent déjà les nuées d'orage.
- 9 Si ces conceptions antagonistes se succèdent à Genève, elles coexistent durablement aux États-Unis, à en croire les regards convergents de Lester Goodchild, Thomas Popkewitz et David F. Labaree. C'est là que la formation des maîtres a été le plus précocement intégrée aux facultés. Dès la fin du XIXe siècle, les écoles normales ou instituts de formation font partie de « départements d'éducation » où enseignent des

chercheurs, même si ces départements sont très bas dans l'échelle des légitimités académiques. Mais le souci pragmatique (identifier « ce qui marche », comme l'écrit Popkewitz) produit des tensions insolubles entre production de savoirs et formation de bons professionnels, qui scandent les évolutions des universités étudiées par Goodchild. Les critiques convergentes à l'encontre du formalisme des études anciennes ne masquent pas longtemps les visées divergentes de deux courants distincts, dont les grands ténors sont John Dewey (gagné aux idées de l'éducation nouvelle) et Edward Lee Thorndike (le théoricien des aptitudes). Le courant des « progressistes pédagogiques » triomphe dans les discours et devient le *credo* des lieux de formation : c'est le « constructivisme » de Dewey, qui centre l'enseignement sur l'enfant, prône l'apprentissage par la découverte et la socialisation par la coopération, considérés comme les deux piliers d'une éducation à la démocratie. Cette « *romance* » (Labaree) ou « *doxa* » (Popkewitz) accrédite le mythe d'une nation fondatrice du modèle démocratique, qui donne au pragmatisme une légitimité éthique et politique. Dans les faits, ce sont en réalité les « progressistes administratifs » qui gagnent, dit F. Labaree, car ce sont eux qui définissent les curricula, fondent les plans d'études sur la différenciation des aptitudes et engagent les écoles à viser d'abord l'utilité sociale. Dès 1918, les disciplines du cursus ancien sont redéfinies en fonction d'un tel but : l'histoire se transforme en « études sociales », on introduit l'éducation à l'hygiène et à l'économie familiale. Mais le jeu des options multiples permet de préserver des parcours ouvrant à une minorité d'élèves des destins universitaires privilégiés, si bien que l'école se trouve finalement conduite à entériner et reproduire un conservatisme social en opposition aux valeurs qu'elle proclame.

- 10 En France, cette ambivalence entre utilité sociale et culture gratuite traverse les acteurs eux-mêmes, surtout lorsqu'il s'agit des réformes de l'enseignement secondaire français. Antoine Savoye, étudiant la naissance du mouvement réformateur dans l'entre-deux-guerres, souligne la force, mais aussi les tensions contradictoires qui traversent les différents mouvements attachés à la réforme des lycées. Jean Zay crée les classes nouvelles le 8 juin 1937, malgré l'opposition d'une partie du ministère (par exemple de Francisque Vial, attaché aux études classiques). Les notions d'activité, d'aptitude, de centres d'intérêt, de travail libre en petits groupes dérivent directement des principes de l'éducation nouvelle à travers les « conseillers du prince » (Roger Gal, Gustave Monod, Albert Chatelet). Cependant, à la Libération, « l'irrésistible ascension des sciences de l'éducation » commence avec la nomination de Maurice Debesse et Jean Château à des postes universitaires et la création du Laboratoire de psychopédagogie par Gaston Mialaret à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Alors que l'éducation nouvelle survit dans les discours, elle décline dans la réalité avec la fin des classes-pilotes et c'est sous la poussée démographique de la massification que va éclater l'ordre ancien.
- 11 Prenant le problème par la bande, Dominique Ottavi montre tout ce qu'a pu avoir de réducteur l'empire intellectuel d'une psychologie remisant la sociologie au placard et faisant de l'enfant un être sans racine ni environnement social. Georges Rouma, dont elle présente la figure oubliée, n'a trouvé sa voie qu'en quittant sa Belgique natale pour l'Amérique latine (il travaille en Bolivie en 1913, à Cuba de 1918 à 1920). Le modèle anthropologique auquel il se réfère dans sa *Païdologie* refuse l'idée d'une science théoriquement unifiée autour de la question éducative. Ce qu'il cherche, contre les « progressistes » visant à changer l'enfant par l'éducation, c'est au contraire à préserver les racines et les héritages qui garantissent la durée des cultures, au moment

où les modèles occidentaux importés désagrègent les savoirs traditionnels et produisent des individus déracinés. En effet, la seule science des racines enfantines que découvre la psychologie de l'entre-deux-guerres, c'est celle de l'inconscient. Annick Ohayon décrit comment la psychanalyse cherche à produire un discours couplant éducation nouvelle et éducation morale sans recourir à la religion (même si tout un courant de psychanalystes chrétiens, d'où sortira Françoise Dolto, se tient à distance de la libre-penseuse Marie Bonaparte). Les succès d'André Berge, qui intervient à « L'école des parents » en apprivoisant les sensibilités bourgeoises au discours freudien, comme ceux de René Allendy, qui prône l'éducation sexuelle et la co-éducation des sexes dans la mouvance de Marie Bonaparte, tiennent à ce qu'ils déportent tous les deux l'attention du côté de l'éducation des éducateurs, dont la volonté d'emprise est devenue éminemment suspecte.

- 12 Car c'est bien autour de la question de l'autorité, de son exercice, de ses abus ou de ses défaillances, que tourne sans fin la pédagogie nouvelle, comme en témoignent les expériences listées dans toute l'Europe par Egle Becchi. La question de l'autorité est, dans la conjoncture, bien plus fondamentale que celle des savoirs et des apprentissages sur lesquels se concentrent les chercheurs en éducation. L'erreur des militants n'est pas d'avoir voulu inventer une pédagogie de la liberté, profitable aux générations futures et au monde démocratique de demain, mais d'avoir cru qu'ils avaient le temps de s'inscrire dans une éducation au long cours. Leur critique des pédagogies oppressives n'a rien à opposer à la force brutale des politiques les plus autoritaires que l'Europe ait jamais connu. Aujourd'hui comme hier, il reste donc beaucoup à faire et penser pour conjuguer le désir de savoir avec l'effort d'apprendre et pour inventer une école où, selon la belle formule genevoise, emblème de la Maison des Petits, « les enfants ne font pas ce qu'ils veulent, mais veulent ce qu'ils font ».

AUTEURS

ANNE-MARIE CHARTIER