

Educateur

SER



Centenaire
Institut Jean-Jacques Rousseau
Faculté de Psychologie et
des Sciences de l'Éducation



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

**Les bâtisseurs du «siècle de l'enfant»
Cent ans de recherches
et d'innovations pédagogiques**



Sommaire

Numéro coordonné
par Rita Hofstetter
et Mathilde Freymond, (FPSE),
Simone Forster et José Ticon,
comité de rédaction
de l'Éducateur

De l'Institut Jean-Jacques Rousseau à la FPSE

- 2** L'Institut Rousseau: un temple consacré à l'enfance (*Rita Hofstetter*)
- 7** 1912: un «coup de tête» inscrit dans son temps (*Daniel Hameline*)
- 10** 100 ans de dialogues – controversés aussi – avec les praticiens (*Rita Hofstetter*)
- 13** Les pratiques se renouvellent (*Liliane Palandella*)

Figures révélatrices de changements

- 15** L'héritage foisonnant de l'*Emile* (*Michel Fabre*)
- 17** Révolutions éducatives – De Rousseau à Bruner (*Pierre-Philippe Bugnard*)
- 20** Piaget, l'enfant et l'éducation – Apports et malentendus d'une relation complexe (*Jean-Paul Bronckart*)

Les laboratoires du nouveau éducatif

- 23** Le Home «Chez Nous» fut-il un modèle d'école active? (*Joseph Coquoz*)
- 26** Une brillante carrière qui débute à la Maison des Petits (*Simone Forster*)
- 30** L'essor de la recherche à La Maison des Petits (*Laurence Rieben*)
- 32** La Maison des Petits de 2000 à 2013: un projet renouvelé dans la continuité (*Francia Leutenegger*)
- 33** L'Ecole du Mail: priorité à l'expérimentation! (*Luca Del Notaro*)

Mouvements et associations en faveur de l'enfance

- 36** S'unir pour une ère nouvelle! (*Béatrice Haenggeli-Jenni*)
- 39** Rendre l'élève actif pour une ère nouvelle: où en sont les éducateurs militants? (*Etiennette Vellas*)
- 42** La Suisse et l'internationalisation de la protection de l'enfance (*Joëlle Droux*)
- 46** A propos de l'Internationale de l'Éducation (*André D. Robert*)

Le pari d'une formation tertiaire des enseignants

- 48** Ecole normale? Université?
L'Éducateur, miroir d'un siècle de débats
(*Valérie Lussi Borer et Danièle Périsset*)
- 51** Les défis actuels des Hautes Ecoles
pédagogiques (*Guillaume Vanhulst*)
- 54** La place des savoirs scientifiques
(*Lucien Criblez et Bernard Schneuwly*)
- 57** L'évolution de la formation des ensei-
gnants
et les enjeux de l'universitarisation
(*Maurice Tardif*)

Science et politique face à face

- 61** Politiques et recherche en éducation:
d'un maillon à l'autre (*Mathilde
Freymond*)
- 64** Réclamer l'égalité des chances, c'est
s'empêcher
de viser l'égalité des résultats à un niveau
élevé
(*Walo Hutmacher*)
- 67** Plus question d'entendre des élèves
dire qu'ils sont nuls (*Simone Forster*)
- 70** Recherche et politique éducative:
une médiation difficile (*Claude Lessard*)



Nicole Rohrbach
rédactrice en chef

Edito

Des questions toujours vives

Le 21 octobre 1912, sous l'impulsion du médecin et psychologue Edouard Claparède, s'ouvre à Genève l'Ecole des sciences de l'éducation – baptisée aussi Institut Jean-Jacques Rousseau. En ce «temple tout entier consacré à la connaissance de l'enfant», devenu au cours du XXe siècle la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), depuis cent ans, idées, observations, expérimentations et pratiques éducatives se confrontent, s'enrichissent les unes des autres en une évolution permanente, encore en mouvement aujourd'hui.

Cent ans. Cent ans sous le patronage du philosophe auteur de *l'Emile*, dont on célèbre cette année aussi le tricentenaire de la naissance. Une double commémoration¹ dont ce numéro spécial profite pour porter un regard pluriel sur une aventure lancée afin de mieux connaître l'enfant, mieux défendre ses droits et mieux former ses éducateurs; avec l'ambition qu'en réformant l'éducation, la société, portée par des individus devenus davantage responsables, se transforme vers davantage de démocratie et de paix.

Comment, pourquoi et vers quoi éduquer l'enfant? Quelle formation, avec quels contenus, proposer aux enseignants? Quelle place laisser à la recherche? Quels apports tirer des expériences menées ailleurs dans le monde? Comment convaincre les autorités d'appliquer de nouveaux moyens dans les écoles?

Les questions d'alors sont toujours d'actualité, comme le montrent les pages qui suivent.

Bonne lecture.

¹ A laquelle s'ajoute le 250e anniversaire de la parution de l'illustre ouvrage

Remerciements

Ce numéro spécial a pu être édité grâce à la collaboration fructueuse de tous les auteurs et coordinateurs de volume –praticiens et chercheurs – et aux subsides accordés par les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Copyright des photographies et documents

Les n° indique les n° des pages, h = haut ; b = bas

Copyright

© Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJR) (Fonds général, Fonds de Moriser, Ferrière, Duparc, Maison des petits) : 2, 3h, 4, 7, 8h, 8b, 10, 11b, 23, 24, 25, 26, 27, 28h et 28b, 29, 31h et 31b, 36, 37
© Archives Jean Piaget (AJP) (bibliothèque et fonds iconographique) : 6, 20, 21, 22h

© Bibliothèque de Genève – Centre d'iconographie genevoise (BGE – CIG): 3b

© Bibliothèque de Genève (BGE): 12, 17

© Collection privée : 9b, 11h, 13, 33, 34

© Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) – Fonds iconographique: 34

© Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) – Bibliothèque de la FPSE et L'Éducateur: 61, 62

© Université de Genève, photothèque, 5,

© Rapport du Conseil d'Etat, édité par le Conseil d'Etat de Genève: 30, 63

Crédit photographique

Photo M. Borri: 17, 34

Photo D. Vogt: 61

Photo W. Stolz: 62

L'Institut Rousseau: un temple consacré à l'enfance

Fonder le premier temple consacré à la connaissance de l'enfant, telle est l'ambition de Claparède lorsqu'il crée avec ses premiers compagnons de route l'Institut Jean-Jacques Rousseau, à Genève, en 1912. Connaître la nature propre de l'enfant pour mieux y ajuster l'éducation constitue selon eux la voie royale pour construire une ère nouvelle et une humanité pacifiée. Si l'Institut Rousseau se présente comme original, le projet, reconnaît Claparède, est alors dans «l'air du temps». Le XXe siècle n'a-t-il pas d'emblée été proclamé «siècle de l'enfant»?



Le psychologue, médecin et pédagogue Edouard Claparède, un lecteur passionné

► «Les enfants n'ont-ils pas droit à la même attention que les végétaux et les animaux?» s'interroge le médecin psychologue Edouard Claparède à l'aube du XXe siècle. Et de s'insurger: alors qu'il apparaît évident que l'horticulteur doit connaître ses fleurs, le vétérinaire ses bêtes, l'éducateur est pour l'essentiel dépourvu de toute connaissance de la nature spécifique de l'enfance. L'enfant est la première victime de cette méconnaissance qui découle, estime Claparède, d'une double lacune: la science de l'enfant est encore balbutiante et la formation des

professionnels de l'éducation est insuffisante. Sa solution: «placer l'enfant au centre du système éducatif» pour le libérer de l'«état de coercition contre-nature» dans lequel l'école traditionnelle le tiendrait indûment. «L'école pour l'enfant» et non plus «L'école pour l'enfant» (1912a, pp. 30 et 25). Un autre slogan, dont Claparède a le secret, proclamé dès 1901 puis ressasé depuis, résume son ambition: une «éducation sur mesure», différenciée suivant les besoins et intérêts de chacun: «Le pédagogue habille, chausse, coiffe tous les esprits de la



même façon. Il n'a que du tout-fait, et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix: quelques numéros de grandeur, c'est vrai, mais toujours la même coupe! [...] La psychologie et la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie nous font saisir quel est l'idéal auquel il faut tendre: c'est, je le répète, adapter l'éducation et l'instruction à la mentalité de l'enfant, aussi bien à son type individuel qu'à son degré et à son étendue [...]. Cet idéal, on peut l'exprimer en trois mots, qui devraient servir de devise aux réformes pédagogiques futures: *l'école sur mesure!*» (Claparède, 1905, pp. 73-74; souligné dans le texte).

Pour que cet idéal devienne réalité, Claparède s'efforce sans relâche de conférer à la nouvelle science de l'enfant les fondements institutionnels et scientifiques à la mesure des espoirs investis en elle. L'Institut Jean-Jacques Rousseau aura cette mission.

L'article programmatique de Claparède de 1912, *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, énonce le programme concrétisé par ses premiers bâtisseurs:

1. *Une Ecole des sciences de l'éducation.* Il s'agit d'offrir une formation de qualité à tous ceux qui s'occupent de l'enfance.

Parents, éducateurs, enseignants, précepteurs, directeurs et administrateurs scolaires trouvent là des ressources pour s'orienter, se documenter, s'entraîner à la réflexion scientifique. Au programme figurent, en particulier, la psychologie, la pédagogie, la biologie, la médecine, la psychanalyse, l'hygiénisme, l'anthropométrie, l'eugénisme, la puériculture, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la philosophie et la didactique.

L'avenir de la démocratie se joue sur la scène scolaire

2. *Un Centre de recherches.* Tout en centralisant les connaissances existantes, l'Institut entreprend de lui-même, avec ses étudiants et tous ceux qui le souhaitent, des enquêtes et des expériences pédagogiques. L'espoir consiste à fusionner toutes les sciences existantes pour en construire une nouvelle, dédiée à l'enfant: la pédologie, de *pais*, *paidos*, enfant, et *logos*, science.

3. *Un Centre d'informations.* Pour répondre aux questions vives des éducateurs, enseignants, parents et ministres de l'éducation, l'Institut met à disposition une riche bibliothèque, édite un *Intermédiaire des Educateurs*, offre consultations pédagogiques et médico-pédagogiques et assume certaines expertises.

4. *Un Centre de propagande.* La promotion des droits de l'enfant est inscrite au fronton de l'Institut. L'enjeu consiste à sensibiliser les pouvoirs scolaires et l'opinion publique aux besoins spécifiques de l'enfant pour y ajuster politiques et réformes éducatives.

A l'aube du siècle de l'enfant

Le projet genevois s'inscrit dans un contexte international particulier. Au tournant des XIXe et XXe siècles, ceux qui se présentent comme les «amis de l'enfance» se mobilisent et s'unissent



Le Palais Wilson fut le siège de l'Institut de 1937 à 1975

pour améliorer l'éducation et valoriser l'enfance. Science et militance sont étroitement liées. On est alors convaincu que l'avenir de la démocratie se joue sur la scène scolaire. Pour contribuer au progrès de l'humanité, assurer la prospérité des nations, favoriser l'émancipation individuelle, forger la solidarité entre tous, chacun doit pouvoir bénéficier d'une formation de qualité. Et la science est considérée comme l'instrument privilégié pour garantir cette qualité, permettant, grâce à des observations et à des études rigoureuses, de trouver des solutions aux problèmes pédagogiques les plus lancinants: ignorance, indiscipline, violence, négligence, fatigue, inattention, déficience, arri-

Claparède voit en Rousseau le précurseur de la science moderne

ration... Grâce aux méthodes d'observations scientifiques de l'enfant – analysé, mesuré, testé, classifié, évalué –, il sera possible de connaître les lois de son développement naturel; on peut ensuite y ajuster l'éducation, améliorer son rendement, placer chacun à la place qui lui convient. Rendant hommage à la nature propre de chacun, il devient possible de produire une société à la fois plus performante et plus harmonieuse.

tion, déficience, arri-

Dès 1880, aux Etats-Unis d'Amérique, la *Child study* émerge puis rallie, en moins de vingt ans, des centaines de milliers d'enseignants et de parents, des femmes en particulier. L'Exposition universelle de Chicago, en 1893, permet de jeter des ponts avec la Grande-Bretagne, où le mouvement se diffuse promptement. En Allemagne, nombreuses sont les recherches et les publications sur la *Child psychology*, la *Kinder- und Jugendkunde*. Les contrées francophones participent à leur tour au mouvement; au tournant du siècle, Paris, Bruxelles et Genève constitueront des centres névralgiques de ce renouveau pédagogique. Le mouvement s'étend aussi en Europe du Sud et en Europe de l'Est, puis en Russie. Partout, ceux qui se désignent comme les pionniers de l'ère nouvelle vont s'efforcer d'institutionnaliser leur mouvement, pour en assurer la durabilité. Des dizaines et des dizaines de séminaires, laboratoires, associations centrés sur l'étude de l'enfant voient le jour au début du XXe siècle. Pour Ellen Key, s'inaugure ainsi *Le siècle de l'enfant*, un siècle qui enfin reconnaîtrait la spécificité de l'enfance et respecterait ses droits.

Une création promise à un bel avenir

Lorsque l'Institut Rousseau ouvre ses portes, le 21 octobre 1912, une vingtaine d'étudiants sont inscrits – des femmes, en majorité: praticiens, candidats à l'enseignement, directeurs



La volée 1917-1918 de l'Institut Jean-Jacques Rousseau



d'école, précepteurs, chercheurs en herbe –, accourus de treize pays différents. Fait unique, un même nombre de professeurs a accepté d'y intervenir, pour l'essentiel gracieusement; la plupart d'entre eux émanent du terroir (la Suisse francophone), professeurs à l'université, directeurs d'écoles, enseignants chevronnés, ou encore notables actifs dans les institutions philanthropiques et sociales. Pierre Bovet, auparavant professeur à l'Université de Neuchâtel, en est le directeur. Il est épaulé d'un comité de patronage composé d'illustres personnalités dont le renom rejaillit sur l'Institut: Ferdinand Buisson, Jacques Dalcroze, Ovide Decroly, John Dewey, Carl Jung, Ellen Key, Maria Montessori, pour n'évoquer que ceux qui nous sont encore familiers aujourd'hui.

Si l'Institut revêt initialement le statut d'une fondation privée, sans lien juridique avec l'instruction publique et l'Université, c'est que ses fondateurs considèrent que l'initiative privée est plus souple et entreprenante; leur lignage et leurs réseaux leur fournissent aussi les moyens de leurs ambitions. Mais l'Institut envisage d'emblée des collaborations avec les institutions publiques et la perspective d'une annexion à l'Université.

Sur les papiers officiels, l'institution revêt l'appellation «Ecole des sciences de l'éducation. Institut Jean-Jacques Rousseau». Le pluriel disciplinaire précise son dessein: réunir sous une même bannière toutes les sciences indispensables à ceux qui se forment à l'éducation et à la connaissance de l'enfant.

Rousseau, lui, est convoqué pour avoir en avant-gardiste plaidé pour une éducation respectueuse de la nature propre de l'enfant. L'opération est brillante et l'appellation Institut

Rousseau s'installera promptement dans le paysage. L'Institut rayonnera partout sous cet emblème durant la première moitié du XXe siècle.

«Rousseau, le Copernic de la pédagogie»

En juillet 1911 déjà, Claparède convoque le patronyme de Rousseau avant même d'avoir éprouvé la faisabilité de son Institut. Tandis que le bicentenaire de la naissance du citoyen de Genève (1712-1912) sert de prétexte, les doctrines philosophiques et éducatives de Jean-Jacques fournissent la justification intellectuelle. Dès l'été 1911, Claparède recueille discrètement les avis de ses complices. La suggestion ne laisse personne indifférent, suscitant tantôt enthousiasme, tantôt réprobation. Car, synonyme d'égalitarisme et d'impiété, le nom seul de Rousseau fait encore frémir nombre de Genevois bien-pensants.

Claparède n'en démord pas: il voit en Rousseau le précurseur de la science moderne, celui qui aurait exprimé avec une «perspicacité étonnante» toutes «les principales affirmations auxquelles a conduit la science de l'enfant sous sa forme la plus récente» (1912b, pp. 84-85). En particulier, l'idée qu'il convient d'observer l'enfance pour dégager les lois de son développement naturel et y ajuster la geste éducative:

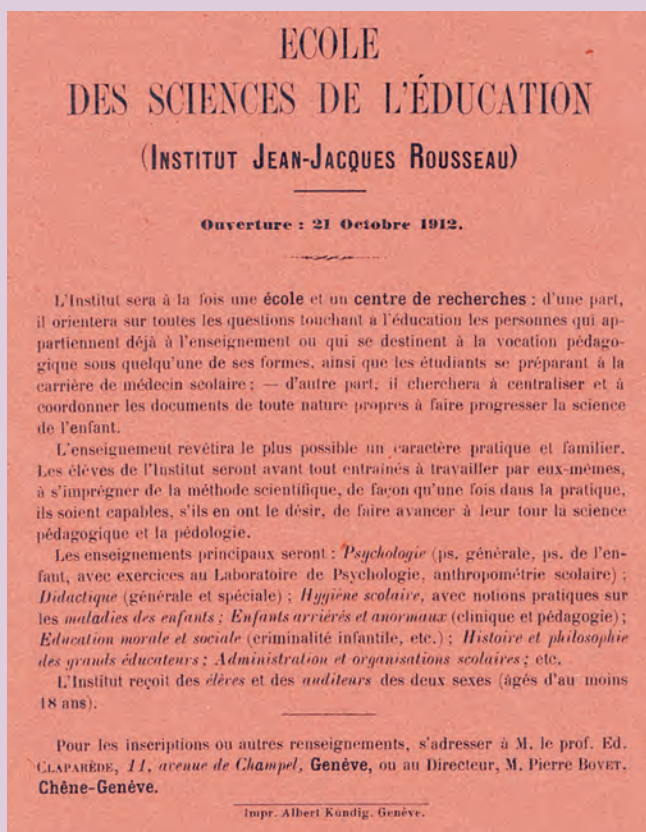
«C'est là le pas de géant qu'a fait le Citoyen de Genève [Rousseau]: il a compris que l'éducation [...] devait être fondée sur une connaissance, que ses préceptes devaient pouvoir être déduits des lois auxquelles conduit l'observation de l'enfant.

Pourquoi LES sciences de l'éducation?

► C'est à Genève que le pluriel «sciences de l'éducation» est pour la première fois revendiqué pour institutionnaliser ce nouveau champ disciplinaire. L'appellation connaîtra une indéniable fortune: elle demeure la référence en Francophonie et tend à se diffuser dans d'autres langues (*Erziehungswissenschaften*,

Educational Sciences, *Scienze dell'educazione*, *Ciencias de la Educación*). Mais que désigne ce pluriel? A l'époque, seul Bovet fournit une justification épistémologique: «Si nous n'avons pas peur des grands mots, nous constaterons qu'une question d'éducation est à la fois un problème de biologie, de psychologie et de sociologie.» (Bovet, 1912, p. 203). Aussi le pluriel en découle pour qualifier ce nouveau champ du savoir. Pour sa part, Claparède ambitionne de construire une nouvelle science de l'enfant où dominent les modèles psychologiques aux références multiples (évolutionnisme, biogénétique, hygiénisme, en particulier). Après avoir employé pédologie et psychopédagogie pour désigner cette nouvelle science, Claparède privilégie finalement le syntagme «psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale». Les apports des autres disciplines sont jugés pertinents pour former tous ceux qui éduquent et instruisent les enfants. En témoigne le programme de l'Ecole des sciences de l'éducation qui propose, en une sorte d'inventaire à la Prévert, des enseignements de pédagogie, philosophie, histoire, psychanalyse, anthropologie, sociologie, droit, biologie, eugénisme, hygiénisme, médecine et bien sûr psychologie. Pour Claparède, les «sciences de l'éducation» désignent ce programme de formation juxtaposant des éclairages disciplinaires, et non la nouvelle science qu'il ambitionne d'instituer, liée, elle, avant tout à la psychologie.

Un siècle plus tard, les sciences de l'éducation se profilent comme champ disciplinaire résolument pluridisciplinaire, dans lequel la psychologie trouve sa place au même titre que bien d'autres disciplines, la sociologie, l'histoire, la philosophie, l'économie, la linguistique, notamment. ●



Avant d'éduquer l'enfant, observons-le. Le système éducatif gravitant autour de l'enfant, non plus l'enfant couché bon gré mal gré dans le lit de Procuste du système, voilà le grand principe de méthode qui fait de Rousseau le Copernic de la pédagogie.» (Claparède, 1912b, pp. 103-104).

L'Institut Rousseau se pose comme l'incarnation scientifique et institutionnelle du bien-fondé des «géniales intuitions» de Rousseau et s'offre comme devise l'injonction du philosophe: «Commencez donc par étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point».

Cette filiation proclamée avec l'auteur de l'*Emile*, ce pourfendeur tant des Académies que de l'institution scolaire, n'est certes pas dénuée de paradoxe, puisque Claparède, à l'inverse de Rousseau, considère l'école comme le laboratoire vivant d'un renouveau à la fois éducatif et scientifique: l'école sera le banc d'essai des méthodes et des analyses propres à édifier une pédagogie et une science de l'enfant respectueuse de la Nature spécifique de l'enfant. ●

Bibliographie et références

- P. Bovet (1912). *La création à Genève d'une école des sciences de l'éducation*. Société des Arts de Genève (pp. 187-212). Genève: Société générale d'imprimerie.
- E. Claparède (1905/1909/1911/1916/1946). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kündig.
- E. Claparède (1912a). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de Psychologie*, XII, 45, 21-60.
- E. Claparède (1912b). Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. *Revue de Métaphysique et de Morale*, XX, 3, 391-416.
- R. Hofstetter (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz.
- E. Key (1900/1901). *Barnets århundrade (Le Siècle de l'Enfant)*. Paris: Flammarion.

1912: un «coup de tête» inscrit dans son temps

Daniel Hameline se livre à une analyse de la création de l'Institut Rousseau par un jeu de questions-réponses.

Lorsque Claparède entreprend de fonder l'Institut Rousseau, certains historiens écrivent que l'idée était déjà partout dans l'air en Europe ou aux Etats-Unis et que Genève n'a rien inventé. Est-ce vrai?

La création de l'«Ecole des sciences de l'éducation» (c'est le titre dans l'acte notarial de fondation, «Institut J.-J. Rousseau» n'étant que le sous-titre!) ne relève pas d'un coup de tête de Claparède, assorti d'un coup de cœur. Edouard Claparède, et, comme lui, Pierre Bovet, qu'il choisit comme directeur, savent très bien qu'ils ne fondent pas à partir de rien et que leur idée, d'une certaine manière, est aussi celle de bien d'autres avant eux et autour d'eux.

A lire les écrits d'un des premiers enseignants de l'Institut, Adolphe Ferrière, on en serait encore partout à éduquer comme au Moyen Age. N'est-ce pas l'opinion qui prédomine chez tous ces novateurs?

Ferrière et Claparède sont deux esprits très différents. Rivaux même: la suite de l'histoire le montrera.

Claparède, certes, comme Ferrière, est un militant. Avec tout ce que ce terme comporte de passion pour une cause. Il œuvre en

Les sciences de l'éducation étaient une idée dans l'air du temps

vue de provoquer de profonds changements dans l'éducation, c'est sûr. Et il n'a pas peur de s'en prendre aux «empiriques»

et aux «traditions». C'est un homme de rupture.

Mais il a reçu de son maître Flournoy une exigence intellectuelle majeure, celle de la vérification et de la validation des hypothèses, y compris de celles qui lui tiennent à cœur, et même surtout de celles-là. Et c'est cet esprit qui l'amène à regarder ce qui se fait avant lui et autour de lui sans simplifier à la manière trop caricaturale de Ferrière.

Donc, selon vous, Claparède sait d'où il vient et ce qu'il doit à d'autres en fondant l'Institut Rousseau...

Les historiens de l'Education dont je suis ont appris à reconnaître l'importance du XIXe siècle quand on veut comprendre ce qui se trame dans la pratique et dans la pensée de l'éducation au début du XXe siècle. Or Claparède a montré qu'il ignorait peu de choses de ce que le XIXe siècle avait préparé. L'«aperçu historique» qui ouvre *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, enrichi d'édition en édition (j'ai sous les yeux la 10e édition, de 1924), le montre bien. Il y tente, avec intelligence et pas mal d'astuce, d'établir comme une sorte de généalogie entre Rousseau, qu'il choisit comme figure tutélaire et

inspirateur, et lui-même, concepteur de ce qu'il appelle l'«éducation fonctionnelle» (terme qu'il préférera toujours à «éducation nouvelle», qu'il juge trop surchargé d'idéologie et incapable de devenir un «concept» scientifiquement utilisable). La liste de ceux ou celles qu'il tient pour des prédécesseurs est instructive. On y trouve des noms connus mais tout autant des «chercheurs-novateurs», praticiens sans renom, aujourd'hui oubliés, mais qui l'étaient déjà à l'époque! Claparède, lui, les connaissait et il les «reconnaissait» au double sens du mot: il identifiait en eux des novateurs de son espèce; et il leur rendait justice.

Vous parlez de Claparède avec sympathie, semble-t-il...

C'est vrai. J'éprouve pour Claparède une estime non feinte parce qu'il n'est pas loin de réussir un pari très difficile. Il tente d'articuler dans une même pensée deux choses qui sont contradictoires: l'exigence scientifique qui, par définition, ne défend rien et ne se défend de rien sauf du fourvoiement intel-



Adolphe Ferrière fut l'un des premiers enseignants de l'Institut



Edouard Claparède connaissait et reconnaissait les novateurs de son espèce qui l'avaient précédé

lectuel, et le zèle militant, qui, lui, par définition, défend une cause et se défend d'adversaires. Quand ils ne font pas œuvre de déni sur le rôle de leurs convictions, peu de chercheurs en éducation ont réussi à rendre cette contradiction utile et à la dépasser.

Pouvez-vous faire un bilan rapide de ce en quoi le XIXe siècle annonce déjà les objectifs qui seront ceux de l'Institut Rousseau à ses débuts?

On peut dire, grâce à la consultation de centaines d'ouvrages écrits au XIXe siècle touchant à l'éducation, et particulièrement à l'éducation scolaire, que la préoccupation de l'«enfant actif» est une des obsessions pédagogiques de ce siècle. Bien sûr, le syntagme «école active» n'apparaîtra que vers 1917, au sein de l'Institut Rousseau, et c'est depuis Genève qu'il essaimera dans le monde entier en quelques années, devenant le slogan même de la novation pédagogique. En revanche, la notion de «méthode active» est utilisée dès le début des années 1880 par Henri Marion, dans son cours de sciences de l'éducation à la Sorbonne.

Vous avez présenté tout à l'heure Claparède comme un «homme de rupture». Faut-il alors le vanter tout autant comme un homme de la continuité?

Toute rupture a deux dimensions. Elle est, au cours de l'Histoire, l'œuvre d'acteurs dont on peut donner les noms et discerner l'initiative propre à un moment donné. Ainsi le «moment Institut Rousseau» est identifiable et singulier. Mais une rupture est, tout autant, affaire de *facteurs*, dont le rôle se distend au cours de l'Histoire «longue» et qui provoquent les changements par touches successives et franchissements quasi imperceptibles. Ainsi, le XIXe siècle anticipe la «révolution copernicienne» que préconisera et qu'entreprendra Claparède. De deux manières. D'abord dans les faits, le rapport des adultes aux enfants se modifie progressivement au

cours du XIXe siècle. Pour prendre le seul exemple de l'éducation familiale, disons que la proximité et la tendresse remplacent peu à peu la distance et la sévérité dans la relation qu'entretiennent avec leurs enfants les parents des classes aisées, dont le comportement devient le «modèle» des classes moyennes émergentes. Les romans de la Comtesse de Ségur illustrent

Proximité et tendresse remplacent peu à peu distance et sévérité

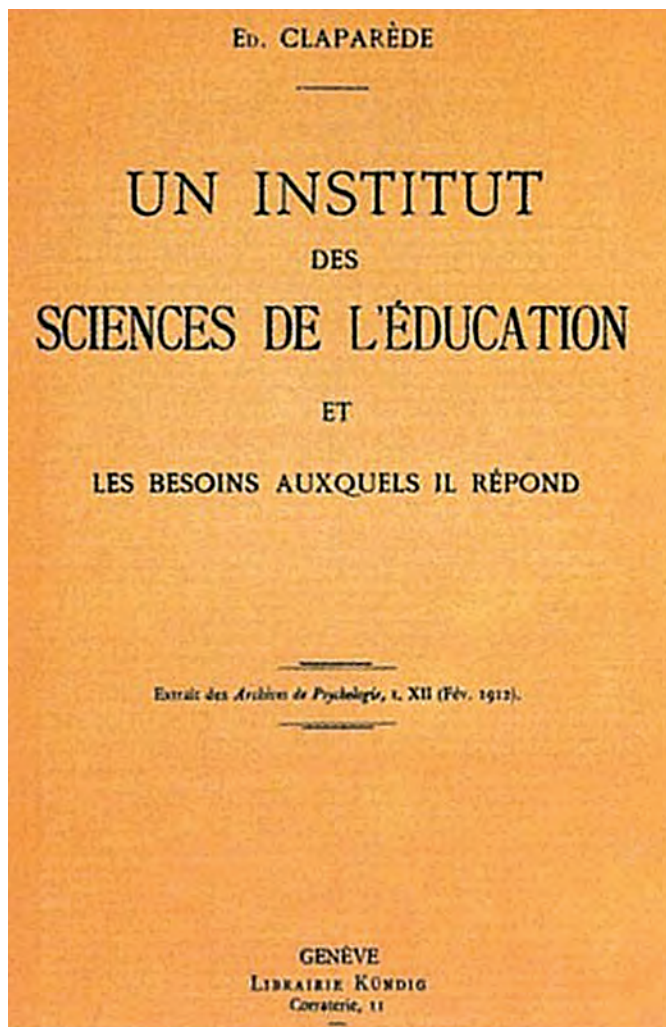
bien ce changement vers le milieu du XIXe siècle.»

Les pédagogues et psychologues du XXe siècle ne feront que

prolonger et mieux instruire un courant de conduites né auparavant. Les faits témoignent de cette évolution longue.

Et comme les idées accompagnent les faits, les démarquent, les sollicitent ou les dénoncent, mais de toutes façons s'en nourrissent, il ne manque pas, au XIXe siècle, de penseurs et de formateurs pour recommander de faire tourner l'éducation autour de l'enfant et non l'inverse.

Un autre concept à vocation «moderne» fait l'objet de travaux et de débats tout au long du XIXe siècle. On préconise une éducation «rationnelle», contre l'éducation que l'on qualifie de «traditionnelle», assimilée à une routine.



L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : G. CHEVALLAZ : M. Claparède n'aime pas les pédagogues ! — F. TISSOT : L'enseignement de la composition française. — B. MÉNÉZES : Travail à l'aiguille. — INFORMATIONS : Correspondance. — Rectification. — Société évangélique d'éducation. — Journées éducatives 1930. — Jeunes ouvriers et ouvrières de fabrique. — V^e Congrès international d'éducation morale. — PARTIE PRATIQUE : H. JEANRENAUD : Un jeu de géographie. — J. PITHON : Essai de la méthode de rédaction de M. L. Poriniol. — LES LIVRES.

M. CLAPARÈDE N'AIME PAS LES PÉDAGOGUES !

(Voir l'Éducateur du 12 avril 1930.)

Si le pédagogue n'aime pas les enfants, M. Claparède n'aime pas les pédagogues ! « Les auteurs pédagogiques ont le privilège d'avoir des opinions sur tout », tandis que « les psychologues, eux, n'en sont guère qu'au stade de l'énoncé des problèmes » (« Psychologie de l'enfant », 7^e édit., p. 238). Il est évidemment agaçant de voir des gens dans la pratique se permettre d'avoir des opinions sur ce qui leur est immédiatement nécessaire, alors que soi-même on n'est pas très au clair sur les principes de leur art ! M. Claparède en est donc encore à « l'énoncé des problèmes » ; cette affirmation étant maintenue dans la dernière édition de l'ouvrage, celle de 1926, il faut en conclure que la psychologie expérimentale n'a pas conduit jusqu'à présent à des conclusions fermes et définitives.

Cela n'empêche pas M. Claparède d'émettre avec passion des hypothèses, et lui, psychologue, qui défend aux pédagogues d'avoir des opinions, de trancher les questions pédagogiques. J'éprouve un respect sincère pour M. Claparède psychologue, dont j'admire les travaux ; mais je n'ai pas le même sentiment pour ses idées sur l'éducation. Il a commencé par condamner l'école ; mais, comme elle a peine à disparaître, il s'énervait depuis plus de vingt ans : « Jamais il ne viendrait à l'idée de personne d'exiger d'un adulte une œuvre de quelque valeur dans les conditions stérilisantes de coercition et d'artificialité que l'école impose à ses potaches » (op. cit. p. 411). « Ce qui domine tout le système scolaire actuel, c'est l'autoritarisme, l'intimidation, la coercition, la

Et les enseignants, eux, du fond de leurs classes, à cette époque, s'intéressent-ils à toute cette fièvre intellectuelle ?

J'ai plaisir à relever ici le rôle que joue l'Éducateur dans toute cette histoire, dès sa fondation en 1865. Bien sûr, Alexandre Dague qui le dirige pendant vingt ans est tout sauf un pédagogue expérimentaliste ! Mais, en 1900, son successeur, François Guex, présente les résultats de la première enquête « scienti-

Au XIX^e siècle, les enseignants détestent les «pédagogues de cabinet»

fique» de pédologie menée en Suisse romande. On peut souligner aussi l'importance qu'aura revêtu, pendant une

vingtaine d'années (1865-1885) dans la revue, tout ce qui se rapporte à la « méthode intuitive ». Elle pose que l'élève connaît mieux ce qu'il touche et ce qu'il voit et que l'intelligence des choses, y compris abstraites, passe par ce préalable du « contact » concret. L'éducation « fonctionnelle », telle que l'Institut Rousseau en établira la doctrine, n'y est pas assimilable, mais elle en partage les présupposés. Dans la recherche de la rationalité en éducation, le rôle de l'Éducateur est important, comme le sont aussi les Congrès de la société pédagogique romande (SPR).

Mais n'est-ce pas justement au cours de l'un de ces Congrès (1905, Saint-Imier) que Claparède est violemment pris à partie par une inspectrice pour avoir préconisé une méthode qui serait comparable à une véritable « vivisection » des enfants ?

En réalité, Claparède n'avait rien dit qui puisse se rapprocher de près ou de loin d'une approche aussi épouvantablement

caricaturale de l'« expérimentation » au service de l'enfance ! C'est le linguiste français Brunot, invité à ce Congrès pour une conférence, qui avait eu l'imprudence de se laisser aller, avec cette suffisance assez stupide des Parisiens sûrs d'eux, à improviser sur les réussites de l'hypnose appliquée à des enfants turbulents...

L'anecdote ne mériterait pas d'être relevée si elle ne manifestait pas une constante des rapports entre les enseignants et les chercheurs, entre les « praticiens » (le nez dans le cambouis !) et les « théoriciens » (tranquillement installés dans la quiétude de leur « cabinet » et qui « causent »). La détestation des « pédagogues de cabinet » par les enseignants, et surtout par celles et ceux des enseignants qui tentent de « penser » leurs pratiques, est endémique au XIX^e siècle dès que des corps professionnels sont suffisamment constitués dans nos pays. Or, les relations entre les enseignants – leur association romande en particulier – et l'Institut Rousseau vont se trouver en partie polluées par cet état d'esprit de méfiance à l'égard des notables intellectuels. En partie seulement, car la SPR accueille très favorablement, par une lettre sympathique de son président d'alors, la création à Genève d'une Ecole des sciences de l'éducation. Et les bonnes relations iront même jusqu'à la fusion, en 1921, de la revue de l'Institut Rousseau, *L'Intermédiaire des Educateurs*, avec l'Éducateur. Le divorce interviendra dix ans plus tard et toujours pour des raisons d'incompatibilité entre la demande des gens de terrain, qui veulent des informations directement utilisables (des « recettes », diront les doctes avec mépris), et l'offre de la revue qui fait la part trop belle aux recherches de



100 ans de dialogues – controversés aussi – avec les praticiens

Pendant un siècle, une nuée d'«amis de l'enfance», praticiens et chercheurs, étudiants et parents, syndicalistes et politiciens, vont œuvrer de concert, à Genève, en Romandie et par le monde, pour concrétiser le programme élaboré par Claparède et ses premiers compagnons de route. Ils s'investissent de la mission de renouveler la conception de l'enfant et d'améliorer les pratiques et systèmes éducatifs, en perfectionnant aussi la formation des enseignants. C'est non sans peine qu'ils tenteront de relever le défi d'unir science et militance.

Le destin de l'Institut Rousseau marqué par ses connexions avec les praticiens

Si l'Institut Rousseau puis la FPSE sont bien portés par des chercheurs investis de la mission d'enrichir la connaissance scientifique sur l'éducation et l'enfance, de fait, de tout temps, leurs premiers interlocuteurs sont les praticiens: enseignants, parents, éducateurs, directeurs d'école, candidats à l'enseignement. Convaincus que c'est à l'épreuve des faits, sur le terrain, que s'éprouvent et se perfectionnent les théories et pratiques éducatives, l'Institut Rousseau et ses émules développent d'emblée des synergies étroites avec ce qu'ils appellent les «laboratoires vivants» de l'enfance. Leur Maison des Petits (1913) puis l'Ecole expérimentale du Mail (1928) conquièrent promptement une réputation internationale, un flot de visi-

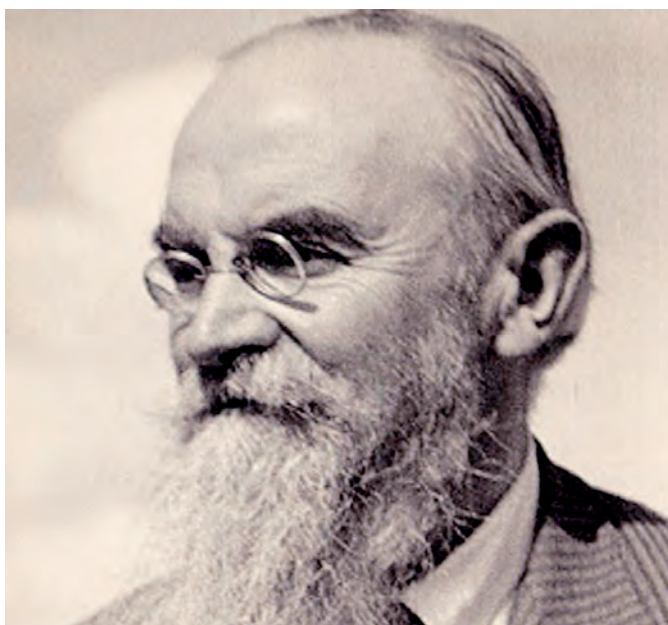
teurs pensant découvrir là les applications concrètes de la «méthode Rousseau». Les enseignants à l'origine d'autres initiatives – tels le Home «Chez Nous» (1918), l'Ecole internationale (1924), et, bien plus tard, l'Ecole active de Malagnou (1973), les Unités coopératives d'enseignement (UCE, à Onex, 1986) – bénéficieront eux aussi du soutien actif des Bovet, Claparède, Ferrière, puis Dottrens, Huberman, Piaget.

Est-ce à dire que théoriciens et praticiens trouvent dans l'Institut puis la FPSE, tout au long du siècle, leur principal et incontestable pôle de ralliement? Nullement; en témoignent, hier comme aujourd'hui, ici comme ailleurs, les incessantes frictions entre eux et les milliers de pages noircies à ce propos. L'enfance et l'éducation peuvent-elles vraiment être objet de science? Les enseignants doivent-ils nécessairement passer par l'université pour se former à leur pratique? Toute l'histoire de l'Institut Rousseau et des Sciences de l'éducation témoigne des passions et tensions qui se jouent entre ces divers spécialistes de l'éducation, qui s'achoppent notamment sur les instances détenant les savoirs légitimes en la matière. Mais cette histoire montre inversement aussi l'indissociabilité des liens entre théoriciens et praticiens, entre chercheurs et enseignants. L'Institut Rousseau à tout le moins n'aurait connu le destin qui est le sien sans le puissant soutien des praticiens et sans sa contribution à leur formation.

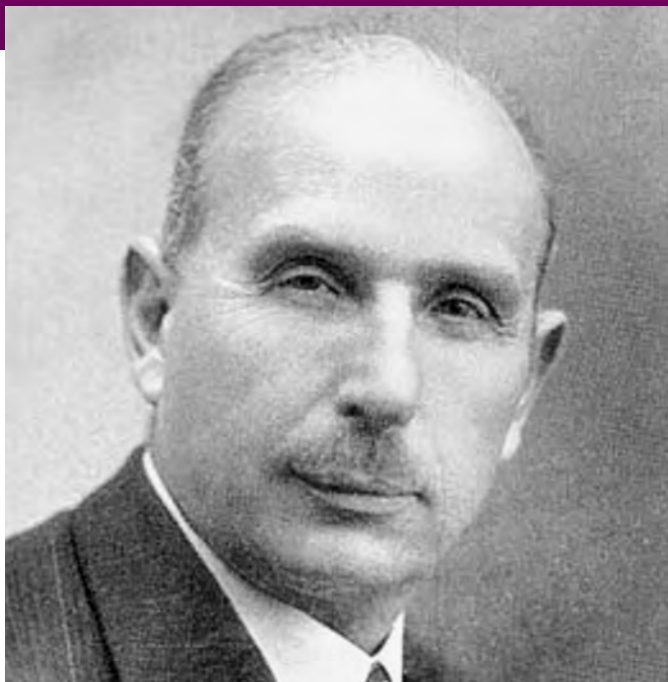
L'enfance et l'éducation peuvent-elles vraiment être objet de science?

Les enseignants plaident pour la construction d'un nouveau champ de savoir

C'est en réponse à la pressante demande de praticiennes à la tête des premières classes spéciales que Claparède ouvre à leur adresse son premier cours de psychologie appliquée à l'éducation; et ce cours se tient dans le laboratoire de psychologie installé à la Faculté des sciences! C'est dans le cadre de la Société pédagogique genevoise (SPG) – dont il assumera la présidence cinq ans durant – que Claparède met sur pied un groupe pour l'étude psychologique de l'enfant, groupe qui se réunit lui aussi dans le fameux Laboratoire. C'est dans ce contexte que s'esquisse son œuvre maîtresse: *Psychologie de*



Pierre Bovet, directeur de l'Institut Rousseau de 1912 à 1944



Premier instituteur diplômé de l'Institut, Robert Dottrens en devient codirecteur dès 1944

l'enfant et pédagogie expérimentale, puis que germe l'idée d'une Ecole des sciences de l'éducation, concrétisée dans l'Institut Rousseau. Autrement dit, les phénomènes éducatifs deviennent progressivement un nouveau champ de savoir – puis une discipline académique – en réponse à une demande socioprofessionnelle. A l'instar d'autres sciences sociales, c'est en phase avec les pulsations du monde social qui l'entoure qu'émerge le nouveau champ disciplinaire «sciences de l'éducation». Son développement s'inscrit dans cette même lignée. Moutlt exemples en témoignent.

L'Éducateur, une éclatante manifestation de l'appel au dialogue

Edité dès 1912, *L'Intermédiaire des Educateurs* incarne l'ambition même de l'Institut Rousseau: relier entre eux tous ceux qui s'intéressent à l'éducation pour œuvrer solidairement à réformer l'éducation par la science de l'enfant. Praticiens et chercheurs sont hissés «sur pied d'égalité», clame son rédacteur en chef Pierre Bovet, pour partager leurs problèmes, leurs étonnements, leurs observations, leurs découvertes. Les «petites misères qui rendent le quotidien de l'instituteur insupportable» deviennent ainsi le point de départ d'enquêtes collectives captivantes, enrichissant à la fois la vie intellectuelle des professions enseignantes et la nouvelle science de l'enfant (Editorial no 1, 1912, pp. 1-5). Le concept fait fortune: *L'Intermédiaire* voit promptement croître ses abonnés (de 300 puis 400) régionaux et internationaux. La Grande Guerre fragilise l'Institut et sa revue.

L'entre-deux-guerres annonce une nouvelle ère et les liens se resserrent avec les syndicats enseignants. Ce sont d'abord eux qui sauvent l'Institut Rousseau, exsangue. Avec le soutien de l'administration scolaire (Albert Malche, en particulier, alors professeur de pédagogie, et directeur de l'enseignement primaire), ils fondent une Association des amis de l'Institut qui en assure la gestion administrative; des représentants du syndicats seront toujours présents dans le Conseil de direction de l'Institut. Cette alliance est aussi scellée par la fusion de *L'Intermédiaire* avec l'*Educateur*, l'organe de la Société pédagogique romande (SPR). Le lectorat explose, avoisinant les 2000. Avidé de nouveauté, la profession enseignante participe largement de la dynamique, attendant de la nouvelle science

de l'enfant un surcroît de légitimité et de qualification. Mais l'idylle sera de courte durée. La péjoration des conditions de travail des enseignants incite ceux-ci à se concentrer sur la préservation des acquis et suscite des réserves à l'encontre des discours réformistes, jugés utopistes, provenant des «psychologues en chambre». Signe manifeste de cette distanciation: une baisse significative d'abonnements, l'expression explicite de désaccords, puis des attaques à l'encontre de l'Institut, de ses représentants et de leurs thèses. Le divorce – à l'amiable – est consommé en 1932. Or, si *L'Intermédiaire* ne se relèvera pas de cette scission, l'*Educateur*, lui, saura défier le temps, se préparant à célébrer, en 2015, son 150^e anniversaire.

Une collaboration féconde, présupposant des spécialisations distinctes

Il est intéressant de relever que ce divorce a fait couler des pluies d'encre, reléguant dans l'ombre les collaborations réalisées. Or, depuis les années trente, l'*Educateur* n'a cessé de solliciter des centaines de chercheurs pour remplir des milliers de colonnes de sa revue, désormais sous la seule égide du syndicat. Cette collaboration s'est même enrichie depuis, forte peut-être de l'expérience acquise, tirant enseignement de ses

On attend de la nouvelle science de l'enfant un surcroît de légitimité

écueils aussi. L'*Educateur* constitue l'une des plus éclatantes manifestations des appels au dialogue que praticiens et associations professionnelles adressent aux chercheurs et de leurs convictions que cette collaboration peut être fructueuse. Cette collaboration n'est-elle pas d'autant plus féconde que chercheurs et praticiens reconnaissent leurs spécialisations respectives, sans confondre leurs attributions, la théorie ne pouvant par exemple n'être évaluée qu'à l'aune de son efficacité pratique, ni la pratique à l'aune du discours et moins encore des concepts qui la décrivent?

Les Sciences de l'éducation convoquées pour former les enseignants

L'Institut Rousseau n'aurait connu ce déploiement s'il n'avait été sollicité pour contribuer à la formation des enseignants. D'une formation sur le tas à une formation universitaire: en



La Maison des Petits, un espace de rencontre entre praticiens et chercheurs



moins de 150 ans, à Genève, les enseignants du primaire et du secondaire voient leur formation professionnelle initiale fondamentalement reconfigurée et rehaussée. Les Sciences de l'éducation – incarnées par l'Institut Rousseau puis la FPSE – y contribuent de plus en plus substantiellement. Cela, par des cours ponctuels et l'encadrement de stages dès la fin du XIXe siècle, stabilisés avec la fondation de l'Institut Rousseau en 1912. Puis, dès les années vingt, par la prise en charge complète de la formation théorique des enseignants du primaire, inaugurant le processus d'universitarisation.

Unir l'université au pays tout entier

Que se passe-t-il alors? A l'issue de la Grande Guerre, l'éducation est investie d'une mission redemptrice: les «années folles de la pédagogie» sont aussi celles où de nouveaux modèles de formation des maîtres fleurissent partout. La science est convoquée pour œuvrer à la solidarité entre les peuples et les classes sociales tandis que les enseignants sont considérés comme les relais de ces grandes causes. En découlent deux postulats: l'université est le lieu naturel pour cette formation et celle-ci doit réunir les enseignants du primaire et du secondaire, afin de construire

«Accueillir les primaires, c'est unir l'Université au pays tout entier»

une école démocratique. A Genève, les instances politiques et intellectuelles, soutenues alors par les associations professionnelles, renchérissent. En témoigne l'appel vibrant du futur chef du DIP¹, le professeur Albert Malche (1920, p. 103): «Accueillir les primaires, c'est unir l'Université au pays tout entier, c'est gagner la faveur de la foule à la science et à la pensée dont elle constatera à l'œil nu l'action immédiate.» Ces postulats débouchent sur la décision de ne pas fonder d'Ecole normale mais des Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire (EPEP), ouvertes en 1933. Sur l'initiative du DIP, la formation théorique des enseignants du primaire est alors intégralement confiée aux Sciences de l'éducation. Le DIP fait de l'Institut un rouage essentiel de l'infrastructure étatique. Il en promeut du même coup officiellement les principes fondateurs: une formation académique et scientifique des enseignants et le renouvellement des pratiques éducatives à travers une approche expérimentale et psychologique de l'enfance. Ce concept et ses principes de base resteront en vigueur tout au long du XXe siècle.

S'inscrivant dans une mouvance internationale et nationale, Genève confie en 1996 toute la formation des enseignants du primaire à la Section des sciences de l'éducation. Plusieurs centaines d'enseignants du primaire sont ainsi issus de la FPSE et sont devenus enseignants, puis formateurs de terrain; certains sont désormais formateurs universitaires, chargés d'enseignement et professeurs.

Les ambivalences à reconnaître l'enseignement comme une profession

Comme partout ailleurs, cette évolution ne s'est pas faite sans tensions et contradictions, portant en particulier sur la nature des savoirs et le niveau des titres requis pour enseigner. Alors même que la CDIP² et l'OCDE³ plaident pour une formation

davantage articulée à la recherche, la pertinence («rentabilité»?) de l'apport des Sciences de l'éducation est mise en cause. La prise de position du Conseil de l'Université de Genève (avril 2006) contre le master pour la formation des enseignants du primaire peut témoigner de cette ambivalence à l'encontre des Sciences de l'éducation; elle est selon nous aussi la manifestation tangible d'une difficulté à reconnaître les exigences requises pour enseigner; autrement dit, à reconnaître que l'enseignement constitue une profession, ayant droit à une formation académique imprégnée de recherche et riche d'une large palette de savoirs et savoir-faire, y compris des savoirs didactiques, disciplinaires et scientifiques. Et la formation ne saurait elle non plus s'évaluer à l'unique aune de l'aptitude à «tenir une classe» – expression d'ailleurs significative – sitôt le diplôme en poche.

Des écueils lorsque se confondent critères de pertinence sociale et pertinence scientifique

S'il est légitime que les critères de pertinence pragmatique priment à l'heure d'agir sur le terrain, ces critères ne sauraient servir de référence pour apprécier la pertinence d'une formation des enseignants pas plus que des recherches en sciences de l'éducation. L'histoire de l'Institut Rousseau puis de la FPSE montre la difficulté pour un champ disciplinaire de répondre à la demande sociale (dont l'intervention sur le terrain, dans la formation des enseignants), sans se confondre avec elle, cette confusion menaçant l'existence même d'une recherche réellement scientifique, qui se doit de pouvoir aussi se déployer dans une logique momentanément déliée des impératifs praxéologiques.

¹ Département de l'instruction publique

² Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique

³ Organisation de coopération et de développement économiques

Bibliographie et références

- R. Hofstetter (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz.
 R. Hofstetter, M. Ratcliff & B. Schneuwly (2012). *Cent ans de vie (1912-2012). La FPSE, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève: Georg.

Les pratiques se renouvellent

L'auteure, enseignante primaire, puis collaboratrice scientifique et chargée de cours à la FPSE, témoigne de son expérience des relations avec les enseignants.



Michaël Huberman: un certain goût pour le changement

Comment mieux préparer les élèves à la société de demain?

Cette question était posée aux candidats admis aux Etudes pédagogiques genevoises. En effet, le professeur Dottrens les initiait à la conception fonctionnelle de l'éducation, aux techniques modernes d'enseignement ou d'organisation scolaire. Le professeur Roller tenait un séminaire de pédagogie expérimentale avec travaux pratiques. En juillet 1955, à la fin de l'année universitaire, la question d'examen du cours de psychologie de Piaget portait sur «la révolution copernicienne» de l'éducation. L'école, trop rigide, lourde de programmes surchargés, peu sensible aux lois du développement de l'enfant, devait se renouveler.

Les enseignants étaient nombreux à essayer de relever le défi et à rendre leur enseignement plus actif, plus proche des intérêts des enfants, plus ouvert sur l'extérieur. Ils échangeaient des leçons, des techniques, se procuraient des brochures de la Bibliothèque de Travail de Freinet, organisaient des journées inter-écoles, comme les Journées scientifiques et sportives, ainsi que des camps divers. En classe, ils ne travaillaient plus seulement avec des livres, mais aussi avec des fiches, plus souples et individualisées; ils réalisaient des activités pratiques, des travaux de groupe, des journaux de classe, ils emmenaient les enfants au théâtre. Je me rappelle, au fond de ma classe, la grande table avec son long bac central plein de réglottes Cuisenaire.

Un besoin accru de renouvellement

Dans les années 1960, le besoin de changement s'accélère. Les séquelles de la guerre se sont éloignées, la société est en pleine mutation, l'enfant du semi-siècle n'est plus celui de 1920, le nombre d'élèves explose. La lame de fond de Mai 1968 amalgame les remous précédents, secoue les certitudes, bouleverse les hiérarchies. Les représentations familiales, sociales, culturelles se modifient; l'école en particulier est mise en question car, bien que le niveau général de la formation s'élève et que les retards et redoublements diminuent, les analyses sociologiques la montrent reproductrice des classes sociales.

Les analyses montrent que l'école est reproductrice des classes sociales

Ainsi, les années 1970 et les suivantes voient les structures et les contenus de l'institution scolaire constamment revisités. Le Service de la recherche pédagogique (SRP) et le Service de la recherche sociologique (SRS) du Département genevois de l'instruction publique (DIP) suscitent plusieurs formes d'évolution de l'enseignement primaire, Fluidité, Rapsodie, décloisonnements, enseignants généralistes non titulaires de classe (GNT), mises en œuvre par les enseignants avec enthousiasme. Elles sont parfois initiées par eux, comme les «équipes pédagogiques» ou la «cheminée Freinet», de son vrai nom Unité coopérative d'enseignement (UCE).

A la section des Sciences de l'éducation

La section des Sciences de l'éducation est, elle aussi, en restructuration, grâce à l'arrivée en 1970 de Michaël Huberman, dont le dynamisme et le goût pour le changement insufflent une vie nouvelle à une institution déclinante, confrontée à une section de psychologie toute puissante. Recrutant à l'échelle internationale, introduisant de nouveaux cours et le système ici inconnu des unités de valeur, gratifiant de crédits l'expérience pratique, ouvrant sur dossier aux «sans maturité», il attire des enseignants et des formateurs de toute la Suisse romande et au-delà, désireux de se ressourcer.

Huberman resserre aussi les liens avec les associations professionnelles, la Société pédagogique romande (SPR) et la Société pédagogique genevoise (SPG); les rencontres d'abord ponctuelles deviennent régulières en 1977; on y discute des relations de la FPSE avec les étudiants-enseignants, des besoins en formation, des liens entre théorie et pratique, des horaires des cours, des activités communes possibles. Une collaboration accrue est décidée, comme l'organisation conjointe d'un cycle de conférences «Réflexions sur l'éducation», données par les

professeurs Rey-Herme et de Certeau au printemps 1978; des rapports touchant directement les enseignants sont rédigés puis discutés au sein du groupe de travail: réorganisation des Etudes pédagogiques, évaluation du travail scolaire, difficultés de la première «volée», prix scolaires; une conférence présente les écoles *open plan* anglaises; des journées «à la carte» sont organisées par la FPSE dès 1989, à la publicité desquelles associations professionnelles et directions d'école prennent leur part; un fichier de formation continue est mis sur pied, offrant des possibilités d'appel aux professeurs de la section pour des formations à la demande.

Une enquête

Une enquête est entreprise auprès des enseignants qui ont repris des études à la Section et, pour la majorité d'entre eux, les poursuivent en parallèle à leur activité professionnelle. De 1973 à 1984, ce sont quelque 200 enseignants romands et tessinois, plus de 500 Genevois qui s'inscrivent ou se réinscrivent en formation continue. Que disent-ils de la formation reçue, quels effets ressentent-ils de leur passage à la Section?

Les réponses de 110 enseignants en poste pendant l'année scolaire 1979-1980 montrent des conséquences nuancées. Sur le plan personnel, les répondants ont en général découvert de nouveaux intérêts, amélioré leur confiance en eux-mêmes et remis en question la conception de leur activité professionnelle; sur la vie en classe, les effets les plus fréquemment signalés sont une modification de leur perception des élèves, une meilleure évaluation du travail de ceux-ci, l'apport d'idées nouvelles et un intérêt accru à l'activité professionnelle; quant à la transposition dans la vie en classe, elle est «relativement» possible, «possible parfois, difficile souvent»; les difficultés les plus relevées sont le mode d'évaluation des élèves, l'organisation scolaire, la surcharge des programmes et l'inquiétude des parents; le titre de licence, s'il peut jouer un rôle de stimulant,



© Gianni Ghiringhelli

Meilleure confiance en soi et meilleure évaluation du travail des élèves...

est vu comme éventuellement utile en cas de départ ou d'accès à une autre activité, mais influant peu sur la promotion professionnelle.

Un enrichissement... et de nouvelles questions!

Globalement, ce que les répondants estiment retirer de leur passage à la Section, c'est d'abord un retour sur eux-mêmes et sur leurs idées éducatives, lesquelles s'enrichissent de nouvelles données, hypothèses, observations, les poussant peu à peu à réexaminer leur activité professionnelle, leurs élèves, leur milieu. Mais ce réexamen entraîne de nouvelles questions, suite à une compréhension plus intense des situations et à la nécessité de trouver des solutions concrètes, qui ne s'apparentent jamais à des recettes. Cette situation de recherche est ressentie à la fois comme plus intéressante et plus vivante, mais aussi parfois comme plus difficile à dominer, car plus complexe et plus fatigante.

Le passage en formation continue de nombre d'enseignants à la section des Sciences de l'éducation, associé aux pratiques plus actives dans de nombreuses classes et aux recherches en éducation, contribue à disséminer une conception renouvelée de l'élève, de l'enseignement et de l'apprentissage auprès de toute l'institution scolaire. Vont en découler le programme de Rénovation de l'école primaire genevoise de 1994 et la modification de la formation initiale des instituteurs qui, en 1995, passera complètement à la FPSE avec une licence à la clé... et aujourd'hui, avec un bachelor et un master. Seul le changement est permanent!

¹ Ensemble de réglettes colorées utilisées pour l'apprentissage du calcul, méthode inventée par le pédagogue belge Georges Cuisenaire en 1945.



© Gianni Ghiringhelli

... figurent parmi les nombreux apports de la formation continue

L'héritage foisonnant de l'*Emile*

La postérité pédagogique de Rousseau est innombrable. Mais comme chacun cherche dans cette bible de l'éducation ce qu'il a décidé d'y trouver, cet héritage s'avère foisonnant et divers.

► A travers la fondation des divers instituts de Stans (1799), de Berthoud (1800-1805) et d'Yverdon (1805-1825) qui deviendront les laboratoires pédagogiques de l'Europe, Pestalozzi tente, avec des succès mitigés, d'appliquer les intuitions de Rousseau. Ainsi les fondements de la méthode Pestalozzi (l'ancrage dans le vécu, la simplification élémentaire, l'accomplissement de chaque stade, l'activité, la reprise autonome de son apprentissage par l'enfant) commandent une articulation entre théorie et pratique qui influencera durablement la pédagogie moderne (Soëtard, 1995).

Les contradictions de Rousseau

Ce courant s'épanouit dans l'Ecole nouvelle, héritière de la révolution copernicienne rousseauiste qui fait tourner l'école non plus autour des savoirs à transmettre mais des besoins de l'enfant, de ses intérêts. Elle en reprendra les fondements épistémologiques (le sensualisme, la primauté des choses sur les mots, le mouvement du concret à l'abstrait, médiatisé parfois par du matériel pédagogique chez Froëbel ou Maria Montessori); ainsi que les présupposés psychologiques, l'idée d'activité (que Claparède affinera en distinguant l'activité fonctionnelle de la simple activité d'effectuation). Sur l'éducation négative et la nécessité de retarder les apprentissages, sur la clôture pédagogique protégeant d'une société dépravée, l'Education nouvelle s'affranchira quelque peu du pessimisme de Rousseau. Elle atténuera ce qui peut passer pour des excès (la ruse). En mettant l'accent sur l'éducation par les pairs, sur la sociabilité, elle critiquera implicitement l'isolement d'Emile ainsi que la conception rousseauiste de l'éducation des filles. Quant à l'Ecole de la République, Ferdinand Buisson (1911), qui fut directeur de l'enseignement primaire de Jules Ferry, reprendra l'idée directrice de l'*Emile* de réformer la société par une éducation fondée sur la nature, tout en mettant en garde contre les «extravagances» du système. L'éducation négative conseille à bon droit de ne pas «pousser» l'enfant et recom-

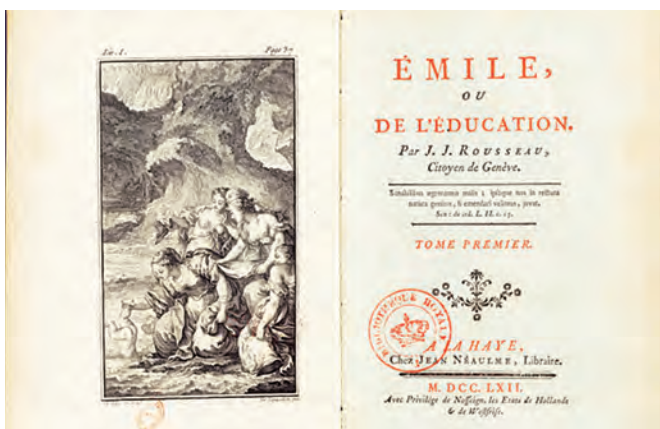
mande l'exercice du corps et des sens. Pour autant, ne retardons pas trop l'accès à la culture et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le goût du concret fonde cette «leçon de choses» que l'école de Jules Ferry ne cessera d'opposer à l'enseignement livresque. Cependant, Rousseau est pétri de contradictions. Il réclame sans cesse la nature et en appelle constamment aux artifices: celui du contrat en politique et celui de la ruse en éducation. Il critique violemment les faux-semblants de la société, mais érige en nature féminine ce qui ne tient qu'à des conditions historiques et absout finalement les cultes religieux après les avoir critiqués. Pour Buisson comme pour Compayé (1886), il s'agit d'extraire les idées pédagogiques de leur arrière-fond idéologique et de les immerger dans l'histoire de la pédagogie, conçue elle-même comme un processus continu, caractérisé par la permanence des problèmes et le progrès de leur détermination et solution. Dans cette vision évolutionniste, la tradition pédagogique ne doit retenir des paradoxes de Rousseau que les «idées justes», celles qui peuvent s'intégrer à son capital de sagesse et d'expérience et à son fond humaniste. Les idées folles tombent sous le couperet impitoyable de la postérité.

L'Education nouvelle s'affranchira du pessimisme de Rousseau

La périodisation du développement

Rousseau, qui se targuait avant tout d'anthropologie, sera-t-il mieux reconnu par les psychologues? Que valent, pour Wallon (1958), les intuitions psychologiques de l'*Emile*? Rousseau a raison de voir, dans les âges de l'enfance, des stades de développement. L'éducation négative est une idée juste qui correspond à l'âge de la pensée concrète et qui permet de développer une intelligence pratique, base de la raison théorique. Rousseau voit bien les ressorts du développement: la curiosité, l'intérêt, l'utilité. Sa grande erreur tient à l'isolement de l'enfant, et plus généralement à l'antithèse trop peu dialectisée encore de la nature et de la culture. Ainsi a-t-il complètement manqué les aspirations légitimes de la condition féminine. Alors, Rousseau est-il révolutionnaire? Certes, chez Rousseau le paradoxe voisine avec l'incohérence, mais son goût des antithèses s'explique par le développement d'une pensée critique qui annonce Hegel et Marx.

Piaget sera plus mitigé (1969). La psychologie scientifique du XXe siècle doit se distinguer des élucubrations du génial mais brouillon philosophe. Rousseau manque d'une véritable théorie du développement mental. Ses prétendus stades de l'enfance ne sont que des périodisations arbitraires de l'apparition et du déclin des fonctions de la vie de l'esprit. Il ne les traite pas dans leur logique propre, mais seulement en négatif à partir de l'état adulte: l'enfant ignore la raison théorique, les senti-



ments, le devoir... Seule une psychologie du développement donnera à la pédagogie une assise véritablement scientifique. Pourtant, l'idée novatrice de la pédagogie fonctionnelle (celle de Claparède, le maître de Piaget), qui renverse les présupposés de l'école traditionnelle, n'était-elle pas déjà dans *l'Emile*? L'enfant et l'adulte diffèrent par leur anatomie psychique (ils n'en sont pas au même stade), mais leur «physiologie mentale» est la même: leur intelligence fonctionne de la même manière par assimilation et accommodation en fonction d'intérêts de connaissance puisque, à quelque âge que ce soit, on n'apprend rien sans désir.

L'essor des didactiques contemporaines, qui mettent en avant l'idée de situations-problèmes, sont sans doute les seules à revendiquer les idées de ruse et de piège pour apprendre que *l'Emile* mettait en avant. De Rousseau à Brousseau (1998), on change cependant d'épistémologie avec la problématique bachelardienne des obstacles qui rompt avec la psychologie empiriste concevant l'esprit de l'élève comme une table rase. De *l'Emile* on garde cependant l'idée qu'apprendre exige de se confronter à une situation problématique.

Le fantasme de Pygmalion

Au-delà des apprentissages pratiques et théoriques, le projet de Rousseau, dans *l'Emile*, est bien de définir les conditions d'une éducation à la liberté. Mais le paradoxe qui structure toute entreprise de ce genre est bien – loin de toute idée de non-directivité – de forcer l'individu à être libre. Dès lors, comment penser le pouvoir du maître en éducation? L'éducation peut-elle se concevoir sur le mode de la fabrication d'un objet? Ne concerne-t-elle pas au contraire l'émergence d'un sujet? Ce paradoxe que *l'Emile* a exacerbé hante, depuis le XVIII^e siècle,

L'Emile ne cesse, depuis 250 ans, d'interpeller les éducateurs

toutes les philosophies de l'éducation. L'éducation est toujours menacée du fantasme de Pygmalion, ce sculpteur qui

modèle sa statue à son image et ressemblance dans une volonté de maîtrise absolue, s'enfermant ainsi, avec sa créature, dans un jeu de miroirs mortifère. Rousseau lui-même adapta le thème de Pygmalion en 1762, l'année de la parution de *l'Emile*. Faut-il voir là une tentative pour conjurer le fantasme de maîtrise par la catharsis théâtrale? N'y a-t-il pas, en effet, du Frankenstein chez Rousseau (Meirieu, 1996)? On peut s'effrayer des «machinations» du gouverneur d'*Emile*. Ce qui manque à la pédagogie de Rousseau est sans doute le sens de l'échec qu'on ne rencontrera que bien tardivement dans *Les solitaires*, la suite inachevée de *l'Emile*. Comment des pédagogues contemporains (Meirieu, 1996, Imbert, 1989) peuvent-ils se réclamer de Rousseau contre Frankenstein? S'il n'arrive pas à s'affranchir totalement de l'emprise et de la maîtrise, Rousseau tente bien cependant d'explicitier les conditions structurelles de l'accès à l'humain (Imbert, 1989). Ce que veut promouvoir Rousseau – relu ici d'après Freud et Lacan – c'est bien une éducation du désir dans l'interdit de la jouissance et dans l'ordre de la Loi! Quel est donc le rôle de l'éducateur? Moins d'incarner l'interdit paternel dans sa personne que de le monnayer en dispositifs qui permettent à l'enfant de faire l'épreuve de la réalité, en renonçant au fantasme de toute-puissance. A la causalité linéaire de la maîtrise qui prétend agir directement sur l'élève, Rousseau oppose une causalité complexe permettant à celui-ci d'expérimenter la réalité dans un milieu aménagé. Opposons donc la règle et la loi. La première



concerne la morale et vise à conformer. Elle relève de la fabrication. La seconde relève de l'éthique et vise l'émergence d'un sujet. Imbert rappelle que le maître mot de *l'Emile* est de faire advenir le sujet désirant. Refusant et l'enfant roi et le père fouettard, Rousseau invente une nouvelle figure de l'éducateur: celle du médiateur qu'actualiseront les pédagogies institutionnelles (Oury & Vasquez, 2001). Ce rôle est cependant ambigu chez Rousseau. Dans les *Dialogues*, il reprochera à ses persécuteurs cette même emprise que le précepteur exerçait sur Emile: «Ils l'ont enlacé... de tant de façons, qu'au milieu de cette liberté feinte il ne puisse ni dire un mot, ni faire un pas, ni mouvoir un doigt, qu'ils ne le sachent et ne le veuillent.» Y aurait-il deux poids et deux mesures? Avec les jeunes enfants – dit Rousseau – on n'a d'autres choix que la force ou la ruse. Et avec les adultes?

Le génie de Rousseau est de peindre la relation éducative dans sa tension maximale comme dans ses retombées fantasmagiques: c'est pourquoi nous pouvons nous y retrouver, tout en nous effrayant de l'image de la maîtrise qu'il nous renvoie. La magie de *l'Emile* tient sans doute à son caractère mixte, mi-traité, mi-fable. La mise en scène de la relation éducative et sa théorisation ne sont pas sans tensions. D'où les divergences d'interprétations d'un héritage inépuisable. Répétons-le, l'auteur de *l'Emile* ne souhaitait pas que l'on applique à la lettre ses idées. Ses paradoxes, ses excès mêmes, font de *l'Emile* non un modèle à imiter, mais plutôt une sorte de brûlot qui ne cesse, depuis 250 ans, d'interpeller les éducateurs. ●

Bibliographie et références

- G. Brousseau (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- F. Buisson (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- G. Compayré (1886). *Histoire de la pédagogie*. Paris: Librairie classique Paul Delaplane.
- M. Fabre (1999). *Jean-Jacques Rousseau: une fiction théorique éducative*. Paris: Hachette.
- F. Imbert (1989). *Emile ou l'interdit de la jouissance*. Paris: Armand Colin.
- P. Meirieu (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- F. Oury & A. Vasquez (2001). *Vers une pédagogie institutionnelle?* Vigneux. Matrice, 2001.
- J. Piaget (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël-Gonthier.
- M. Soëttard (1995). *Pestalozzi*. Paris: PUF.
- H. Wallon (1958). *Introduction à Emile ou de l'éducation*. Paris: Editions sociales.

Révolutions éducatives De Rousseau à Bruner

Quand sort l'*Emile* ou *De l'éducation*, en 1762, le monde est scindé en un au-dessous et un au-dessus de la Lune. Le Soleil tourne autour de la Terre. Le Déluge a bien eu lieu. Dans ce monde, l'Eglise et l'Etat peuvent user du bûcher ou de l'écartèlement contre les sacrilèges. Dieu a tout pouvoir de châtier et chacun doit accepter sa condition. Pourtant, une pensée originale et rebelle émerge. Et son héritage féconde encore les réflexions actuelles sur l'éducation.

► Les opinions reposent au XVIIe siècle sur des observations directes et des raisonnements formels, sans les passer au crible de la science. «Siècle éclairé des lumières de la raison», l'époque de l'*Emile* réagit en poussant à des logiques qui défont de telles croyances, fruit de l'obscurantisme. Le Soleil est désormais admis au centre d'un univers qui n'est plus régi par Dieu mais par ses lois: celles de l'attraction universelle, de la conservation de la masse, de la raison philosophique, de la nature, de la science politique et sociale... dont les planches de l'*Encyclopédie* illustrent l'éclat des démonstrations.

Un héritage foisonnant

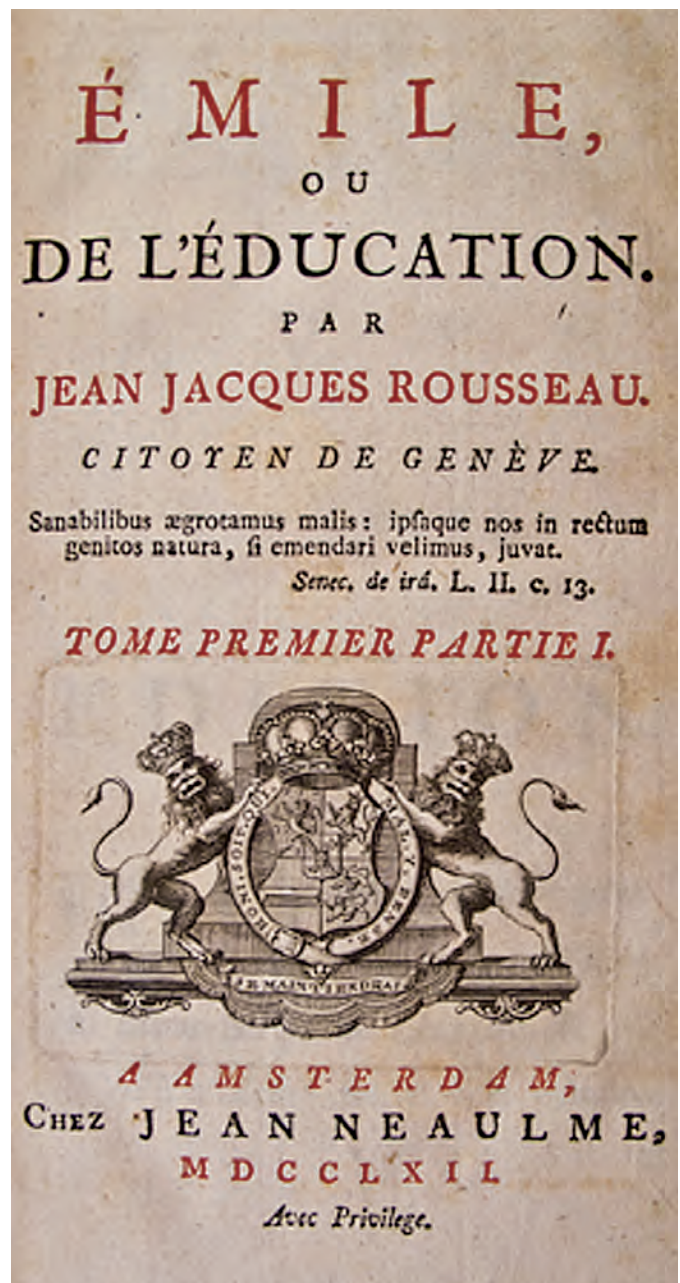
Pour comprendre le monde au-delà des apparences trompeuses qu'il induit, en fonction des mesures que la science désormais propose, il faut raisonner dans l'abstrait à partir d'une observation de la nature respectueuse des lois qui la régissent: l'éducation doit donc changer, fondamentalement. Michel Fabre montre (p. 45), avec beaucoup de pertinence, l'héritage «foisonnant» de l'*Emile* dans le domaine éducatif contemporain. Mais sur quelles conceptions Rousseau s'est-il appuyé pour réagir aux présupposés éducatifs de son temps? L'auteur de *La Nouvelle Héloïse* est comme Julie, il songe ou discourt plus qu'il ne disserte. Citer ses sources n'entre pas en considération et il est difficile

«...il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes...»

de faire la part d'inspiration propre de celle des philosophes anglais ou de la didactique coménienne. Aussi ne suis-je pas

loin de penser que la thèse originale, sinon centrale, de l'*Emile* réside moins dans ses intuitions didactiques que dans le principe bien connu de son éducation «négative»: pour que l'enfant puisse un jour raisonner en adulte, il doit commencer par exercer ses sens hors de toute instruction, avant d'examiner la culture en y appliquant sa raison à partir du moment où il en est doué, dès 12 ans. Un moment donc plus précoce que celui de la psychogenèse traditionnelle, fixé à 16 ou 18 ans, à l'âge canonique des débuts en philosophie, couronnement du cursus scolaire pour la mince frange qui en avait le loisir.

«La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. (...) Si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de 12 ans, (...)





© Philippe Martin

De la nature à la culture

Rousseau, comme la plupart des Lumières, craint les risques de déclassements sociaux que la démocratisation d'une école alors placée sous la responsabilité d'un clergé obscurantiste risque de provoquer. Aussi l'éducation négative n'est-elle pas sans rapport avec une tentative – utopique? – pour en réchapper. Et bien que le projet émilien ne soit donc pas à proprement parler scolaire, l'école s'est abondamment répandue en essais d'application d'une psychologie des apprentissages destinée à un élève isolé, éduqué en tutorat dans un cadre bucolique. Parfois sincèrement, comme Pestalozzi ou le Père Girard s'employant à réifier en «méthode», pour les enfants les plus démunis – ils ne cherchaient pas la facilité –, les préceptes de l'*Emile*. Parfois en dévoyant l'héritage, tels les normaliens de l'An III

Si la discipline est négative, l'éducation, elle, est positive.

(1794): au prétexte d'un âge trop précoce pour aborder les lois de l'attraction universelle, ils feront croire à leurs élèves que si les «antipodes» (les Australiens) ne «tombent» pas, c'est parce qu'ils sont comme «des fourmis autour d'une pomme»! Il y aura tant et tant de formalisations pilotes de l'éducation négative encore, par le tâtonnement expérimental de Freinet ou les opérations formelles de Piaget, sans compter Neil qui avouera même ignorer qu'il pratiquait l'*Emile*. Il reste que si Bachelard a bien confirmé qu'une observation première n'est pas la condition d'une conclusion scientifique (qui doit toujours rester «polémique»), l'école n'en a pas pour autant suivi massivement Rousseau. Elle n'a pas préservé ses jeunes élèves de la culture inculquée et donc, n'ayant guère misé non plus sur leurs capacités à l'abstraction, elle est restée pleine d'indulgence pour leurs erreurs, tenues pour des «fautes» qu'on peut bien leur pardonner, à défaut de les leur faire corriger, après expiation dans la «mauvaise» note et avec un espoir de rédemption dans la «moyenne».

Aujourd'hui, tous y vont, mais au XVIIIe siècle, seul un quart des enfants accédait à quelques années de petite école

sans préjugés (...) il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation.» (Rousseau, 1866/1762, II, p. 76) Telle est, dans l'hypothèse, la révolution éducative émilienne: non pas commencer par inculquer les valeurs d'une culture finie pour en sceller l'adhésion au moyen d'une philosophie qui les conforterait à un âge avancé, lorsqu'on a agréé sa condition, mais commencer à vivre proche de la nature, protégé des préjugés, en développant ses propres perceptions, pour exercer plus tard son jugement par l'application des lois qui régissent l'univers et les conditions sociales, avec la perspective de remettre en question l'ordre culturel établi. En 1762, alors qu'un seul quart des enfants accède à quelques années de petite école, c'est inouï. Il faudra *Ueber Pädagogie* de Kant (1803) pour opposer que si la discipline est négative (en contrant la sauvagerie enfantine), l'éducation, elle, est positive. Toujours est-il que l'éducation négative, comme la pédagogie libertaire d'ailleurs, n'est pas absence d'autorité: Emile est suivi pas à pas par ses éducateurs.

© Philippe Martin



L'école a gardé un espoir de rédemption dans la moyenne qui sauve de la «mauvaise» note

Or sans correction de l'erreur, on peut craindre le pire. Dans une nation des plus éduquées mais où règne encore un sens commun éducatif, la fascination pour un candidat à la chancellerie débouche aussitôt sur l'abomination. Sans soumission à l'épreuve de la raison, la culture confère un sentiment de supériorité à une élite gavée d'humanités prétextes et aux masses saturées de leçons de choses. Embrigadé dans une mission civilisatrice, voilà le syllogisme auquel on parvient alors: «Les juifs, qu'on reconnaît à leur nez crochu, sont les assassins du Christ, prennent nos meilleures places, ramassent nos bénéfices et pactisent avec les bolcheviques... Il faut les neutraliser, les exclure...» Le dictateur, plébiscité, ordonnera donc leur extermination comme on avait d'ailleurs coutume de le faire depuis longtemps, ville par ville, chaque fois que la responsabilité d'une eau putride était attribuée à la seule communauté habilitée à prêter un argent qu'ainsi on n'avait plus besoin de rendre.

De la tradition à la réflexion

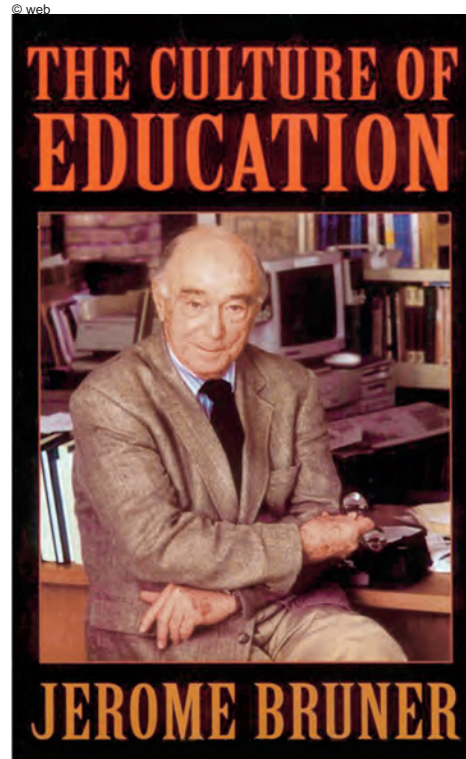
N'y aurait-il finalement guère d'autre solution que de maintenir nos enfants à l'écart d'une culture conduisant à de telles infamies, jusqu'à ce qu'ils aient prise sur elle? Reposons le problème. Nous jouons des caractéristiques des concepts pour les arranger, de manière à conforter nos présupposés. En croyant savoir, nous conceptualisons sans examiner si nos conceptions sont contrôlées, si elles découlent de la recherche d'une solution agréée par la culture scientifique, respectueuse des personnes et des choses. Or c'est précisément ce manque de pensée que la révolution cognitive de la seconde moitié du XXe siècle s'efforce de combler par un dépassement des principes de la psychologie des apprentissages déployés dans *l'Emile*. Il ne s'agit plus d'émanciper des croyances un rejeton choyé dans la campagne en le tenant, dans un premier temps, à l'écart de la culture, mais de maîtriser son impact en y confrontant très tôt des classes qui d'ailleurs en regorgent, en leur demandant d'«arraisonner la réalité».

Selon Jerome Bruner (1996), les «traditions sociétales» de la culture sont le fruit de constructions de l'esprit dont l'examen en «communautés d'apprenants», d'où le terme de «constructivisme» et son préfixe «socio», peut se faire à un âge précoce par initiation progressive aux idées qui seront celles d'un adulte cultivé, à partir de récits intéressants, adaptés, qui les mettent en scène. Vygotsky avait par ailleurs déjà montré que c'est bien en interactions sociales que l'élève apprend à traiter les difficultés qu'il n'est pas encore capable de résoudre seul. Et c'est dans le cadre de telles mises en

Emile n'a pas à rougir de son héritage

intrigue que l'on retrouve les conditions d'application de la règle émilienne du cerf-volant (voir plus loin): un petit observateur pourra situer le jouet aérien qu'il a perdu de vue s'il parvient à établir une analogie entre une source de lumière, un objet éclairé et son ombre. Sauf que désormais il pourra s'y coller avant 12 ans, non plus seul mais avec ou contre les stratégies des autres, dans le climat du fameux conflit «socio-cognitif», et surtout sur les questions vives de son temps, non pas seulement sur les circonvolutions de son jouet.

Ainsi procède tout être raisonnable d'aujourd'hui, quel que soit son âge, pour savoir si la neige du dernier hiver dément le réchauffement climatique ou si les inégalités, que Bruner



annonce accrues depuis le siècle de *l'Emile* où il s'agissait de les supprimer, sont une fatalité: à sa manière, il scrute un monde où l'éducation est «entrée dans la culture».

Mais si Rousseau propose de préserver l'enfant des préjugés jusqu'à 12 ans et Bruner de les lui soumettre sans attendre, *Emile* n'a pas à rougir de son héritage.

Le postulat qui conduit Rousseau à proposer, contre l'éducation «barbare», sa fameuse prime éducation «purement négative» est donc celui d'éviter toute inculcation prématurée, de manière à ce que l'enfant apprenne à déduire par lui-même, en situation. Par exemple, ainsi:

«Dans une plaine où des écoliers s'amusaient à guider des cerfs-volants, le père en passant dit à son fils (âgé de 9 ans): Où est le cerf-volant dont voilà l'ombre? Sans hésiter, sans lever la tête, l'enfant dit: Sur le grand chemin. Et en effet, (...) le grand chemin étoit entre le soleil et nous. Le père, à ce mot, embrasse son fils (...).» (Rousseau, 1866/1762, II, p. 167)

Voilà donc un disciple d'*Emile* appliquant un principe exercé au contact de la nature. Il est à l'école de la vie, vieux rêve de la pédagogie, jamais comblé.

Bibliographie et références

- J. Bruner (1996). *The Culture of Education*. Harvard: University Press (*L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Retz).
- J.-J. Rousseau (1866/1762). *Emile ou De l'éducation*. Paris: Garnier Frères (nouvelle éducation).
- J. Tardif (1995). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. *Revue québécoise de psychologie* 16 (2), pp. 175-207.
- Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement* (1997). Bruxelles: De Boeck Université.

Piaget, l'enfant et l'éducation

Apports et malentendus d'une relation complexe

Il est aujourd'hui universellement admis que l'œuvre de Jean Piaget a engendré une profonde transformation des conceptions de l'enfant, de ses capacités intellectuelles et de ses potentialités d'apprentissage. Mais se pose néanmoins la question de savoir si les apports de cette œuvre ont effectivement été pris en considération par les formateurs, et, dans le cas positif, si ces emprunts ont eu de substantiels effets bénéfiques sur les démarches pédagogiques et leurs résultats. C'est à ces deux questions que la présente contribution tentera de fournir quelques éléments de réponse.

© G



Jean Piaget avait généralisé sa démarche à l'ensemble des formes de vie

L'heureuse rencontre de Piaget et des pédagogues modernistes

Comme on le sait, le premier quart du XXe siècle a vu l'émergence et le développement de multiples courants de pédagogie «moderne», préconisant des réformes radicales des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques, ainsi que des transformations tout aussi radicales des modalités de formation des enseignants, et c'est dans ce contexte qu'a été créé l'Institut Jean-Jacques Rousseau dont on célèbre ici même le centenaire. Dans le texte fondateur de cette institution, Claparède réaffirmait d'abord l'impérieuse nécessité de l'ins-

tauration d'une école centrée sur les capacités et les besoins des enfants: «L'école pour l'enfant, et non plus l'enfant pour l'école. [...] c'est l'enfant qui doit fournir la norme d'après laquelle on se règlera» (1912, p. 9); il rappelait ensuite que les principes généraux de cette école nouvelle avaient été énoncés depuis fort longtemps, par Comenius et Rousseau notamment, et il déclarait enfin que l'énorme retard pris dans l'instauration de l'école moderne résultait de l'absence de sérieuses connaissances concernant les capacités des élèves, ou encore de l'inexistence d'une véritable *psychologie de l'enfant*: «Ces vérités ne se sont pas imposées parce qu'elles manquaient de la base scientifique indispensable» (*ibid.*, p. 18). En ce début du XXe siècle, Claparède (comme la plupart des militants de l'École nouvelle) était donc dans l'attente de la constitution d'une approche scientifique de la psychologie de l'enfant.

Jean Piaget, quant à lui, avait conçu dès l'adolescence de faire œuvre de science, et après avoir réalisé un ensemble de travaux de sciences naturelles (portant sur les transformations de certains mollusques en réponse aux modifications du milieu), il avait généralisé sa démarche à l'ensemble des formes de vie, et s'était donné comme objectif de démontrer que le développement des connaissances humaines s'inscrivait dans le cadre général de l'évolution du vivant, et devait en conséquence être

sous-tendu par des processus interactifs généraux. Pour réaliser ce projet, il lui fallait se former à la psychologie, ce qu'il fit à Zurich puis à

Paris, ville dans laquelle il eut l'opportunité, sous la direction de Simon, d'appliquer des tests d'intelligence à des adultes et à des enfants. Et c'est dans l'analyse des réactions enfantines à ces tests qu'allait se produire le déclin constitutif du Piaget psychologue et de son œuvre: les réactions des jeunes enfants étaient certes erronées, mais Piaget considérait qu'il était sans intérêt de les traiter comme de simples écarts aux normes adul-

Jean Piaget avait conçu dès l'adolescence de faire œuvre de science

tes, parce qu'elles témoignaient en réalité de la mise en œuvre d'une «logique», certes différente de celle des adultes mais en soi cohérente; et il en a conclu que c'est cette forme de raisonnement propre à l'enfant qu'il s'agissait d'analyser et d'expliquer.

Piaget a entrepris ce type d'étude dès 1920, a d'emblée rédigé divers articles de psychologie de l'enfant et soumis l'un d'eux aux *Archives de Psychologie*, revue que dirigeait alors... Claparède. On devine aisément la suite: impressionné par l'originalité et la profondeur du travail de Piaget et convaincu que celui-ci pouvait fonder la psychologie de l'enfant tant attendue, Claparède a engagé le jeune chercheur à l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1921. Tout semblait alors en place pour que Piaget élabore une psychologie scientifique de l'enfant, au service de l'Education nouvelle.

Des parcours en parallèle plus qu'en interaction

Piaget a effectivement mis en œuvre un tel programme qui s'est déployé en réalité en trois phases, de *psychologie de l'enfant* (1922-1935), de *psychologie génétique* (1936-1955) et de *épistémologie génétique* (dès 1956), dont nous retiendrons les deux premières. Dans la phase initiale, il a tenté de décrire les formes spécifiques du raisonnement des enfants, en tenant compte des dimensions verbales, sociales-éthiques et affectives de leurs conduites, tout autant que de leurs dimensions cognitives; ce qui a donné lieu à plusieurs ouvrages de qualité, qui n'aboutissaient cependant pas à une théorie intégrée du développement infantin, et ne se différenciaient pas nettement des travaux réalisés simultanément par nombre de psychologues de l'enfance. Dans la seconde phase, il a procédé à une double *épuration*: l'une méthodologique, qui a consisté à confronter des enfants isolés à des problèmes logiques «matérialisés» (les épreuves de sériation, de conservation des liquides, etc.), en faisant totalement abstraction du contexte et du rôle des expérimentateurs; l'autre théorique, qui a consisté à ne conceptualiser que les seules *opérations cognitives* de l'enfant, et à soutenir que ces dernières constituaient les bases organisatrices de l'ensemble des autres fonctions psychologiques (langagières, sociales, affectives). C'est cette nouvelle démarche qui lui a permis d'élaborer l'approche *constructiviste* du développement, dont on rappellera les deux aspects majeurs. La théorie des *stades de développement* tout d'abord. Ces stades constituent des descriptions des *états successifs* du fonctionnement cognitif des enfants, formalisés en termes logico-mathématiques:

- le fonctionnement mental pratique de la période sensori-motrice formalisé en termes de maîtrise du *groupement des déplacements*;
- le fonctionnement de la pensée opératoire concrète (dès 5-6 ans), formalisé en termes d'opérations d'emboîtement des classes, de sériation et de réversibilité;
- le fonctionnement de la pensée opératoire formelle (dès 12 ans), formalisé en termes de maîtrise d'un groupe articulant les opérations d'inversion, négation, réciproque et complémentaire (*groupe INRC*). Le second aspect concerne les *processus dynamiques* invoqués pour expliquer cette évolution cognitive, qui sont pour Piaget d'ordre *biologique*: de manière géné-



Un dessin de Jean Piaget à 4 ans

rale le jeu des *assimilations* et *accommodations* dans le cadre plus large de l'*équibration*; et pour l'émergence de la pensée opératoire formelle, les effets des mécanismes d'*abstraction empirique* (portant sur les propriétés des objets traités) et d'*abstraction réfléchissante* (portant sur les propriétés de l'activité de connaissance).

De leur côté, Claparède et ses collègues (Bovet et Ferrière notamment) n'ont cessé de formuler des propositions modernistes, qui se sont concrétisées parfois en innovations heureuses (*L'Ecole du Mail*, *La Maison des Petits*) et qui ont sans nul doute contribué à une modification des attitudes pédagogiques et des représentations de l'élève, mais qui n'ont cependant pas débouché sur la radicale transformation de l'Ecole qui était visée. Et dans le courant des années 1930, les mouvements d'Ecole nouvelle se sont essouffés et édulcorés. Piaget

Claparède est impressionné par la profondeur du travail de Piaget

s'est d'abord tu sur ces questions au cours des années 1920, trop préoccupé sans doute par ses recherches, puis il s'est engagé dans les mouvements pédagogiques mondialistes et pacifistes, et a pris en 1929 la direction du Bureau International de l'Education, fonction qu'il a conservée jusqu'en 1967. Dans ce cadre, il a publié divers articles qui tous visaient à soutenir les réformes, sur les plans des programmes, des démarches didactiques et des attitudes pédagogiques. Mais s'ils évoquaient le passé (cf. le vibrant hommage à Comenius), s'ils formulaient des propositions générales pour un avenir radieux, et s'ils incitaient les protagonistes de l'éducation à tenir compte des avancées de la psychologie scientifique, ces textes ne fournissaient d'indications concrètes ni sur les moyens permettant aux enseignants d'identifier l'état cognitif de leurs élèves, ni sur les formes d'intervention didactique adaptées aux différents stades. En d'autres termes, Piaget n'indiquait nullement comment exploiter sa propre psychologie génétique dans le champ éducatif, de sorte que son impact sur l'évolution de la



© G

Jean Piaget et Gilbert Voyat lors d'une expérimentation, 1973

chose pédagogique a été d'ordre politique et symbolique (ce qui est loin d'être négligeable) plutôt que d'ordre concret ou technique.

Attendus et malentendus du couple psychologie-pédagogie

Les attentes des pédagogues modernistes à l'égard de la psychologie de l'enfant étaient légitimes, mais excessives, et par ailleurs les pédagogues genevois ont eu en Piaget un partenaire prestigieux certes, mais aussi, paradoxalement, peu «aidant».

Commentons d'abord la seconde affirmation. Piaget visait à élaborer une théorie générale du développement humain qui mettrait en évidence sa *continuité* eu égard aux processus d'adaptation communs aux formes vivantes. Et s'il a indiscutablement réussi dans cette entreprise, c'est au prix des *épurations* méthodologiques et théoriques évoquées plus haut:

- il n'a étudié que les interactions entre un enfant singulier et une épreuve matérialisée, en faisant totalement abstraction de l'influence que pouvaient exercer, sur ces interactions mêmes, le milieu socioculturel des enfants, les interventions des adultes ou encore le cadre informel (famille) ou formel (école) des situations d'apprentissage;

- il n'a théorisé que les opérations et les processus *proprement cognitifs*, en considérant que c'est en fonction de l'état de cette intelligence «pure» qu'un enfant a des capacités données d'apprentissage, traite et reconstruit son langage, se positionne dans le champ social, ou encore organise sa vie affective et ses actions pratiques. Outre qu'elle est en soi contestable, cette «considération» conduit de fait à ne guère accorder de statut et d'importance aux interventions formatives, et l'on comprend dès lors pourquoi les pédagogues contemporains sollicitent beaucoup plus volontiers la théorie du développement de Vygotski, auteur qui soutenait que les processus de médiation

formative (et leur contexte) faisaient partie intégrante de l'objet d'une psychologie de l'enfant, qui étudiait, dans le même mouvement, la diversité des processus éducatifs et les effets de ces processus sur le développement, et qui soutenait en conséquence que sa démarche relevait autant de la psychologie que des sciences de l'éducation.

Commentons pour clore la première affirmation. Claparède se trompait en soutenant que c'est faute d'une psychologie de l'enfant que les «vérités pédagogiques» n'avaient pu s'imposer. D'une part, les démarches éducatives sont d'une importance cruciale pour la société dans son ensemble, et y constituent un objet politique nodal; leurs éventuelles transformations sont dès lors intimement liées aux évolutions sociétales globales, et la volonté des réformistes comme les cautions scientifiques ne jouent en ce domaine qu'un rôle incitateur aux effets peu prévisibles.

Les attentes à l'égard de l'enfant étaient légitimes, mais excessives

D'autre part et surtout, les connaissances relatives à l'état du développement cognitif des élèves ne

constituent qu'une part restreinte des connaissances et aptitudes nécessaires au métier d'enseignant: celui-ci implique tout autant de maîtriser les connaissances relatives aux matières à enseigner et à leur programmation, d'avoir des aptitudes de gestion des groupes, de pouvoir interagir efficacement avec les élèves et les parents, etc. En d'autres termes, les savoirs de psychologie de l'enfant constituent des éléments indiscutablement utiles, mais qui ne peuvent que s'intégrer, à titre de composantes, dans le cadre plus général et surplombant d'une science de l'éducation.

© Philippe Martin



Les phases de développement cognitif de l'élève: une connaissance qui s'est ajoutée à d'autres pour les enseignants

Le Home «Chez Nous» fut-il un modèle d'école active?

Le Home «Chez Nous» est un des rares établissements d'éducation spécialisée présenté comme modèle avant la Deuxième Guerre mondiale. Le pédagogue genevois Adolphe Ferrière le considère dès 1932 comme le meilleur exemple d'école active.



HOMÉ «CHEZ NOUS»
La Clochette 5/Lausanne

12231

Acquises aux thèses de l'Éducation nouvelle

Créé en 1918 pour accueillir des enfants orphelins ou moralement abandonnés, le Home «Chez Nous» est fondé et dirigé par trois femmes qui sont acquises aux thèses de l'éducation nouvelle. La survie financière d'une telle institution n'est pas assurée par les seules pensions versées par les communes placeuses. Les fondatrices doivent donc sans cesse solliciter des donateurs et chercher des ressources permettant d'assurer la subsistance de la communauté qu'elles composent avec les dix-huit enfants accueillis dans la maison que l'association du Home «Chez Nous» a acquise au Mont-sur-Lausanne. Soucieuses de placer les enfants au centre de la pédagogie,

selon les préceptes de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, elles les associent à l'organisation des journées et aux activités et manifestations permettant de subvenir aux besoins de l'institution. Les enfants effectuent des travaux ménagers et de jardinage, mais ils sont aussi mobilisés pour des projets plus ambitieux. Sous la conduite d'un cinéaste français, ils participent en 1927 au tournage d'un film muet présentant le déroulement d'une journée au Home «Chez Nous» et dont la diffusion dans les salles de cinéma du canton de Vaud assure un revenu sub-

**Le Home «Chez Nous»
est fondé et dirigé par
trois femmes**

stantiel. *L'Oiseau bleu* de Maurice Maeterlinck est mis en scène avec les enfants en 1933 et présenté durant deux ans à Lausanne ou lors de tournées dans toute la Suisse. Un stand est tenu annuellement par l'association à l'Abbaye de l'Arc puis au Comptoir suisse de Lausanne où sont vendus des ouvrages réalisés par les enfants.

Adolphe Ferrière (1879-1960) fait connaissance du Home «Chez Nous» en 1927. Il y est invité le 29 novembre pour donner une conférence à l'occasion de l'inauguration de la dépendance dans laquelle a

Les fondatrices ont décidé d'assurer elles-mêmes la tâche d'instruire

été aménagée une salle de classe. Il découvre à cette occasion le film récemment tourné et il propose deux ans plus tard d'y apporter un complément afin de prendre en compte le fait que les directrices, depuis la fin de l'année 1927, n'envoient plus les enfants à l'école du village mais assurent leur instruction au Home «Chez Nous». La version du film de 1929 offre ainsi une illustration de l'école active telle que la conçoit Ferrière. C'est avec ce film dans ses bagages que le pédagogue genevois va faire ses tournées de conférences à l'étranger dès 1930. C'est ce film également qui sera présenté dans plusieurs congrès internationaux.

Vingt-quatre heures sur vingt-quatre

Dès sa nomination, en 1932, à la présidence de l'association du Home «Chez Nous», Ferrière présente cette institution comme un modèle d'école active. Dans un article paru dans le premier numéro de *l'Educateur* de 1933, il explique que les fondatrices du Home «Chez Nous» ont dû renoncer à engager des instituteurs pour instruire les enfants de l'institution et ont décidé d'assurer elles-mêmes cette tâche. Selon Ferrière, les instituteurs ne convenaient pas à cause de leur formation trop scolaire et de la rigidité de leurs cadres préconçus qui les engluent dans les routines de l'école «ancienne» consistant à

inculquer des connaissances uniformes en méconnaissance des aptitudes et des particularités de chaque enfant. Cette charge portée contre la profession lui vaut une réplique indignée dans le numéro suivant de *l'Educateur* où un certain A. Notz ne manque pas de relever que les effectifs ordinaires dans les classes vaudoises ne permettent guère de pratiquer une individualisation de l'enseignement comme au Home «Chez Nous».

Cet échange est illustratif des malentendus entre les instituteurs et les professeurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, qui prônent l'école active. La Société pédagogique romande a manifesté son ouverture à l'égard des propositions de rénovation pédagogique en adoptant des thèses en faveur d'une réforme scolaire dans son Congrès de 1920 et en abordant le thème de l'école active dans celui de 1924. Mais le compte rendu des débats de 1924 fait apparaître combien les malentendus trouvent leur source dans le problème que doivent affronter concrètement les instituteurs désireux de pratiquer l'école active. S'ils entendent mettre les enfants au centre de la pédagogie et faire une place réelle à leur activité spontanée, ils doivent s'effacer. Mais l'activité enfantine laissée au seul mouvement spontané ne garantit aucunement qu'elle soit bénéfique et utile au développement des enfants dans la perspective de leur vie future d'adultes.

Des malentendus subsistent

Une implication des enseignants apparaît donc indispensable pour stimuler cette activité dans l'intérêt bien compris des élèves et l'orienter dans le sens prévu par les programmes scolaires conçus en vue de l'intérêt général. Comment ne pas reléguer alors au second plan et la spontanéité et les intérêts particuliers de chaque enfant?

Si les directrices du Home «Chez Nous» n'échappent pas à ce problème avec les dix-huit enfants qui leur sont confiés, elles disposent cependant, comme le souligne A. Notz, d'une latitude dont ne bénéficient pas les instituteurs. Elles ont en effet





des effectifs très réduits et, avec leurs enfants en difficulté sociale, elles ne sont pas soumises aux mêmes obligations de résultat. De plus, en vivant avec eux vingt-quatre heures sur vingt-quatre et l'année durant, elles peuvent exercer une emprise sur eux qu'aucun instituteur ne peut escompter. Ce n'est pas là le moindre des paradoxes de ce modèle d'école active, un paradoxe occulté dans le film de l'institution. Ce document, qui a servi d'illustration de l'école active, montre la journée des enfants, âgés de 18 mois à une douzaine d'années, se déroulant sans aucune éducatrice. On les voit s'instruire ensemble de l'observation de la nature, se lancer collectivement dans des jeux éducatifs, alimenter leur «cahier de vie», effectuer les tâches ménagères, s'entraider spontanément du lever au coucher, et tout cela sans heurt et sans conflit. Dans un intertitre, il est indiqué que, grâce à un long travail d'école active des directrices, les adultes n'ont pas besoin d'intervenir dans l'activité des enfants représentée dans le film. Qu'ils soient bambins ou préadolescents, ils se débrouillent seuls comme le martèlent à plusieurs reprises les commentaires intercalés entre des images convaincantes.

Le pari de la liberté en éducation

L'étude de l'histoire du Home «Chez Nous» comme modèle d'école active permet de tirer trois enseignements. On peut relever en premier lieu que l'écart entre les prescriptions éducatives et les réalisations concrètes est infranchissable. Cet écart existe aussi bien quand les textes cherchent à conceptualiser des pratiques qui paraissent exemplaires que lorsque des praticiens tentent de mettre en œuvre des méthodes découlant des théories pédagogiques. En d'autres termes, autant le génie rencontré chez certains acteurs de l'éducation ne parvient à être traduit dans un corpus théorique univoque, autant les idées pédagogiques ne peuvent trouver une application fidèle.

Le deuxième enseignement découle du paradoxe évoqué ci-dessus. L'intention de promouvoir l'autonomie des enfants en laissant une place à leur spontanéité exige apparemment des pédagogues une présence bien plus constante et prégnante que celle qui est requise si l'intention est de les éduquer par la

contrainte. Le pari de la liberté en éducation nécessite en effet une implication et un engagement personnels déterminants pour être tenu.

Le troisième enseignement porte sur le rôle des modèles éducatifs. Il n'est pas seulement de susciter des projets concrets; il est aussi d'offrir des idéalités qui ont la double fonction d'entretenir la part de rêve indispensable à toute entreprise éducative et de conjurer les risques que cette entreprise scelle en son sein. Au sortir de la Première Guerre mondiale, l'Institut Jean-Jacques Rousseau a porté le flambeau d'une éducation nouvelle centrée sur les potentialités des enfants afin d'émanciper les individus et de les préserver de l'obéissance aveugle qui a conduit les nations européennes à s'entre-tuer dans les tranchées. L'espoir était qu'une éducation fondée sur la liberté enfantine engendre un nouvel ordre social plus démocratique. On assiste à un retour de balancier en ce début du XXI^e siècle avec le thème de la restauration de la discipline et de l'autorité et qui tend à ressortir le modèle qui a fait les beaux jours de la pédagogie du XIX^e siècle mettant au centre la figure du maître.

Faut-il mettre l'enfant ou l'adulte au centre de la scène éducative? Il n'est pas sûr en définitive que cette question au cœur des controverses sur l'école active soit fondamentale et qu'en y répondant de manière univoque, on garantisse une éducation réussie. Car celle-ci relèvera toujours aussi de la rencontre heureuse non planifiable d'un adulte et d'un enfant. ●

Entretenir la part de rêve
indispensable à toute
entreprise éducative

Bibliographie et références

J. Coquoz (1998). *De l'«Éducation nouvelle» à l'éducation spécialisée. Un exemple suisse, le Home «Chez nous» 1919-1989*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie / Editions des Sentiers.
D. Hameline, A. Jornod, M. Belkaïd (1995). *L'école active: textes fondateurs*. Paris: Presses universitaires de France.

Une brillante carrière qui débute à la Maison des Petits

Ruth Dreifuss, conseillère fédérale de 1993 à 2002 et première femme Présidente de la Confédération en 1999, a commencé ses classes à Genève, à la Maison des Petits.

La Maison des Petits était une école publique d'application de l'Institut Rousseau. Elle était un lieu privilégié de recherche et de formation.



Germaine Duparc, une scientifique, musicienne et pédagogue, directrice de la Maison des Petits de 1945 à 1978

Interview

Quel souvenir gardez-vous de Germaine Duparc qui dirigeait la Maison des Petits?

Un souvenir lumineux. Chaque matin elle nous jouait un air de flûte au moment où nous entrions en classe. C'était une grande voyageuse; elle achetait ses instruments dans les pays qu'elle visitait. Sa collection était impressionnante. Son morceau fini, elle nous parlait des cultures d'où venait la flûte. Cette ouverture au monde était fascinante.

Vous avez bien connu Germaine Duparc par la suite. Quelle femme était-ce?

Elle était à la fois une scientifique, une excellente musicienne

et une remarquable pédagogue. Elle avait fait des études de biologie avant d'obtenir un doctorat en anthropologie. En classe, elle nous parlait de ses passions: des étoiles, des coquillages, par exemple. Elle nous apprenait à regarder et à tirer des réflexions de nos observations. Elle alliait avec bonheur la rigueur de l'approche scientifique et la fantaisie de la créativité. C'était aussi une femme qui avait des valeurs et une grande exigence morale et éthique.

Aviez-vous le sentiment de fréquenter une école différente des autres?

Je dirais que les enfants de la Maison des Petits avaient conscience d'appartenir à une communauté. A la fête des promotions, nous défilions fièrement derrière notre drapeau; il était bleu avec un soleil doré.

Nous percevions aussi que notre école était un peu spéciale car nous étions en contact avec de nombreux adultes: les assistants et les étudiants de Jean Piaget surtout.

Vous souvenez-vous de Jean Piaget et des visiteurs venus de l'étranger?

J'ai sans doute vu Jean Piaget. Je me rappelle surtout ses étudiants qui s'entretenaient avec nous et nous faisaient faire des expériences. Quant aux visiteurs étrangers, je n'en garde aucun souvenir. J'ai appris bien plus tard à quel point la Maison des Petits était connue et renommée.

Étaient-ce vos parents qui vous y avaient inscrite?

Non. C'était l'école de mon quartier, celle que je devais fréquenter. Elle réunissait les enfants de Sécheron, un quartier d'employés, de fonctionnaires et de petits indépendants de la classe moyenne, et des Pâquis, un quartier ouvrier. Ces différents environnements familiaux se mélangeaient en classe sans l'ombre d'un clivage.

Aurait-il pu en être autrement?

Certainement, car dès la première année de l'école primaire, notre classe a éclaté et nous avons fréquenté des bâtiments différents. Aussitôt, nous avons été captifs du climat tendu qui régnait entre les deux écoles et les bagarres ont commencé. Elles étaient fréquentes et dures. Nous, enfants de Sécheron, nous nous sentions soudain supérieurs aux «voyous de la rue de Berne».

Message de Ruth Dreifuss lors du 80e anniversaire de la Maison des Petits

De toutes les écoles que j'ai fréquentées, y compris l'Université, celle qui m'a donné le plus, et l'essentiel, c'est la Maison des Petits. La joie d'apprendre et la confiance en moi-même, voilà les fondements sur lesquels j'ai bâti tous mes apprentissages ultérieurs.

L'harmonie qui régnait à la Maison des Petits était-elle donc liée à la pédagogie?

Oui, il y avait une atmosphère d'ouverture à la Maison des Petits. Lorsque j'y suis arrivée, je venais de Suisse alémanique et je ne parlais pas le français. A aucun moment, je me suis sentie différente des autres enfants ou rejetée. Je me rappelle que je chantais à tue-tête à la maison une chanson apprise en classe. Je la massacrais à un point tel que ma mère était allée voir la maîtresse afin qu'elle puisse m'aider à en comprendre les

paroles.

Le calcul et la lecture n'étaient pas des buts en soi

Je me souviens aussi d'un événement particulier. J'avais 5 ans et nous préparions Noël. Germaine Duparc m'avait demandé de raconter Hanukkah, la fête juive des lumières. J'avais dessiné le chandelier et des étoiles à six branches. Comme celles-ci étaient bien plus faciles à faire que celles à cinq branches, tous les enfants les ont adoptées et les sapins de Noël furent couverts d'étoiles de David.

Vous rappelez-vous certaines pratiques de classe?

Surtout les petits cahiers: des feuilles reliées que nous recevions en 2e classe enfantine pour dessiner, écrire des chansons, des poèmes et des petites histoires. C'était une joie de faire son propre livre.

Avez-vous donc appris à lire et à écrire en 2e classe enfantine?

Bien sûr et sans exercices fastidieux. Germaine Duparc pratiquait la méthode globale tant décriée aujourd'hui. Nous apprenions très vite à repérer et à lire des mots sans passer par le déchiffrement des syllabes. Je suis certaine que cette méthode rendait l'apprentissage de la lecture plus rapide et plus attrayant. Par contre, je crains que l'apprentissage de l'orthographe en ait été rendu plus difficile.

Nous avons tous appris à lire sans que nous ayons eu à peiner. Je ressens encore aujourd'hui la joie que j'ai éprouvée lorsque je me suis rendu compte que je savais lire. J'avais le sentiment de percer des mystères.

J'ai appris plus tard qu'à la Maison des Petits le calcul et la lecture n'étaient pas des buts en soi, mais qu'ils assumaient leur



vrai rôle: celui d'accéder à la connaissance. C'est exactement ce que j'ai vécu. Lire, écrire, compter étaient des outils pour découvrir le monde, et nous, les enfants, nous avions tous soif de découverte. Cette école nous donnait l'envie d'apprendre et d'échanger avec les autres.

Gardez-vous le souvenir du matériel pédagogique?

Je me rappelle surtout sa taille; les objets, comme les bouliers par exemple, étaient tous très grands. Ils étaient en bois, agréables au toucher et souvent de couleurs vives. Les blocs de jeux de construction étaient si volumineux qu'il était impossible de les manipuler seuls. Il fallait s'y mettre à plusieurs, ce qui nous obligeait à nous accorder sur un projet et à collaborer à sa réalisation. Je me souviens qu'un jour nous avons construit un bateau et que nous nous sommes assis dedans.

Nous avons aussi des petites plates-bandes au jardin. Nous y cultivions des fleurs, des radis, des carottes. C'était une vraie fête de récolter nos produits et de les manger.

Comment se déroulait une journée à la Maison des Petits?

Tout commençait par l'air de flûte dont je vous ai parlé. Ensuite,



mes souvenirs sont assez flous. Je me rappelle toutefois que nous étions souvent assis en rond pour discuter ou écouter une histoire, par exemple. Nous avions des pupitres individuels, mais nous jouions et travaillions souvent en groupe. En fait, jeu et travail ne faisaient qu'un. Nous apprenions en jouant, en expérimentant, en manipulant. Nous cherchions à répondre aux questions que nous nous posions. Il

Nous étions libres mais ce n'était pas l'anarchie, loin s'en faut

ya une foule de sujets qui passionnent les enfants: des étoiles à la vie des grenouilles ou des premiers hommes. Nous étions libres mais ce n'était pas l'anarchie, loin s'en faut. Il y avait des

règles de vie commune à respecter. Je dirais avec le recul que la discipline consistait à penser à l'intérêt des autres.

La Maison des Petits était une école d'application de l'Institut Rousseau et Germaine Duparc publiait des articles scientifiques fondés sur son expérience. Vous sentiez-vous observés?

Les étudiants nous faisaient passer des tests de logique. Je me souviens que l'un d'entre eux avait versé un même gobelet rempli d'eau dans un long vase puis dans une assiette creuse et qu'il m'avait demandé où il y avait le plus de liquide. J'ai appris plus tard qu'il s'agissait de l'expérience piagétienne classique de la conservation des liquides.

En classe nous ne nous sentions pas observés. Germaine Duparc n'avait pas cette distance qu'implique la recherche scientifique; elle était très présente et d'une totale disponibilité. Elle nous aimait et nous le sentions.

Existe-t-il des articles de Germaine Duparc ayant trait à votre classe?

Oui, en tout cas. Germaine Duparc me l'avait signalé. Il portait sur le jeu. Elle y raconte qu'un jour nous avions décidé d'organiser une course de vitesse dans le jardin. J'avais alors déclaré qu'il fallait organiser un service de premiers secours pour le cas où il se produirait un accident. J'avais décidé d'être l'infirmière et j'avais joué à organiser l'infirmerie sur les marches de l'escalier de l'école.

Avez-vous le sentiment que cette pédagogie active, centrée sur l'enfant, ses questionnements et ses découvertes, favorise la confiance en soi?

Absolument; nous prenions conscience de toutes nos capacités sans qu'il y ait de hiérarchie entre elles: jardiner, dessiner, lire, écrire, construire une tour, tout était attrayant pour nous. Nous n'avions pas peur d'être dépassés ou de ne pas arriver à faire quelque chose.



MAISON DES PETITS DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU
ÉCOLE OFFICIELLE DU CANTON DE GENÈVE

Les Jeux et le matériel figurant sur la photographie ci-dessus sont édités par "ASEN", 13, Rue du Jura, Genève.

Ces méthodes, dites socio-constructivistes, sont très contestées aujourd'hui. Pourquoi tant de crispations alors que partir de l'enfant et de ses manières d'apprendre paraît découler du bon sens?

C'est plus que du bon sens, c'est l'évidence même. On oppose souvent cette pédagogie du vivre ensemble et de la confiance en soi à la rigueur et au sérieux des apprentissages qui nécessitent des efforts individuels sinon une certaine souffrance. C'est tout à fait erroné, nous étions très organisés et persévérants dans la classe de Germaine Duparc, mais dans le plaisir de découvrir le monde.

Je dois dire que, de ma vie, je n'ai jamais autant appris qu'à la Maison des Petits. Et ce que j'ai appris par la suite s'est construit sur cette dotation initiale. A mon avis, cette idée que l'enfant peut apporter quelque chose à son propre développement, par l'expérimentation et l'échange, est fondamentale.

Comment s'est déroulée ensuite votre scolarité obligatoire?

L'école m'a paru insipide et ennuyeuse. Je n'y ai pas retrouvé les qualités qui avaient marqué ma scolarité enfantine. Elle n'éveillait pas l'envie d'apprendre; elle la tarissait d'une certaine manière. Avec le recul, je dirais que c'était grave, car sans cet élan vers la connaissance, l'école se limite elle-même dans la transmission du savoir.

Sans doute n'ai-je pas aimé l'école car je l'ai jugée à l'aune de ce que j'avais connu à la Maison des Petits. Elle ne me nourrissait pas, elle ne me stimulait pas. J'étais très déçue. Il fallait écouter et reproduire au lieu de réfléchir et d'explorer soi-même. C'était plus difficile et moins gratifiant. Plus question de s'exprimer, d'écrire des poèmes.

A la Maison des Petits, l'enseignement était global, on apprenait par tous nos sens en manipulant le matériel, en faisant de la musique, de la rythmique, en cultivant notre petit jardin. A l'école, il s'agissait avant tout de rester assis, d'écouter, de faire inlassablement des exercices. Un enseignement qui pousse ainsi à l'absorption et à la passivité révèle une pédagogie insuffisante.

Enfin, à l'école primaire, je n'ai plus retrouvé ce respect des enfants que j'avais connu à la Maison des Petits. Nous étions classés, catalogués; les bons, les mauvais élèves, les élus, les exclus.

Que pensez-vous des débats actuels sur l'école?

Je ne comprends pas qu'on puisse contester le bien-fondé de l'expérimentation pédagogique, et je comprends encore moins cette manière de prôner des recettes toutes faites sur les manières de faire la classe. La pédagogie relève certes de qualités personnelles, mais il lui faut aussi reposer sur des bases scientifiques solides et se construire dans la continuité.

Or, il me paraît qu'aujourd'hui on biffe d'un trait de plume toutes les recherches qui ont commencé au début du XXe siècle sinon avant. On fait

comme si la pédagogie active, centrée sur l'enfant et ses manières d'apprendre, était une idée moderne, une malheureuse mode

Pestalozzi pratiquait déjà une école à la mesure des enfants

héritée de Mai 68! C'est faire fi des travaux des grands pédagogues qui ont contribué au rayonnement de la Suisse. Dès la fin du XVIIIe siècle, Pestalozzi préconisait et pratiquait déjà une école à la mesure des enfants, qui éveillait et stimulait leurs facultés: tête, cœur, mains, selon sa célèbre triade. La pédagogie frontale, dont on nous vante tant les vertus, ne parvient pas à elle seule à stimuler l'appétit d'apprendre des enfants ni à le satisfaire. Il faut aussi d'autres manières de faire.

J'aimerais insister enfin sur la tâche éducative de l'école qu'on tend aujourd'hui à contester. L'école doit certes instruire mais elle est aussi un lieu privilégié d'éducation. Une de ses missions fondamentales est de faire vivre ensemble en se respectant des enfants de toutes cultures et de toutes origines.



L'essor de la recherche à La Maison des Petits

La recherche en situation de classe a connu un envol remarquable entre 1978 et 2000; les collaborations entre les différents acteurs étaient intenses et fructueuses.

► En 1978, Germaine Duparc, directrice de la Maison des Petits, prend sa retraite. Une formule différente est alors adoptée. La direction se compose désormais de quatre personnes: un membre de la Direction de l'enseignement primaire, un inspecteur, et deux professeurs de la FPSE. Ces changements n'altèrent en rien le statut de la Maison des Petits qui reste une école publique rattachée à la FPSE.

Toutefois, une évolution importante concerne l'orientation des recherches. En acceptant le risque d'une simplification excessive, on peut considérer que les recherches et les réflexions conduites à la Maison des Petits, de sa création et durant quelques décennies, visent à décrire le développement «naturel» de l'enfant et à démontrer le bien-fondé de l'idée claparédienne d'une pédagogie fonctionnelle basée sur ce développement.

Certains chercheurs
disaient que lire
c'est deviner

Les activités de recherches sont alors essentiellement destinées à la propagation d'une doctrine éducative. Dès la fin des années 1970, d'autres priorités se dégagent. Tout en préservant l'idée de centrer la pédagogie sur l'apprenant, les projets de recherche s'orientent vers des questions d'enseignement/apprentissage. En particulier, l'accent est mis sur l'enseignement différencié, dans le droit fil de «l'École sur mesure» de Claparède et dans la perspective d'atteindre des objectifs d'égalité des chances de réussite scolaire. Membre de cette direction de 1978 à 2000, permettez-moi de relater ici quelques points forts relatifs à cette période.

L'apprentissage de la lecture

Dès le début du fonctionnement de la nouvelle équipe pédagogique et la mise en œuvre de pratiques de décloisonnement entre classes, il est apparu que les recherches sur la différenciation de l'enseignement ne pouvaient couvrir en même temps tous les domaines d'apprentissage. Il fallait donc faire un choix. Le domaine de l'apprentissage initial – l'école comportant uniquement les degrés 1E à 2P – de la langue écrite a été retenu.

A cette époque, en effet, les premiers travaux sur l'illettrisme montraient la fragilité de cet apprentissage pourtant au cœur de la scolarité et de la vie professionnelle. A cette époque aussi, les discours sur l'apprentissage de la lecture étaient dangereusement contradictoires. Les praticiens pouvaient lire sous la plume de certains chercheurs en éducation que lire c'est deviner et que l'usage des règles de correspondances phono-graphiques pour identifier les mots est aussi efficace



La nouvelle Maison des Petits de la promenade de Saint-Antoine

que l'emploi de «ciseaux à ongles pour tondre le gazon». A l'opposé, les chercheurs en psycholinguistique accumulaient les preuves de l'importance de la conscience phonologique, de la compréhension du principe alphabétique et de la connaissance du code phono-graphique. Ces divergences nous paraissaient peu propices à l'efficacité des apprentissages et surtout difficilement conciliables avec la perspective, chère à Claparède, d'une pédagogie fondée sur la recherche psychologique. C'est ainsi que, soucieuse de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain, l'équipe pédagogique s'est orientée vers l'étude de situations didactiques permettant un travail à la fois sur le sens et sur le code.

A la suite d'échanges avec des collègues français, nos observations se sont principalement orientées sur une situation didactique complexe d'énonciation écrite dite «situation du texte de référence». Une telle situation comportant une production écrite de l'enfant permet en effet de mettre en œuvre les mécanismes du traitement des significations du texte tout en nécessitant de faire appel à la conscience phonologique et aux connaissances du code pour chercher les mots à écrire dans le texte de référence et les copier par la suite.

Durant plusieurs années, l'équipe s'est attachée à décrire les stratégies des enfants pour chercher et écrire les mots afin de mettre en œuvre une pédagogie différenciée. D'autres situa-

tions didactiques ont été proposées et étudiées dans le même esprit, telles que, par exemple, la « Dictée à l'adulte » individuelle ou collective, ou encore la formulation d'hypothèses à partir d'images. Ces observations en situation de classes, complétées par des recherches expérimentales effectuées en dehors de la classe, ont permis de corroborer la prédiction selon laquelle les connaissances spécifiques du code, nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, peuvent être acquises à travers des situations complexes d'écriture de textes plutôt qu'à travers des exercices ciblés.

Les années 1980 étaient fastes pour la Maison des Petits

accepte que les situations didactiques doivent non seulement produire les effets escomptés mais aussi démontrer leur plus ou moins grande efficacité, nous ne savons pas, aujourd'hui encore, faute de recherches comparatives, s'il est plus efficace ou au contraire moins efficace d'acquérir les connaissances du code en situation complexe ou en situation spécifique d'apprentissage. A noter que la réponse à cette question risque fort de ne pas permettre de trancher clairement en faveur de l'une ou de l'autre de ces procédures d'apprentissage mais, nous en faisons le pari, de révéler des différences de fonctionnement entre les élèves!

Une collaboration interdisciplinaire

Les recherches effectuées à la Maison des Petits entre 1978 et 2000 ne se résument pas uniquement à leur contenu. Elles se caractérisent aussi par le fait qu'elles résultent de la collaboration entre pédagogues et psychologues et entre praticiens et chercheurs. Tout en conservant la spécificité des rôles et des formations, cette étroite collaboration est nécessaire au développement de la recherche en situation de classe, laquelle vise la fertilisation des résultats de la recherche fondamentale dans la pratique de l'enseignement. On l'aura compris, nous sommes à l'opposé de l'idée d'une simple application des résultats de la recherche fondamentale, mais bien dans le cadre d'une nécessaire reconstruction de ces connaissances. Les conditions d'un travail en étroite collaboration étant rarement réunies, ce type de recherche – qui se distingue de la recherche-action – était et est encore insuffisamment développé. Les années 1980 étaient fastes pour la Maison des Petits; elle pouvait compter sur un poste complémentaire à temps plein dévolu à la mise en œuvre de la recherche (occupé à tour de



Soupe de l'Escalade à la Maison des Petits

rôle par l'une des enseignantes de l'école), sur huit réunions annuelles de l'ensemble de l'équipe et sur huit réunions annuelles réservées au groupe plus restreint des enseignantes pour la coordination des activités de différenciation et de recherche projetées. Ces ressources ont été la condition sine qua non à la pratique d'une recherche en situation de classe et à sa dissémination. Elles ont permis, aussi bien aux enseignantes qu'aux chercheurs, de préparer des publications et des présentations dans divers institutions et colloques, d'initier à la recherche de très nombreux futurs enseignants, de contribuer à la formation continue des enseignants genevois à travers la collaboration avec d'autres écoles et la confection de documents audiovisuels.

Cette période a été stimulante et féconde. Toutefois, les difficultés économiques traduites par des coupes budgétaires ont progressivement entamé le dynamisme de la recherche au fil des décennies présentées ici.



La Maison des Petits de 2000 à 2013: un projet renouvelé dans la continuité

► Entre 2000 et 2005, les recherches dans le domaine de l'entrée dans la lecture/écriture se poursuivent et sont couronnées, en 2007, par le prix CORECHED. Dans le droit fil des travaux collaboratifs précédents, une enseignante détachée est associée à l'équipe universitaire. Les enseignantes de la Maison des Petits bénéficient de douze demi-journées pour œuvrer avec les chercheurs. Ces travaux poursuivent aussi la diffusion des situations travaillées précédemment, notamment la «Dictée à l'adulte» et la «Lecture/écriture émergente».

D'un observatoire de l'enfance à un observatoire des pratiques didactiques et éducatives (2005-2009)

La période 2005-2009 marque une transition: l'équipe enseignants-chercheurs, avec un ancrage didactique, porte son attention sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques avec un intérêt pour les *fonctions des pratiques d'écrits* en mathématiques. Une activité (inspirée d'une situation de J. Peres, collaborateur de G. Brousseau) nommée le «Jeu du trésor» est travaillée de façon collaborative dans différentes classes de 1E-2E. Cette situation de longue durée (cinq-six mois) permet une réflexion sur les conceptions de l'apprentissage et une articulation avec l'action didactique de l'enseignant; elle a fait l'objet de plusieurs publications et est actuellement en cours de diffusion par le truchement d'un site internet. Il est à noter qu'à cette période la Maison des Petits voit ses ressources amoindries (diminution du nombre de sessions de travail collaboratif, suppression du poste d'enseignante détachée) pour faire face à des restrictions budgétaires.

Un «Réseau Maison des Petits»: le projet 2009-2013

Le projet en cours a été conçu pour assurer une double extension. La nécessité d'étendre les travaux à des écoles accueillant des élèves issus de milieux socioculturels variés s'est imposée puisque la population de Saint-Antoine, en vieille ville, n'est certes pas représentative de l'École genevoise; avec le soutien déterminant des directeurs d'établissements, celui de la Roseraie collabore désormais avec celui de Saint-Antoine-Ferdinand Hodler. Le projet sur les *fonctions des pratiques d'écrits* se développe selon trois axes relevant de différentes disciplines enseignées. Dès lors l'extension à

© Philippe Martin



Les recherches se poursuivent sur les fonctions des pratiques de l'écrit

différentes équipes universitaires, spécialistes de ces disciplines, était nécessaire. Du côté de la *langue*, l'entrée dans l'écrit fait suite aux travaux antérieurs, grâce à la préparation de *séquences de lecture et d'écriture émergentes* portant sur des albums (le conte du *Petit Chaperon rouge*). Du côté des *mathématiques*, les travaux se poursuivent à partir de situations didactiques conçues afin que les élèves soient confrontés à la nécessité d'une notation d'informations pour se souvenir ou pour communiquer. Enfin, une première exploration des pratiques d'écrit est étendue aux *sciences*. Les travaux portent sur la thématique de l'étude du vivant avec des séquences construites par les enseignantes sur «la fourmi» et «les oiseaux du lac», et la construction collaborative d'une séquence concernant la flottaison d'objets en 1P-2P. Comme par le passé, les produits de ces recherches collaboratives feront l'objet d'une diffusion au corps enseignant.

En marge du «Réseau Maison des Petits», un laboratoire de comparaisons interinstitutionnelles prend également forme grâce à des collaborations externes (Tessin, Marseille, Rennes) qui, elles aussi, construisent des collaborations enseignants-chercheurs. Les situations didactiques travaillées dans les divers contextes amènent les enseignants à préciser les finalités des tâches et à questionner l'articulation entre les diverses activités disciplinaires.

Cette centenaire Maison des Petits se porte donc bien, elle vit, elle se développe dans le contexte genevois et au-delà, dans une dynamique internationale. ●

L'Ecole du Mail: priorité à l'expérimentation!

Quelque part au bord de la Méditerranée à deux semaines de la rentrée scolaire 2011. La mère: *15 moins 5 est égal à 10, 14 moins 4 est égal à 10, 13 moins 3 est égal à 10, 12 moins 2 est égal à 10, 11 moins 1 est égal à 10! Tu vois (s'adressant à sa fille de 7 ans à peine, assise en face d'elle) tu enlèves le nombre que tu entends à la fin et ça fait toujours 10. Tu comprends? La fillette acquiesce. La mère: Alors 15 moins 5 ça fait combien? La fillette: 11.*

► Une mère bien intentionnée essaie d'enseigner la soustraction. J'observe son air désespéré. Et cela ne m'étonne guère. La soustraction est une opération mentale très difficile à 7 ans, la valeur positionnelle du chiffre n'étant pas acquise, la fillette ne peut pas établir de relations entre la dizaine et les unités de

l'opération. Je me dis aussi que cette mère n'a pas l'air d'être enseignante, elle paraît même très loin du monde de l'éducation des jeunes enfants. Cependant, son discours et ses gestes (elle montre souvent l'opération à l'aide de ses doigts) me sont familiers, car ils recouvrent des procédures typiques de l'enseignement de l'arithmétique élémentaire et plus particulièrement de la soustraction. Mais alors, qu'est-ce qui ressemble donc tant aux pratiques enseignantes et qu'est-ce que ces dernières ont de plus efficaces et/ou légitimes que la stratégie et la technique choisies par cette mère?

Une ambition

Changement de décor et d'époque: Genève, Ecole du Mail, année 1928. Dans le cadre de la mouvance de l'éducation fonctionnelle et de l'école active du début du siècle dernier, Robert Dottrens ressent la nécessité de créer un lieu d'observation, de recherche et surtout d'expérimentation pédagogique pour les futurs enseignants. Avec le soutien d'Albert Malche, alors conseiller d'Etat en charge du Département de l'instruction publique genevois, il crée l'Ecole expérimentale du Mail dont les buts et les résultats de recherche sont relatés dans un excellent livre (cf. références). Un lieu important pour la recherche en éducation est né. Cette nouvelle instance permet d'apporter une pierre à l'édifice de la compréhension de phénomènes éducatifs majeurs. Dans un registre didactique, le but prioritaire est d'établir dans telle ou telle matière d'enseignement ce que les enfants d'un âge donné peuvent comprendre et retenir. Subsidiairement, apporter notre contribution à la mise au point de plans d'études «expérimentaux» fondés sur cette idée de simple bon sens: les établir en fonction des capacités des élèves (p. 92). Il s'agit aussi d'ouvrir le débat sur la nature du fonctionnement des individus par rapport aux contraintes de l'institution. Dans sa démarche, Dottrens ne néglige donc pas des aspects tels que le travail individualisé et de groupe, la discipline, les relations avec les familles, les moyens audiovisuels et le matériel et mobilier scolaires. Les dispositifs engagés par Dottrens ont permis de dégager quelques tendances épistémologiques.

Un lieu important
pour la recherche
en éducation est né





L' Ecole du Mail aujourd'hui

logiques qui se résument par les deux paradigmes suivants: l'expérimentation, comme moteur de l'investigation des propriétés des «objets» scolaires, et la narration de celle-ci, comme tentative de rendre publique la nature du raisonnement sous-jacent à l'expérimentation, invitant ainsi les futurs enseignants à produire leur propre raisonnement en lien avec ce qui a été narré. Ce texte constitue donc un premier essai exhaustif et concluant de récits de phénomènes liés à la recherche pédagogique dans les écoles genevoises; en cela, cet ouvrage représente une étape importante dans l'évolution des sciences de l'éducation.

Le projet d'école expérimentale de Dottrens a donc le mérite de contribuer de manière tangible à la compréhension de certains phénomènes éducatifs propres à l'école genevoise du début du XXe siècle, et il inaugure une alliance de travail féconde entre le monde académique et scientifique et le corps enseignant primaire.

Aujourd'hui

Mais que reste-t-il de cette période effervescente de l'Ecole du

Mail? En 2011, que pouvons-nous invoquer de cette épopée si favorable à la recherche en éducation? A un premier niveau, le constat est plutôt maigre, puisque ce pan expérimental se révèle peu connu. J'observe que les institutions oublient vite leur passé. Leur regard est toujours projeté vers l'avant et le passé n'a de valeur que s'il permet de valider les choix du présent. Alors c'est peut-être dans ce paradoxe temporel que nous pouvons apprécier certains phénomènes d'émulation et de reconnaissance de l'histoire de ceux qui nous ont précédés dans notre rôle d'enseignants. En d'autres termes, je dirais qu'il n'est pas banal d'enseigner à l'Ecole du Mail. Par moments, le passé vous rattrape... Les faits historiques ont l'avantage de pouvoir être convoqués aisément auprès des enseignants qui enseignent aujourd'hui à l'Ecole de Mail. Ces derniers valorisent ce lieu particulier de la société dont le «fond de commerce» est la connaissance.

J'en veux pour preuve l'exposition mathématique réalisée par les élèves et les enseignants de l'Ecole du Mail au mois de novembre 2010. Pour répondre au paradigme fondamental de l'investigation des savoirs mathématiques élémentaires, le corps enseignant de l'Ecole du Mail a décidé de transformer les classes en un lieu où expérimenter et investiguer les propriétés de savoirs mathématiques durant plusieurs semaines, et de réaliser une exposition un peu différente.

La particularité de ces investigations s'exprime à travers la possibilité de se laisser surprendre par ses propres découvertes et, surtout, de ne pas tomber dans la logique dichotomique classique du «juste ou faux». Pour réaliser cela, les enseignants ont dû accepter l'idée d'un «jeu de tâches» au sens de Favre (2008), destiné à nourrir l'interaction de connaissances entre maître et élève à propos d'un savoir donné. L'autre condition essentielle pour la bonne marche de ce projet consiste à donner la possibilité de raconter quelles ont été les surprises de l'investigation et comment celles-ci peuvent être partagées avec d'autres, par exemple les visiteurs de l'exposition. Ce projet d'établissement porte certaines traces de la démarche expérimentale de Dottrens. Et c'est peut-être là que le passé et le présent se rencontrent, formant une intersection dans laquelle se condensent les préoccupations épistémologiques de plusieurs générations. Il nous a ainsi paru pertinent, dans la préparation de notre chantier de recherche, de convoquer le passé de l'école et en particulier l'héritage laissé par Robert Dottrens nous invitant à nous donner les moyens de comprendre comment se construisent certaines connaissances.

Tableaux d'une exposition

L'exposition intitulée «Des maths autrement ou un regard différent sur les contenus mathématiques» à l'école primaire était constituée d'une douzaine de tableaux issus essentiellement de l'étude d'objets géométriques réalisés par les classes du cycle moyen. Les traces du «jeu de tâches» nécessaires pour illustrer la complexité de l'objet étudié et les modalités de leur présentation comme témoignage de la narration du processus d'investigation, sont ici particulièrement significatives. Certains tableaux proposaient une section interactive où le visiteur pouvait expérimenter *in vivo* des surprises mathématiques.

Tableau d'exposition

1. Prenez une feuille de papier et pliez-la en rabattant un côté sur l'autre. Avec des ciseaux, faites une encoche sur le pli. Dépliez la feuille. Qu'observez-vous?
2. Prenez une deuxième feuille, pliez-la en rabattant un côté sur l'autre puis faites un deuxième pli en veillant de superposer le premier à angle droit. Sur le deuxième pli de la feuille, faites une encoche avec les ciseaux. Qu'observez-vous?
3. Prenez une troisième feuille et répétez l'opération en ajoutant un troisième pli à angle droit sur lequel vous allez faire une encoche avec les ciseaux. Qu'observez-vous?
4. Répétez la procédure en ajoutant à chaque fois un pli de plus et en faisant une encoche avec les ciseaux sur le dernier pli.

Une série de faits étonnants se présenteront à quiconque se laissera guider par la tâche jusqu'au bout. S'agit-il d'une expérience géométrique ou numérique?

© Luca Del Notaro



La tâche ci-dessus ne présente pas, en soi, de caractéristiques expérimentales particulières car, de prime abord, elle ressemble à tant d'autres tâches de manuels scolaires. On pourrait même dire que si elle permet de guider l'action du sujet, elle est pourtant loin d'assurer l'expérience épistémologique du savoir mathématique visé. La problématique traitée dans cet article nous donne l'occasion de mettre en exergue l'idée que l'expérience mathématique est constitutive du savoir si les conditions d'investigation par un jeu de tâches approprié et par le traitement des signes s'y rapportant sont réunies. L'interaction de connaissances entre maître et élève demeure donc le moteur de cette investigation. Chacun peut apprendre de ce jeu: l'élève en premier lieu mais aussi le maître en tant que joueur du jeu de l'élève.

Héritage

Qu'apporte l'Ecole du Mail à cette question fondamentale de la formation des connaissances? Y a-t-il un lien quelconque entre le projet expérimental d'il y a un siècle et ce qui se construit au présent?

Le travail quotidien des enseignants est certainement très imperméable à l'œuvre littéraire de Dottrens mais son héritage d'une certaine posture expérimentale est bien là, comme une marque du passé qui resurgit aux moments les plus sensibles de la vie institutionnelle (choix pédagogiques, initiatives de recherche). Ces marques, même fragiles et partielles, nous permettent de dire que nous aussi, en tant que corps enseignant de la modernité, faisons partie du processus réflexif global de l'éducation primaire. Une alliance avec un passé peu banal se dessine.

Revenons aux échanges mathématiques entre cette mère et sa fille. Comment conjuguer le fonctionnement historique des projets institutionnels de recherche et le jeu de connaissance de cette fillette et de sa maman? Il est fort probable que les théories et les spéculations pédagogiques qui les ont précédés ne leur soient pas vraiment d'une grande utilité dans le cadre de cet épisode mathématique. La recherche en éducation a toutefois des responsabilités importantes et les enseignants ont le droit et le devoir de les soutenir dans l'exercice de leur métier. Ces responsabilités se réalisent à travers la production de raisonnements qui vont à l'encontre du sens commun des choses et favorisent l'émergence de lieux privilégiés où déployer ces raisonnements. Dans la conjoncture politique actuelle il serait, hélas, impossible d'attribuer à un lieu de vie scolaire genevois un statut d'école expérimentale. Il y a des mots et des intentions qui sont plus à la mode selon les époques, mais là, on a l'impression que nous sommes bien loin du faste du siècle dernier.

L'Ecole expérimentale du Mail à Genève fut une initiative courageuse et profitable à l'ensemble de la communauté des chercheurs genevois. Merci, Monsieur Dottrens! En vous lisant, je suis parfois un peu envieux de ce temps révolu...

Nous sommes bien
loin du faste du
siècle dernier

Bibliographie et références

- R. Dottrens (1971). *L'Ecole expérimentale du Mail*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
J.-M. Favre (2008). Jeu de tâches: un mode d'interactions pour favoriser les explorations et les expériences mathématiques dans l'enseignement spécialisé. *Grand N*, no 82, 9-30.

S'unir pour une ère nouvelle!

Au sortir de la Première Guerre mondiale, les revendications du mouvement d'Education nouvelle se doublent de la conviction que la réforme de l'éducation permettra de transformer la société en formant des individus responsables, pacifiques et tolérants. Les initiatives de réforme prennent alors une nouvelle dimension grâce à la fondation de plusieurs associations entièrement dédiées à cette cause, à l'exemple de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle.

Une association internationale pour promouvoir l'Education nouvelle à grande échelle

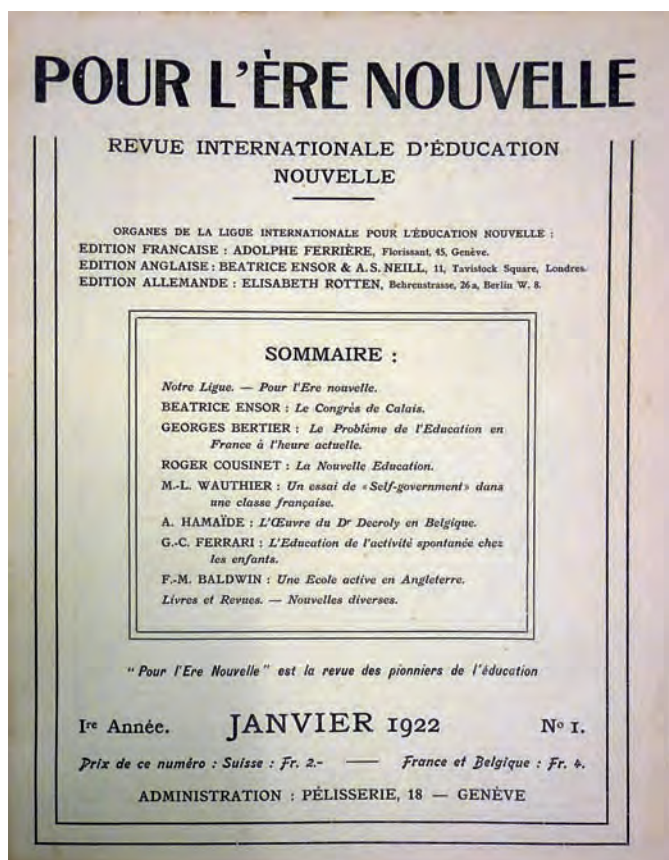
La Ligue internationale pour l'Education nouvelle – *New Education Fellowship* – est fondée en 1921 lors d'un congrès (à Calais) réunissant une centaine de pédagogues européens désireux de renouveler les méthodes d'enseignement sur les bases d'une connaissance psychologique de l'enfant. Comme l'indiquent les textes d'origine, l'idée est de regrouper des initiatives nationales, certaines en cours depuis plusieurs années, en un mouvement international qui réunisse tous ceux qui croient aux mêmes «vertus de l'éducation dans la création d'un monde meilleur» (Ensor, 1922, p. 6). Cette fondation est avant tout le fruit d'une initiative commune, celle de représentants de la délégation anglaise – en particulier Beatrice Ensor

(1885-1974) – et de représentants de la délégation suisse – en particulier d'un Genevois, Adolphe Ferrière (1879-1960), directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles (BIEN). Ce dernier, à la fois pédagogue, philosophe, sociologue et professeur à l'Institut Rousseau, prolonge ainsi les ambitions de son Bureau international (BIEN) qui vise, depuis 1899, à «établir des rapports d'entraide scientifique entre les Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de l'avenir» (Ferrière, 1919, p. 2). Un bureau qui devient, dès 1923, le service des renseignements internationaux de l'Institut Rousseau. La Ligue internationale pour l'Education nouvelle qu'il contribue à fonder en 1921 ambitionne, quant à elle, de réunir tous ceux qui «voient dans une transformation sérieuse de l'esprit et des méthodes de l'éducation traditionnelle le moyen d'orienter le monde vers plus de réelle fraternité et plus de bonheur» (Ferrière, 1922, p. 4). Les motivations sont donc autant pédagogiques que philosophiques, l'*esprit* de la Ligue étant incarné, selon Ferrière, dans les deux mots qui composent son nom: «éducation», qui signifie *conduire l'enfant hors d'un état jugé inférieur vers un état supérieur (ex ducere)* et «nouvelle», qui signifie non seulement *autre* mais aussi *meilleure*.

Un but: «donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant»

En sept principes

De fait, les membres de cette Ligue appartiennent à des horizons divers comme en atteste la présence d'instituteurs, pédagogues, philosophes, psychologues, médecins ainsi que celle de parents et de représentants de l'administration scolaire. Elle permet ainsi la rencontre de praticiens et de théoriciens autour d'un même objet d'intérêt: l'enfant et son éducation. Outre un état d'esprit, ces derniers partagent des orientations communes appelées «principes de ralliement» qui constituent les bases philosophiques voire idéologiques auxquelles adhèrent tous ses membres, du moins à titre d'orientation générale. Énoncés en sept points, ces principes contiennent tous l'idée selon laquelle l'éducation doit avant tout *libérer l'enfant* afin que celui-ci puisse s'épanouir selon ses besoins et ses aptitudes personnelles. Cette notion de liberté est explicitement évoquée dans les trois premiers principes où il est dit que l'éducation a pour but de «donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant», de «respecter son individualité», de «libérer les puissances spirituelles qui sont en lui» (*Principes de ralliement*,





Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle, organisé par l'Institut Rousseau à Montreux en 1927

1922, p. 28). De plus, ils révèlent une conception de l'éducation fortement influencée par la conviction selon laquelle le développement de l'enfant repose sur des lois – biologiques, génétiques, psychologiques – que l'enseignement devrait désormais respecter. En d'autres termes, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle milite pour une éducation basée sur une connaissance scientifique des spécificités de l'enfant afin que celui-ci puisse bénéficier d'un maximum de liberté dans ses apprentissages. De fait, son but ultime est de

Le travail de la Ligue peut se comparer à une «croisade»

convaincre le plus grand nombre de la nécessité de réformer les systèmes éducatifs selon cette conception de l'éducation et ainsi espérer une transformation de la société à l'échelle de l'humanité. Alors que ses revendications sont principalement pédagogiques et philosophiques, c'est au moyen de la science et d'arguments scientifiques – issus principalement des recherches en psychologie – que la Ligue construit son plaidoyer pour la réforme. Dans un monde où la science est

synonyme de progrès et d'avenir, c'est la science – ici la psychologie – qui joue le rôle de caution à des revendications qui ne sont, de fait, pas scientifiques.

Trois revues au service de la science et de la militance

Pour Beatrice Ensor, présidente du Comité exécutif, le travail de la Ligue peut se comparer à une «croisade» composée de deux tâches principales: premièrement, «la réunion des pionniers de l'éducation de toutes tendances et de tous pays dans un même mouvement organisé» et, deuxièmement, la «propagande des principes de l'Éducation nouvelle au moyen de conférences, d'exposés et de publications» (Ensor, 1929, p. 217). Pour parvenir à ses objectifs, la Ligue organise des congrès internationaux tous les deux ans et publie, dès sa fondation, trois revues éditées en trois langues correspondant aux régions linguistiques les plus représentées parmi ses membres: *The New Era* (régions anglophones) dirigée par Beatrice Ensor, *Das Werdende Zeitalter* (régions germanophones) dirigée par Elisabeth Rotten et *Pour l'Ère Nouvelle* (régions francophones) dirigée par Adolphe Ferrière. Bien

Beatrice Ensor, rédactrice de la revue *The New Era*

qu'elles soient indépendantes sur le plan éditorial et financier, ces trois revues publient des articles en lien étroit avec les principes défendus par la Ligue. Il s'agit aussi bien de récits d'expériences d'Education nouvelle, de réflexions sur des questions pédagogiques générales – voire philosophiques – que d'articles scientifiques de fonds évoquant les dernières découvertes des recherches en psychologie ou en pédagogie expérimentale.

Si chacune d'entre elles comporte des particularités liées à l'aire culturelle dans laquelle elle se développe, ces revues constituent un outil puissant de propagande des principes de la Ligue et contribuent ainsi à unifier le mouvement. En outre, elles sont un vecteur important des savoirs nouveaux sur l'éducation qui, grâce à l'envergure internationale des revues, circulent et se construisent au contact d'une grande diversité d'acteurs. Ces dernières incarnent ainsi l'étroite relation qu'entretiennent la science et la militance dans ce mouvement de réforme qui, de fait, participe à la construction d'un nouveau champ disciplinaire appelé «sciences de l'éducation».

Transformer la société par l'éducation

Alors que la Ligue internationale pour l'Education nouvelle connaît une croissance considérable durant les années 1920, son succès tend à s'estomper dans les années 1930, période au cours de laquelle la montée des nationalismes fragilise l'unité du mouvement. Les revues deviennent plus «nationales» et perdent progressivement leur rôle fédérateur et propagandiste de la Ligue. Les principes de ralliement qu'elles s'attachaient à promouvoir sont modifiés en 1932 en raison du

contexte de crise dans lequel se trouvent les sociétés occidentales et des nouvelles découvertes faites en psychologie. Pour exemple, la revue francophone *Pour l'Ere Nouvelle* est profondément internationale dans les années 1920 puisqu'elle est à la fois l'organe de la Ligue, du Bureau international des Ecoles nouvelles, de l'Institut J.-J. Rousseau puis du Bureau international de l'Education. Dès 1926, l'Institut Rousseau publie une chronique dans *Pour l'Ere Nouvelle* qui devient bientôt la chronique (puis le bulletin) du Bureau International de l'Education, ce dernier étant fondé par quelques membres de cet Institut en 1925. La revue connaît un tournant à partir de 1929 où son administration est reprise en main par le Groupe français d'Education nouvelle qui, en 1932, nomme un nouveau comité éditorial. *Pour l'Ere Nouvelle* prend alors une nouvelle orientation plus «nationale» où son rôle d'organe international de la Ligue est désormais beaucoup plus ténu. Les auteurs sont avant tout français, les thématiques fortement influencées par les psychologues et praticiens de ce pays et les objectifs plus modestes et concrets, visant des applications locales des méthodes nouvelles.

La montée des nationalismes fragilise l'unité du mouvement

L'histoire de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et de ses revues permet d'observer le formidable engouement que suscitent les propositions de l'Education nouvelle dans les années 1920, dont Genève constitue, à cette époque-là, l'une des capitales. A l'issue d'une guerre dévastatrice, l'espoir de transformer la société par l'éducation est alors mêlé de la conviction que seule la science pourra permettre ce renouveau. Cette histoire nous permet également de comprendre l'importance que joue la militance dans la diffusion de cette science et plus particulièrement dans la construction des nouveaux savoirs sur l'éducation, savoirs dont la pédagogie contemporaine est encore profondément marquée aujourd'hui. Si le mouvement s'essouffle vers la fin des années 1930, de nombreux partisans continuent de militer pour l'Education nouvelle après la Deuxième Guerre mondiale dans divers contextes locaux. Plusieurs initiatives de réformes voient le jour dans des institutions privées ou publiques et la revue *Pour l'Ere Nouvelle* reparaît dès 1946, quoique moins régulièrement, avant de prendre le nom *Les Sciences de l'Education – Pour l'Ere Nouvelle* en 1967, changement symbolique du lien inextricable qui lie ces deux mouvements.

Bibliographie

- Principes de ralliement. (1922). *Pour l'Ere Nouvelle*, 2, 28.
 B. Ensor (1922). Le congrès de Calais. *Pour l'Ere Nouvelle*, 1, 5-7.
 B. Ensor (1929). Croisades dans le royaume de l'Education. *Pour l'Ere Nouvelle*, 51, 217-221.
 A. Ferrière (1919). *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles Nouvelles*. Bâle: Azed.
 A. Ferrière (1922). Circulaire «La Ligue internationale pour l'Education nouvelle». *Pour l'Ere Nouvelle*, 1, 1-4.
 B. Haenggeli-Jenni (2011). *Pour l'Ere Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Etiennette Vellas, membre associé du LIFE, Université de Genève,
membre du Groupe romand d'Education nouvelle

Rendre l'élève actif pour une ère nouvelle: où en sont les éducateurs militants?

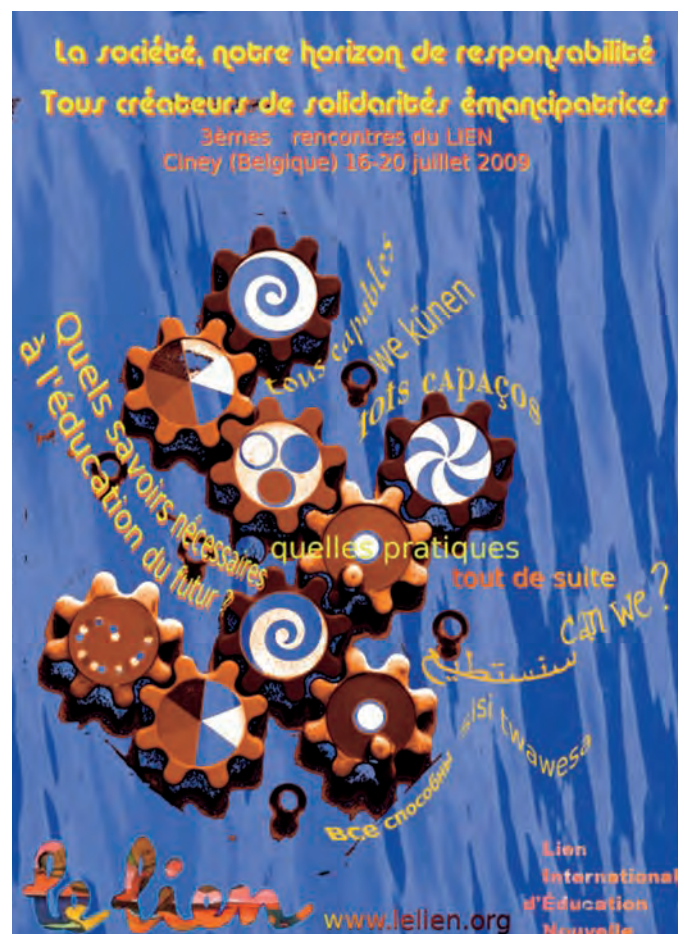
Rousseau, par ses publications simultanées du *Contrat social* et de *l'Emile* en 1762, a impulsé ce courage qui perdure chez des éducateurs: se mettre en recherche d'une éducation nouvelle pour faire advenir une ère nouvelle, celle de la démocratie. De nombreuses pédagogies, depuis 100 ans, se sont particulièrement développées pour relever ce défi sociétal. Comment évolue cet élan, cet espoir aujourd'hui?

Faire agir l'enfant: une priorité des militants de l'Education nouvelle au XXe siècle

La recherche pédagogique durant le XXe siècle a expérimenté de multiples «théories pratiques» pour rompre avec une école ne parvenant pas à faire construire aux élèves un rapport au savoir et à la loi correspondant à une vie en démocratie et à une culture de paix. Par exemple, en créant, pour les petits citoyens, des écoles ou foyers d'éducation à la campagne favorisant une éducation plus naturelle, plus ouverte à la vie (Lietz, Ferrière); en se mettant en retrait en tant qu'enseignant pour accorder aux enfants la possibilité d'expérimenter leur pouvoir de penser et d'agir (pédagogies libertaires); en les mettant en projet (Dewey et les pédagogies du projet, de l'enquête); en recherchant leurs intérêts, en respectant leurs besoins, comme celui de jouer (Claparède), ou de produire (Freinet); en leur proposant un milieu à leur portée et un matériel spécifique développant leur autonomie (Itard, Montessori); en les rendant responsables de la vie communautaire (*self-government*) et de leurs apprentissages (pédagogies coopératives); en instaurant un

Dix mouvements pédagogiques français

Les mouvements concernés sont: Association française pour la lecture (AFL); Centres d'entraînement aux méthodes d'Education Active (CEMEA); Cercle de recherches et d'action pédagogiques (CRAP); Education&Devenir(E&D); Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'Education nationale (FOEVEN); Fédération nationale des Francas (Francas); Groupe français d'Education nouvelle (GFEN); Institut coopératif de l'Ecole moderne – Pédagogie Freinet (ICEM); Office central de la coopération à l'école (OCCE); Ligue française de l'enseignement et de l'Education permanente (Ligue de l'Enseignement) dont Union sportive de l'Enseignement du premier degré (USEP).



travail libre par groupes (Cousinet), par centres d'intérêts (Decroly) les faisant interagir; etc. Théories constructivistes de l'apprentissage et de la formation et «théories pratiques» pédagogiques se développant en interaction pour un projet de société commun dans le Mouvement de l'Education nouvelle.



Aux Rencontres du LIEN (2009)...

Aujourd'hui: une résistance à une école capitaliste

Une lecture transversale des sites respectifs de dix Mouvements pédagogiques français permet une approche du travail réalisé actuellement par ces pédagogues toujours engagés à faire advenir une ère nouvelle plus démocratique de l'éducation et de la société (Vellas, 2008). Que voit-on?

On y découvre des «théories pratiques» reprenant le patrimoine pédagogique, mais explicitant plus clairement comment l'avènement d'une société démocratique se joue dans les manières de transmettre les objets culturels. Rendre les élèves actifs est devenu les placer ensemble face à des problèmes ouverts, dans des situations-problèmes, des impasses, pour

Les classes se font
chantiers, ateliers et
laboratoires...

les emmener dans des démarches de recherche et d'auto-socio-construction des savoirs (ex. le GFEN). Les classes se font chantiers, ateliers et laboratoires pour confronter les élèves à des défis, des énigmes, les faisant s'affronter collectivement à des objectifs devenus obstacles. La lutte pour la démocratie et une culture de paix revigorée se situe aujourd'hui au cœur de la construction des savoirs par les élèves.

Tous ces mouvements, sans faillir, postulent l'éducabilité de chaque enfant et la possibilité à toute société de devenir plus démocratique. Mais la rupture à opérer avec l'école traditionnelle est devenue plus complexe avec la mue de celle-ci en une école mise de plus en plus au service du capitalisme (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2011). Apprendre à problématiser le monde et le savoir (Fabre, 2011) est en train de devenir un enjeu majeur scolaire et sociétal pour l'ensemble des mouvements travaillant à l'avènement de la démocratie.

Des finalités et valeurs communes, mais non cristallisées

Les projets éducatifs et politiques des mouvements, se reconnaissant dans la filiation de l'Education nouvelle, sont travaillés et décrits, le plus souvent, sous la forme d'une charte, accompagnée de textes d'orientation évolutifs, revus au rythme des congrès ou autres types de rencontres le prévoyant. Les groupes montrent inlassablement où portent leurs luttes: ne pas admettre des pratiques éducatives qui conduisent à accepter comme fatales les inégalités entre les hommes et la servitude volontaire.

On travaille ainsi toujours pour une ère nouvelle, mais le Grand soir n'est plus attendu. Finalités, pratiques, théories, tout doit aujourd'hui passer par un débat continu. Le projet démocratique est à la fois plus modeste et plus exigeant qu'au début du siècle dernier: il s'agit de le réaliser déjà chacun, sur ses lieux de travail et de vie. Chaque jour. Dans telle classe, telle école, tel collège, telle institution, avec telle instance politique ou éducative. Et dans sa vie hors profession.

Des savoirs et des pratiques passés au filtre des valeurs

Dès qu'on entre dans les textes d'orientation, les références aux pédagogues du patrimoine informent de la fidélité aux «pédagogies de l'enfant actif» (de Rousseau à Freinet et Oury), fondées sur les théories constructivistes de l'apprentissage et du développement de Piaget, Wallon, Bachelard et Vygotski. Les références multiples aux sciences, aux arts, aux pratiques sont utilisées aujourd'hui selon les besoins de la recherche pédagogique. Toutes pénétrant dans les pédagogies après avoir été passées au filtre des finalités et valeurs du groupe. Ainsi en est-il aussi des valeurs ayant trait à la démocratie à faire advenir solidairement.



... théories et pratiques sont confrontées



Lorson Ovilmar, un des fondateurs du Groupe haïtien d'éducation nouvelle (GHEN) créé en 2010

Comment s'organise le travail en 2012 de ces militants d'une ère démocratique?

Qui sont ces militants? Ce sont des praticiens de l'éducation: enseignants, formateurs, éducateurs. Mais pas seulement. Certains appartiennent à des milieux de l'éducation moins directement reliés à l'école: parents, gens du théâtre, du monde de l'écriture, des arts plastiques, de la philosophie. Des personnes de toute provenance ayant pris conscience qu'éduquer s'exerce partout et sans cesse (qu'ils sont ainsi autant éducateurs qu'éduqués à chaque instant... et qu'il vaut mieux le savoir!).

La recherche des mouvements est autogérée par ses membres. Chaque mouvement a une organisation assez structurée. Il se donne le plus souvent un groupe de pilotage ou de coordination spécifique.

Sur le plan de la méthode de travail, la recherche et la formation sont menées par secteurs, régions et groupes d'intérêt. Des nouveaux groupes ou sous-groupes de travail se constituent avec une grande liberté. Cette recherche pédagogique militante qui se déroule en marge des sciences de l'éducation est de moins en moins soutenue par l'Etat français.

L'internationalisation des mouvements pédagogiques

Cette recherche d'une éducation nouvelle pour une société démocratique est tâtonnante, buissonnante, foisonnante. Des membres des mouvements s'invitent aujourd'hui pour partager leurs avancées. Ils se rendent à l'étranger pour des formations lors desquelles ils mettent en œuvre les pratiques qu'ils élaborent. Comme tout temps de formation est présenté comme un temps de recherche pédagogique partagé avec les

participants, de nouveaux groupes naissent spontanément, plus ou moins dans la ligne de recherche du Mouvement. La créolisation est à l'œuvre: la rencontre de diverses «théories pratiques» en provoque de nouvelles. Petit à petit, cette recherche pédagogique pour une ère démocratique se propage et s'internationalise. Pour exemple, l'ICEM (pédagogie Freinet) est affilié à la FIMEM (Fédération internationale des Mouvements d'Ecole moderne), qui regroupe les mouvements Freinet d'une quarantaine de pays. Une tendance actuelle est aussi de créer des réseaux de groupes. Ainsi a été créé le Lien International d'Education nouvelle en 2001 (LIEN). S'inscrivant dans la filiation de la L.I.E.N. de 1921, il met en réseau les groupes nationaux d'Education nouvelle. Et naissent ainsi, dans ce cadre et dans l'enthousiasme, de nouveaux groupes. Par exemple ceux créés en 2010 en Haïti et en Tunisie.

L'utilisation d'internet est en train de dynamiser la recherche et la diffusion des savoirs de la pédagogie (Collot, 2008). Internet pourrait finir par provoquer un certain printemps des pédagogies au service de la démocratie.

Cette éducation nouvelle ne peut que chaque jour être nouvelle

2012: une recherche pédagogique pour la démocratie installée dans la durée

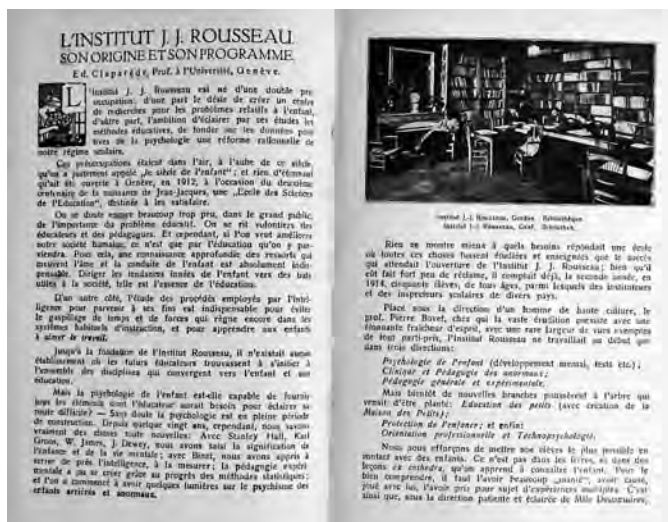
Les pédagogues militants du XXIe siècle travaillent dans une temporalité qui n'a plus rien à voir avec celle du début du XXe siècle. Plus patients face à l'urgence de la démocratie, leurs recherches se font plus en sourdine, mais de manière plus transparente. L'ère nouvelle démocratique se présente aujourd'hui plus problématisée et en marche. Et ne pouvant que l'être. Ce qui fait dire à Mialaret (2003) que cette Education nouvelle ne peut que chaque jour être nouvelle. Cette réalité ne devrait pas empêcher de repérer les savoirs porteurs de démocratie transmissibles. Car, comme le groupe «Collectif: changer de cap» le souligne dans sa Lettre de 2011 (p. 71): «Ce ne sont ni les bons savoirs ni les pratiques humanisantes qui manquent aujourd'hui, mais leur reconnaissance et leur intégration dans les programmes de l'école et, par voie de conséquence, dans la société.»

Bibliographie

- A. Tapian (coord) et le Collectif Ecole: changer de cap. (2011). *Donner toute sa chance à l'école. Treize transformations nécessaires et possibles... Lettre ouverte*. Lyon: Chronique sociale.
- B. Collot (2008). *Le laboratoire des CREPSC. Contexte de la constitution d'un laboratoire de praticiens*. http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/contexte_recherche2.htm. (site consulté le 20.8.2011).
- M. Fabre (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris: Puf.
- Ch. Laval, F. Vergne, P. Clément et G. Dreux (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- G. Mialaret (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris: PUF.
- E. Vellas (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction: une théorie pratique de l'Education nouvelle*. Thèse. Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:6791>. Site consulté le 22.10.2011.

La Suisse et l'internationalisation de la protection de l'enfance

A travers la constitution d'un mouvement international de protection de l'enfance, la Suisse en général, et Genève en particulier – grâce à l'investissement sur ce terrain de l'Institut Rousseau – ont contribué activement à la promotion internationale de la cause de l'enfant et des dispositifs qui l'incarnent, tout en les inscrivant fermement au cœur de l'identité nationale.



La revue *Pro Juventute* se fait régulièrement l'écho des activités de l'Institut Rousseau

thoriques de lutte contre la mortalité infantile, couvrant le pays d'un semis d'établissements sanitaires dédiés à la jeunesse. Cet élan charitable, d'origine essentiellement confessionnelle, emprunte volontiers ses modèles d'actions à l'étranger. C'est le cas des Gouttes de Lait «inventées» au cours des années 1890 en France, et importées en Suisse au tournant du siècle.

Dispensaires pédiatriques, pouponnières et autres consultations de nourrissons, relayés par les services médicaux des écoles destinés aux classes d'âge scolaires, offrent désormais aux populations un troisième filet de protection à visée essentiellement préventive.

Couronnant ces créations dispersées, une fondation nationale pour la protection des mères et des enfants est initiée en 1912: rebaptisée Pro Juventute en 1919, elle s'efforce de promouvoir les programmes élaborés en Suisse ou à l'étranger, et d'aider à leur diffusion. Par son influence, Pro Juventute va contribuer à doter les mouvements cantonaux de protection de l'enfance d'une palette de dispositifs similaires. Elle leur confère en outre un soubassement idéologique unificateur, à la croisée d'obsessions natalistes, de propagande familialiste et d'arguments eugénistes.

Des familles «sous tutelle»: un nouveau code civil fédéral

Dès les années 1880, certains cantons complètent ce feuilletage institutionnel par de nouvelles dispositions juridiques protectrices, largement inspirées de modèles étrangers.

C'est ainsi qu'à Genève le législateur adapte au contexte local de nouvelles lois protectrices mises en vigueur en 1889 en France, en Belgique et en Angleterre. Par deux textes fondateurs datés de 1891 et 1892, le Grand Conseil genevois donne le droit à l'Etat d'intervenir au sein des familles pour protéger des enfants victimes de mauvais traitement, de défaut d'instruction, ou encore, comme on disait à l'époque, d'abandon moral de la part de leurs parents. Le Tribunal des Tutelles peut alors décider de priver de la puissance paternelle les parents qui en seraient jugés indignes, et de placer leurs enfants chez des tiers (institutions ou familles d'accueil).

Ce type de dispositif va être bientôt adopté par l'ensemble de la Suisse, grâce au Code civil fédéral (1911). Tous les cantons vont devoir désormais appliquer ses dispositions protectrices.

► A partir des années 1870, la Suisse devient un véritable laboratoire d'expériences où s'élaborent de nouvelles façons de penser une politique pour l'enfance.

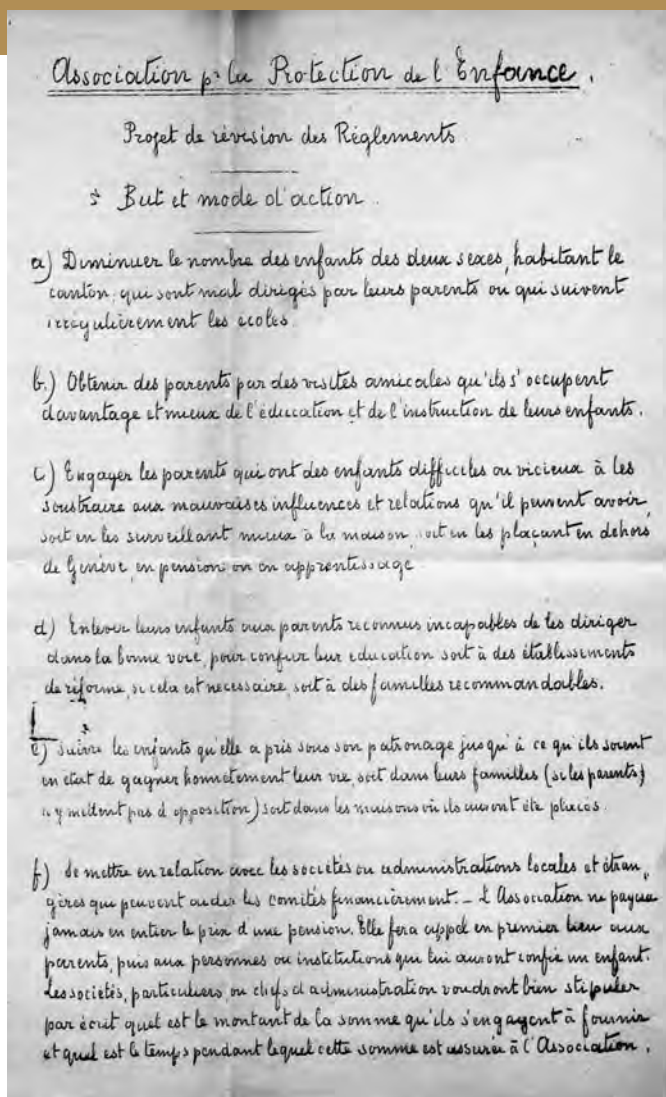
Dès 1874, la Constitution attribuée à la Confédération des compétences en matière scolaire: celle-ci oblige les cantons à développer un système d'instruction primaire (ce que la plupart d'entre eux avaient d'ailleurs déjà accompli). Les trois principes de l'obligation de

l'instruction, de la gratuité du primaire et de la responsabilité de l'autorité civile dans l'organisation de l'é-

Les jeunes classes d'âge sont mieux protégées dans leur santé

cole publique sont désormais affirmés. Le législateur double en outre ce premier filet protectionnel d'une loi sur les fabriques, interdisant le travail infantile avant l'âge de 14 ans.

Désormais à l'abri des formes les plus abusives d'exploitation, les jeunes classes d'âge sont aussi mieux protégées dans leur santé. La fin du siècle voit se multiplier les initiatives philan-



Les statuts de l'Association pour la Protection de l'Enfance de Genève

C'est là l'embryon d'une politique proactive de l'enfance, mise en œuvre par des organes spécialisés, publics tout d'abord: c'est le cas du Service de protection des mineurs, chargé dès 1912 à Genève de la surveillance des populations infantiles. On

La conception préventive tranche avec la logique curative

placement dans la nébuleuse d'établissements d'éducation qui fleurit alors sur le territoire suisse.

Corollaire d'une politique d'encadrement scolaire et sanitaire ambitieuse, la mise sous surveillance des familles vise à s'assurer que les ressources infantiles nationales ne soient pas gaspillées par des parents négligents ou malveillants. Cette philosophie protectionnelle inspire directement la réforme des juridictions pénales pour mineurs qui s'opère durant la première moitié du XXe siècle (voir p. 45).

L'internationale des réformes: les bâtisseurs du siècle de l'enfant s'unissent

L'ensemble de ces expériences défend une conception préventive de la protection de l'enfance qui tranche avec la logique curative des mesures prises jusqu'alors. Désormais, profes-

assiste en outre à un bourgeonnement d'initiatives privées, qui se chargent de dépister les enfants en danger et d'organiser leur

sionnels du droit, de la médecine et de l'éducation affirment la nécessité de développer des dispositifs précoces de surveillance et de dépistage des troubles infantiles. C'est à une telle conception que l'Institut Jean-Jacques Rousseau se charge d'initier ses élèves dès 1912 en leur offrant un programme de formation pluridisciplinaire en protection de l'enfance ancré sur une connaissance approfondie des dispositifs locaux et internationaux en la matière.

Parallèlement, la volonté d'unir internationalement les efforts de ces milieux réformateurs se dégage. Tout d'abord par réflexe défensif. Ces nouveaux dispositifs n'ont en effet pas que des partisans.

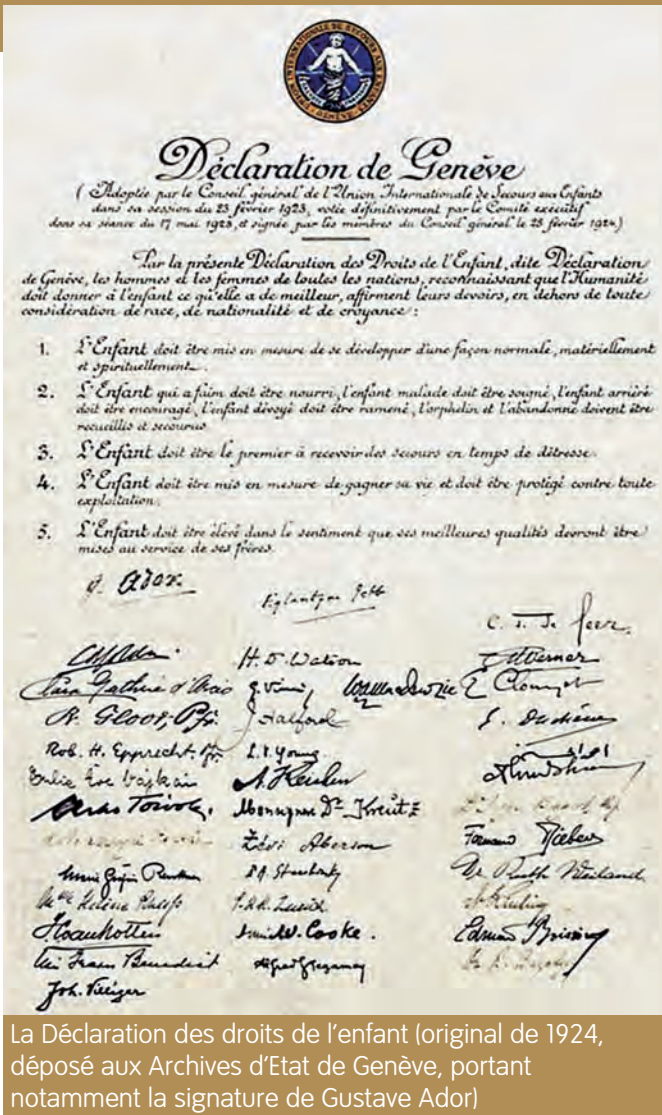


L'Association internationale de protection de l'enfance en 1923

Le choix de l'Internationalisation est donc aussi un moyen de se défendre contre les détracteurs de cette politique proactive, en orchestrant sa diffusion. Entre 1910 et 1914, plusieurs projets de création d'une organisation internationale de la protection de l'enfance sont ainsi discutés, conférant tantôt à la Suisse, tantôt à la Belgique, le privilège de fonder ce nouvel organe. Interrompu par la guerre, ce mouvement d'internationalisation s'accélère ensuite, avec la fondation à Bruxelles en 1921 de l'Association Internationale de protection de l'enfance, dont la Suisse est un des membres fondateurs.

Mais c'est sur Genève, ville plus que jamais cosmopolite, que se recentrent dorénavant les réseaux internationaux. La décision d'y faire siéger la Société des Nations et les organisations associées (Bureau international du travail et Organisation d'Hygiène, notamment) y attire en effet les activistes épris de collaboration internationale. C'est bien désormais à Genève que bat le cœur de l'internationalisme.

Les responsables de l'AIPE de Bruxelles ne s'y trompent d'ailleurs pas, qui obtiennent en 1924 leur rattachement à la



La Déclaration des droits de l'enfant (original de 1924, déposé aux Archives d'Etat de Genève, portant notamment la signature de Gustave Ador)

SDN, sous forme d'un Comité de protection de l'enfance. Cet ancêtre direct de l'UNICEF est chargé d'étudier et de promouvoir à l'échelle globale les meilleurs dispositifs visant à améliorer le bien-être de l'enfance.

La feuille de route du nouveau Comité, c'est la Déclaration des droits de l'enfant, élaborée par l'Union internationale de secours aux enfants, association humanitaire créée à Genève en 1920, et avec laquelle plusieurs acteurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau vont collaborer.

Adoptée dans l'enthousiasme par l'Assemblée, cette

La Déclaration de Genève médiatise la cause des enfants

Déclaration historique est le premier instrument international d'affirmation et de défense des droits humains sur un plan

universel. Bien que d'un caractère non contraignant, il médiatise la cause des enfants et des dispositifs qui l'incarnent. La Déclaration fixe ainsi pour les administrations nationales qui ne l'auraient pas déjà atteint l'horizon d'attente de leurs devoirs en la matière.

Ces réalisations symboliques, tout autant que la concentration des réseaux réformateurs en terre genevoise, créent une dynamique favorable à l'élaboration d'autres instruments internationaux de protection de l'enfance et de la jeunesse, portée par de nouveaux forums.

C'est le cas du Bureau international de l'éducation créé à Genève en 1926. Ses principaux promoteurs sont issus de la

La délinquance juvénile, entre éducation et répression

La spécialisation des procédures pénales pour mineurs qui se développe au XXe siècle, en Suisse comme ailleurs, témoigne d'une volonté d'encadrer plus fermement les populations infantiles, à une époque où la criminalité des jeunes commence à obséder gouvernants et opinion publique.

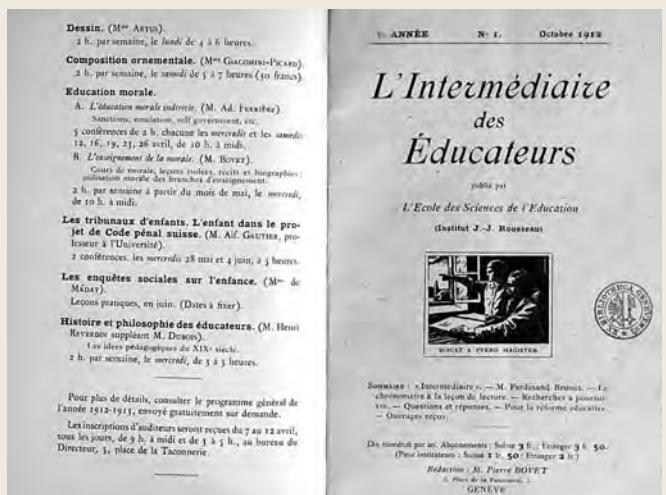
A cet égard, le XXe siècle va innover en inventant une juridiction inédite: le tribunal des mineurs. Ce nouveau dispositif, né en 1899 aux Etats-Unis, se diffuse rapidement: la Grande-Bretagne l'adopte en 1908, la Belgique et la France en 1912. Le Canton de Genève l'inaugure en 1913, en avance du Code pénal fédéral qui ne pose les bases d'un droit pénal des

Il s'agit de traiter le délinquant le plus précocement possible

mineurs qu'en 1942.

Inédit, ce dispositif l'est tout d'abord par sa volonté d'adapter à la nature de l'enfant, en constant

développement, les juridictions qui lui sont destinées. Il s'ancre ainsi dans une palette de savoirs psychopédagogiques en construction, dont témoigne aussi la création de l'Institut



Les tribunaux pour mineurs au programme de l'Institut Rousseau dès sa création



Le modèle américain des tribunaux pour enfants présenté en 1906 au public francophone (en haut : le tribunal de New-York)

Jean-Jacques Rousseau de Genève (1912), et de sa consultation médico-pédagogique (1913). Au programme de l'Institut, la question des tribunaux pour enfants figure en bonne place, témoignant de l'intérêt des professionnels de l'éducation pour cette juridiction.

Inédit aussi par son intention plus préventive que corrective. Il s'agit ici de se saisir du délinquant dès qu'il manifeste ses premières tendances anormales, afin de le traiter le plus précocement possible. Soustrait aux tribunaux ordinaires, l'enfant est traduit devant un tribunal spécialisé doté d'une procédure accélérée. C'est enfin l'arsenal de mesures qui est adapté au mineur, l'action éducative en liberté surveillée permettant de remplacer l'internement.

C'est donc bien une perception nouvelle de l'individualité de l'enfant qui inspire des juridictions plus respectueuses de ses droits. Mais celles-ci répondent aussi à une hantise de la criminalité juvénile, inaugurant une tension entre intention protectrice et tentation répressive dont les effets sont aujourd'hui encore bien présents dans la façon dont nos sociétés perçoivent leur jeunesse.

Genève internationale, à l'image d'Albert Thomas, directeur du Bureau International du travail, ou de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, bien ancré au cœur de réseaux scientifiques fortement internationalisés. Le BIE devient un outil de collaboration fructueux pour associer les efforts des réformateurs sociaux et des milieux pédagogiques, débouchant sur la production des conventions fondatrices en matière de formation et d'orientation professionnelle, de politique scolaire ou de travail des enfants que rédige l'OIT entre 1926 et 1940.

Le siècle de l'enfant: phénomène local, processus global

La Genève internationale qui se solidifie durant l'entre-deux-guerres a donc fait la part belle aux bâtisseurs du siècle de l'enfant. Laboratoire d'innovations ou terrain d'acclimatation de modèles étrangers, Genève et la Suisse sont en prise directe avec les réseaux internationaux prônant une meilleure prise en compte des intérêts, des besoins et de la personnalité de l'enfant dans la mise en œuvre de réformes sociales, médicales, juridiques ou pédagogiques.

L'histoire du processus de globalisation montre que ce phénomène n'est ni aussi récent qu'on le croit généralement, ni limité au seul domaine de l'expansion capitaliste.

On a bien vu ici que l'influence des modèles étrangers dans la production de politiques nationales de l'enfance est une constante qui traverse l'histoire helvétique des deux derniers siècles. A cet égard, le cas de la Suisse prouve que, en dépit des discours farouchement nationalistes qui les ont accompagnés, les institutions d'encadrement et de protection de la jeunesse résultent d'une mécanique complexe d'hybridation et d'emprunts réciproques qui se jouent des frontières, ou qui jouent avec elles.

Références

- J. Droux, «Un nouvel âge pour la justice des mineurs? La délicate transition entre dispositifs répressifs et juridictions éducatives en Suisse et à Genève (1890-1950)», dans *Juger les jeunes: une problématique internationale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes (ouvrage collectif, à paraître).
- M. S. Dupont Bouchat et E. Pierre (dir.), *Enfance et justice au XIXe siècle: essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance 1820-1914*, France, Belgique, Pays-Bas, Canada, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
- P. Rooke et R. L. Schnell, «Unramping Child Life: international children's organizations, 1914-1939», in Paul Weindling (dir.), *International Health Organizations and Movements*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, pp. 176-202.

A propos de l'Internationale de l'Education

Interview de Patrick Gonthier, vice-président de l'Internationale de l'Education, secrétaire général de l'UNSA¹-Education (France)

© web



Patrick Gonthier

L'IE a tenu son 6e congrès au Cap fin juillet dernier. Quelles sont aujourd'hui les caractéristiques de cette organisation syndicale mondiale (en nombre d'adhérents, en répartition sur les cinq continents, en structuration des responsabilités au sein de son appareil dirigeant et de son exécutif)? Quelles organisations enseignantes se retrouvent dans l'IE, malgré leurs divergences nationales, en France, en Suisse?

L'Internationale de l'Education (IE) a tenu son congrès mondial, au pays de Nelson Mandela, au Cap en Afrique du Sud, en juillet 2011. L'IE est, depuis l'intégration de la CSME² dans l'IE, la seule fédération internationale de l'éducation. Elle est une organisation partenaire de la Confédération syndicale internationale (CSI). Elle regroupe plus de 30 millions de personnel des secteurs de l'éducation, de la maternelle à l'université et à la recherche, répartis dans 170 pays et issus d'environ 400 organisations syndicales. L'IE est présente sur tous les continents. Elle a des bureaux régionaux qui interviennent et coordonnent l'action des syndicats locaux. Des syndicats « officiels » de pays réprimant le syndicalisme libre ne peuvent adhérer à l'IE. C'est le cas de la Birmanie, de la Chine, de Cuba. L'adhésion à l'IE est un excellent baromètre des libertés syndicales. L'IE, sur le terrain des libertés, intervient dans les pays où celles-ci sont menacées, où les syndicalistes sont emprisonnés, pourchassés, bâillonnés, comme dans certains pays d'Amérique du Sud ou d'Asie. L'IE a une action multiple: outre la question centrale des libertés, elle intervient pour défendre les services publics d'éducation, pour que leur budget soit augmenté, pour que les pays les plus riches investissent dans l'éducation afin que les Objectifs du Millénaire soient atteints. Le congrès de l'IE a élu son bureau exécutif. L'IE est présidée par

une Australienne, Susan Hopgood; son secrétaire général est issu du principal syndicat néerlandais. Le bureau est composé de 26 membres. Je siège avec cinq autres Européens venant de Norvège, de Suède, de Pologne, d'Espagne et Angleterre. Je suis le seul Français présent dans cette instance internationale. Toutes les organisations syndicales françaises et suisses, au-delà de leurs divergences, sont présentes à l'IE, car c'est un formidable lieu de débats, d'échanges et de confrontations avec la complexité de la mondialisation économique, culturelle et éducative. C'est aussi un lieu de forte réactivité, comme l'a montré la création d'une structure consacrée aux évolutions liées au « printemps arabe ».

Quels sont les principes fédérateurs sur lesquels a été fondée l'IE? Quels sont ses principaux objectifs? Comment proposez-vous de mesurer l'influence réelle de cette organisation internationale (dont il semble que les enseignants à la base – du moins en France – n'ont qu'une connaissance très limitée, sinon inexistante)?

L'IE a été fondée sur les principes de solidarité, de liberté, de justice. Elle défend le service public d'éducation contre toutes les tentatives d'externalisation et de privatisation. Pour elle, l'éducation est un investissement pour l'avenir et non une dépense qu'il faudrait réduire. L'IE, sur tous ces points, intervient auprès des « décideurs » comme le FMI³ ou la Banque mondiale. Elle agit aussi en partenariat avec l'Unesco. Elle est partie prenante de négociations, par exemple au niveau européen, avec la Commission européenne sur l'avenir de la stratégie de Lisbonne. L'influence de l'IE est difficile à mesurer pour l'adhé-

© roba





Education International 6th World Congress

Building the Future through Quality Education
Une éducation de qualité pour bâtir l'avenir
Una educación de calidad para construir el mañana
Bildungsqualität für die Zukunft

© roba

rent d'un syndicat d'un pays industriel. Pourtant, les pressions sur les systèmes éducatifs, au nom d'un néolibéralisme aussi dogmatique que destructeur, ont, au fil des années, rapproché les organisations syndicales et ont permis de dépasser les replis sur soi. Prenons, par exemple, la RGPP (Révision générale des politiques publiques) lancée en France en 2007, qui avait été expérimentée au Canada dès 1995. Les questions étaient les mêmes: «Comment mieux faire et à moindre coût?». Les syndicalistes canadiens ont fait un bilan sombre et amer de leur RGPP (perte d'attractivité de la fonction publique, confusion des missions...). C'est grâce à eux que nous avons pu intervenir auprès de nos collègues, dès le début du lancement de la RGPP. L'IE facilite les échanges d'informations. Les puissants ont leurs forums internationaux, les personnels d'éducation ont besoin d'une internationale de la solidarité. Le congrès a, par exemple, permis de faire des propositions sur la protection sociale solidaire à l'initiative de plusieurs organisations, dont l'UNSA-Education.

En quoi l'IE est-elle en mesure d'apporter une aide aux luttes syndicales touchant à l'éducation et aux études dans telle ou telle partie du monde?

L'IE est souvent un accélérateur des luttes syndicales. Elle agit auprès des gouvernants si la répression se met en marche. Elle organise des campagnes mondiales pour dénoncer les fautes de tel ou tel gouvernement. Elle relaie les revendications des syndicats nationaux. Dans les pays où des luttes sont en cours, la solidarité en actes est réelle, le soutien moral est une chose importante pour tous les syndicats qui savent que leur combat est entendu au-delà de leurs frontières. Les gouvernants savent aussi que leur réaction est observée et que le dialogue, quel que soit son issue, doit prévaloir.

Quels ont été les principaux débats et apports du dernier congrès tenu au Cap?

Le dernier congrès de l'IE a permis l'adoption d'une résolution politique sur l'éducation qui s'impose désormais comme le texte fédérateur de l'IE. Il permet de fixer des points précis, comme celui de la responsabilité des Etats, de la qualité de l'éducation ou celui de la gratuité dans l'enseignement supérieur. La crise économique et ses conséquences sur les systèmes éducatifs ont été largement débattues comme, par exemple, le désengagement des Etats, les mesures d'austérité à l'égard des services publics, les menaces sur les populations les plus fragilisées. La question de la lutte contre les inégalités aura été l'un des points majeurs du congrès.

La notion de qualité de l'éducation étant très présente dans le discours de l'IE depuis sa fondation, n'y a-t-il pas risque de confusion avec la promotion de cette notion par les rhétoriques néolibérales des politiques éducatives dominantes? Plus généralement, comment l'IE se positionne-t-elle par rapport à ces orientations néolibérales?

La qualité, telle qu'elle est définie par l'IE, n'est pas une concession au marché ou au «contrôle-qualité». La qualité pour l'IE est au service du public. Elle doit prendre en compte de nombreuses données, comme le nombre de personnels éducatifs, leur formation initiale et continue, leur rémunération, les conditions de travail, les effectifs. La qualité se définit aussi par la recherche en éducation et par les liens entre le terrain professionnel et la recherche. L'évaluation des personnels, des établissements et des systèmes doit être négociée avec les organisations syndicales. La qualité est un enjeu démocratique. Il ne faut pas, pour l'IE, laisser le terme de qualité aux courants néolibéraux. Par rapport à ces courants, l'IE dénonce leur volonté permanente de réduire les budgets, d'affaiblir l'école publique, de disloquer les collectifs de travail, d'organiser la concurrence entre établissements qui «privatise» de fait le service public. Il ne s'agit plus

L'IE ne veut pas laisser le terme de qualité aux courants néo-libéraux

de menaces dans de nombreux pays, mais de choix imposés au nom de la réduction des déficits. Mais l'IE se refuse à baisser les bras et à en rester à la dénonciation d'une «conspiration» contre l'Ecole qui, au fond, démontrerait que le syndicalisme est impuissant à répondre aux attaques contre l'Ecole. Il faut se battre pour démocratiser l'accès aux savoirs, pour lutter contre les inégalités, pour inverser les tendances élitistes et sélectives des systèmes éducatifs. Il n'y pas de «modèles» qui pourraient être exportés et dupliqués, mais il y a des réponses éducatives qui pourraient inspirer de réelles réformes. L'IE refuse aussi les amalgames et les facilités, par exemple autour de la notion de «compétences» qui, pour des courants radicaux, représentent le Cheval de Troie des entreprises dans l'Ecole. C'est intellectuellement très facile et faussé. Les compétences sont des savoirs en actes, des objectifs lisibles à atteindre pour les jeunes, les enseignants, les familles.

¹ Union nationale des syndicats autonomes

² Confédération syndicale mondiale de l'enseignement

³ Fonds monétaire internationale

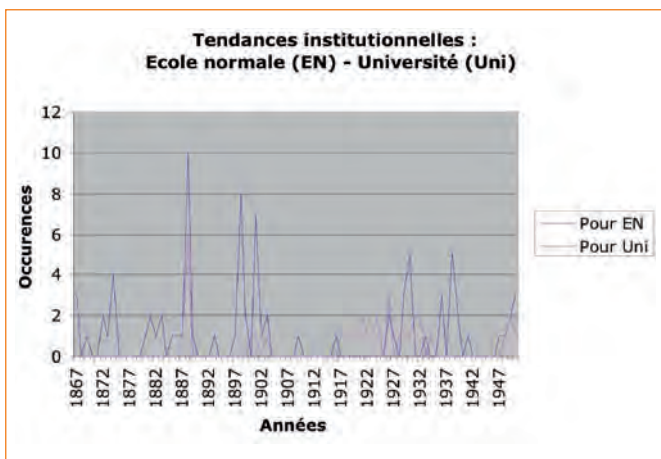
Ecole normale? Université? L'Éducateur, miroir d'un siècle de débats

Depuis plus d'un siècle, les cercles politiques et professionnels sont en quête du modèle institutionnel le plus adéquat pour former les enseignants. Retour sur cette histoire.

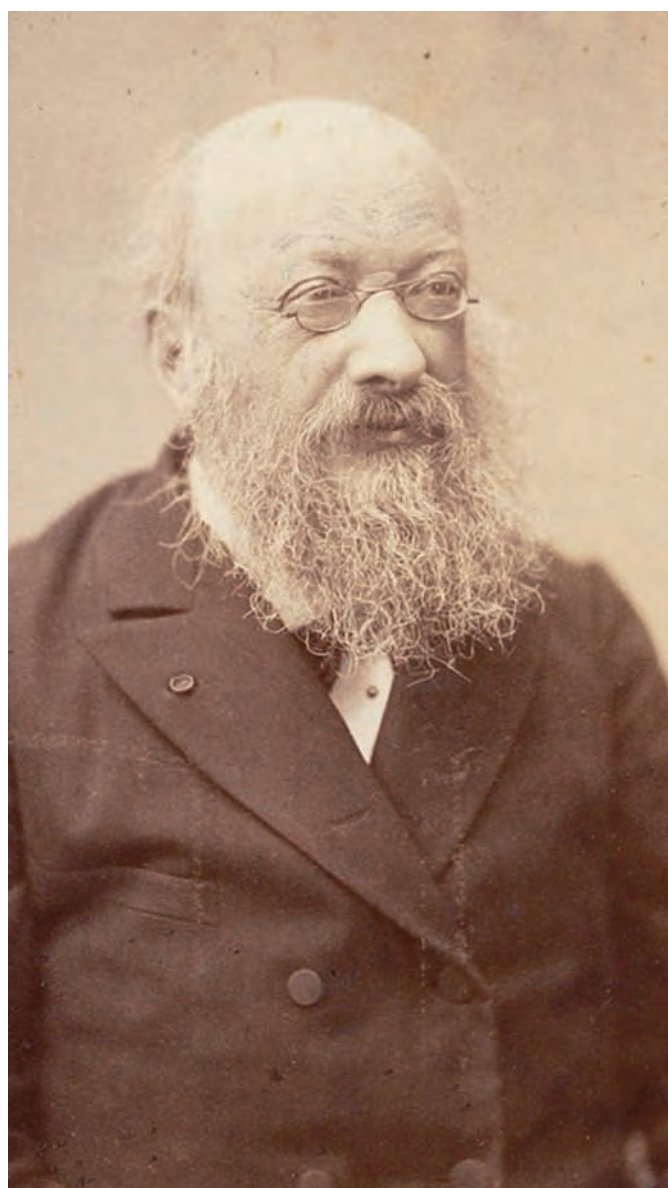
▶ Avec la création, en 1912, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, les scientifiques entrent dans le débat. Claparède, son fondateur, vise à faire des instituteurs de véritables « professionnels de l'enfance », en révolutionnant le modèle de leur formation. En quoi ce nouveau modèle inscrit au niveau supérieur et basé sur l'apport des sciences de l'éducation va-t-il contribuer aux débats professionnels autour des formations en Suisse romande? L'analyse de plus de 600 articles parus dans l'Éducateur entre 1865 et 1950 montre comment la revue, à laquelle les professeurs de l'Institut Rousseau sont régulièrement appelés à contribuer, y participe.

Les années 1870: premiers débats autour de l'universitarisation

Lorsque Claparède propose en 1912 de former les enseignants dans un institut de niveau supérieur, il s'inscrit dans une tendance que l'on voit poindre dans l'Éducateur à partir des années 1870, autour des débats parlementaires des cantons de Zurich (1872-1873) et de Vaud (années 1880). Les prises de positions à propos de l'universitarisation de la formation des enseignants, émanant de Sociétés d'enseignants, se multiplient. Mais au cours de cette première période, les articles favorables au maintien des Ecoles normales restent majoritaires.



L'universitarisation de la formation des enseignants, un enjeu débattu inlassablement dans l'Éducateur



Alexandre Daguét, fondateur de l'Éducateur et son rédacteur en chef de 1865 à 1889

Les voix qui interviennent en faveur des Ecoles normales sont majoritairement celles des rédacteurs en chef (Daguet, Guex) ou des directeurs d'École normale (le vaudois Guex et son successeur Chevallaz). Leurs propos couvrent la voix des chefs charismatiques des associations professionnelles (notamment Chantrens dans les années 1920-1930), qui réclament l'universitarisation de la formation.

C'est que l'Éducateur prodigue un soutien constant à la formation normalienne. Régulièrement, des articles relatifs aux enjeux institutionnels au sein des Ecoles normales sont publiés, bien qu'aucun débat social d'importance ne soit en vue. Stratégie prophylactique? L'importante documentation pédagogique mise à disposition des instituteurs sur le terrain, les chroniques des Ecoles normales, le récit de leur vie interne et des commémorations entretiennent le lien entre les instituteurs engagés sur le terrain et les Ecoles normales.

1920-1950: scientifiques et terrain en tension

Les quelques années qui précèdent et celles qui suivent l'accueil dans l'Éducateur en 1920 des articles scientifiques rédigés par l'Institut Rousseau voient quantitativement décliner le rappel de la présence des œuvres des Ecoles normales. Mais, dès 1924, il devient plus délicat de concilier, dans l'Éducateur, les visées scientifiques de l'Institut Rousseau (dont la propre revue: *L'Intermédiaire des Educateurs* fusionne en 1921 avec l'Éducateur) et celles, pragmatiques, que réclame le terrain (voir Jornod, 1989). Le public enseignant romand se montre aussi moins enthousiaste, les apports de la pédagogie expérimentale n'ayant pas permis de réformer l'école de la manière espérée. Lorsque la séparation nette des deux revues devient

Politiques et professionnels sont alliés et font face aux chercheurs

effective, en 1932, les Ecoles normales reviennent en force de par l'information à leur propos qu'elles diffusent, mais aussi par leur positionnement réitéré en vue du développement pérenne de leur structure. Conflits, ruptures et périodes de stabilité coïncident avec les débats portant sur l'universitarisation de la formation des enseignants.

La vie d'un journal professionnel est complexe et tient sans doute à la convergence de différents intérêts: éthiques, moraux, professionnels, mais aussi financiers. Ainsi, à chaque période de conflit qui met en danger l'existence même de la revue, le nombre d'abonnés chute, ce qui oblige l'Éducateur à revoir sa position éditoriale. Car si la politique du journal se fait à l'occasion des congrès périodiques qui élisent les rédacteurs en chef, elle répond aussi aux contingences financières, levier qu'utilisent les membres pour désapprouver une ligne éditoriale qui s'éloigne trop de leurs préoccupations. Notons que les périodes de crise que vit le journal correspondent en fait à peu près à celles des débats politiques autour de la formation des enseignants. Elles témoignent aussi à chaque fois de la fin du règne d'un *universitaire* (Daguet, démissionnaire en 1889, et Bovet, en 1932). La base aspire certes à une formation plus proche des sciences de l'éducation. Mais les contingences du terrain appellent d'autres réalités plus pragmatiques auxquelles répondent les Ecoles normales¹. De fait, que ce soit après 1880 ou 1930, les Ecoles normales entament des procédures de réforme qui leur permettent d'accroître les exigences

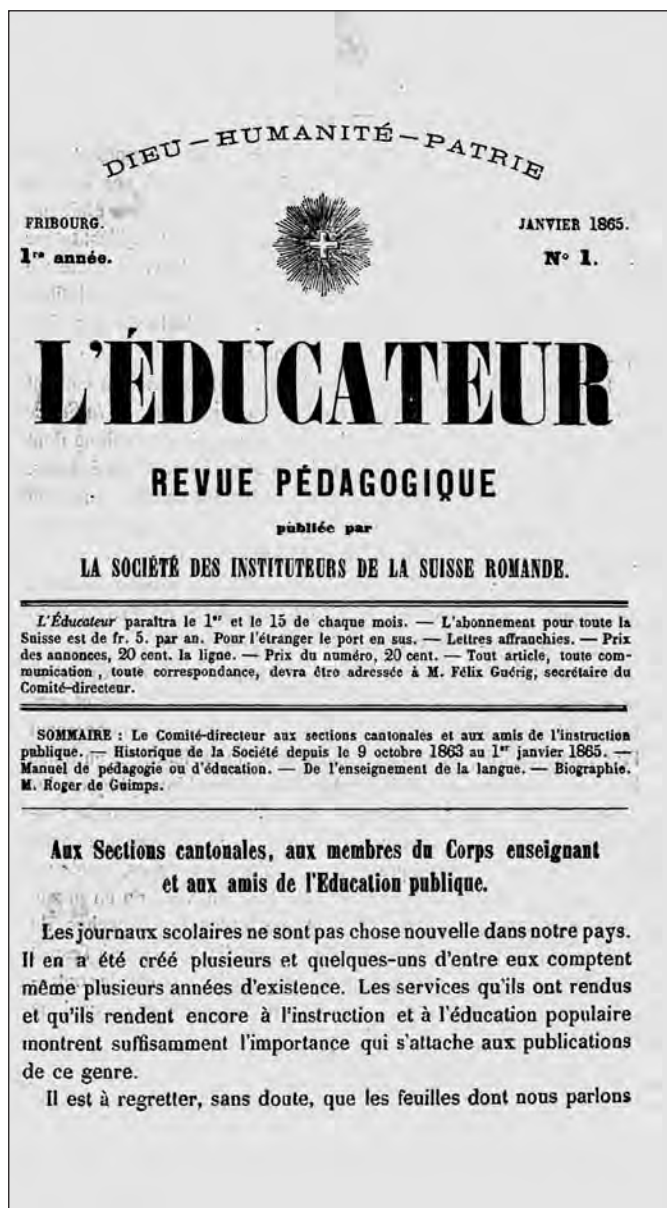
en matière de formation des enseignants, s'imprégnant des avancées en psychologie et pédagogie dont le journal se fait régulièrement l'écho, tout en conservant leur cadre institutionnel spécifique (Hofstetter & al., 2009).



François Guex, rédacteur en chef de l'Éducateur entre 1899 et 1916

Configurations d'acteurs

Indirectement, et bien que l'Éducateur en soit apparemment indépendant, la présence du monde politique y est lisible. Par le soutien actif qu'il offre aux Ecoles normales, l'Éducateur fait alliance avec le monde politique. Les fonctions politiques et professionnelles se confondent; les postures énonciatives des différents groupes d'acteurs se différencient mal. Ainsi, Gavard, instituteur, est rédacteur en chef de l'Éducateur de 1893 à 1896. Par ailleurs, entre 1887 et 1889, puis entre 1897 et 1899, il est chef du Département de l'instruction publique genevois. Entre 1899 et 1916, Guex est simultanément directeur des Ecoles normales vaudoises et rédacteur en chef. Politiques et professionnels, de fait, sont alliés et font face aux chercheurs qui ouvrent le champ scientifique du développement des sciences de l'éducation et que personnifie en Suisse romande l'Institut Rousseau dès 1912. S'ils trouvent, ponctuellement et aux débuts de l'Institut, quelques forces et ressources du côté des professionnels (notamment à travers le rédacteur en chef Briod, qui prépare la fusion des deux journaux dans les années



Références

- R. Hofstetter, B. Schneuwly & V. Lussi Borer (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et Formation*, 60, 25-38.
- A. Jornod (1989). *Théorie et pratique: Fusion ou Fission? L'union des journaux des «théoriciens» et des «praticiens» de l'éducation de 1921 à 1932: L'intermédiaire des Educateurs et l'Éducateur*. Mémoire de licence. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- D. Périsset (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes Ecoles pédagogiques (Suisse). *Recherche et formation*, 65, 61-74.
- J. Savary (1922). «La formation du corps enseignant primaire». *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 165-191.

1920, et Bovet, lui-même directeur de l'Institut Rousseau, qui met en œuvre cette fusion), après 1930, les chercheurs du champ expérimental, pour la plupart actifs à l'Institut, restent isolés. Le nécessaire lien entre le terrain et la théorie, entre l'idéal épistémologique et la pragmatique de l'action pédagogique au quotidien, reste difficile à établir.

Bien que l'Éducateur défende un accroissement des exigences en matière de formation des enseignants et parfois même le transfert de cette formation à l'université, le modèle *Ecole normale* n'y est jamais vraiment désavoué. Au contraire, à lire l'Éducateur, ce modèle évolue et se renforce après chaque période de remise en question.

Miroir, ô miroir...

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, les sciences de l'éducation prennent un essor significatif, afin de lutter – par l'Education nouvelle et l'instruction démocratisée – contre la barbarie qui s'y est déployée. Elles se développent et se constituent en champ disciplinaire et universitaire à Genève et en Europe. L'Éducateur s'en fait alors l'écho et, pour une brève période, le soutien. Dans le même temps, des instituts de formation supérieure pour les enseignants de l'école primaire rayonnent, notamment à partir des pays germaniques. Pourtant, l'euphorie des espoirs novateurs émoussée, le système Ecole normale vit en Suisse romande un âge d'or, fort du soutien du monde politique mais aussi du soutien professionnel perceptible à travers les colonnes de l'Éducateur.

En tant qu'organe professionnel, la revue contribue aux débats sur les formations à l'enseignement. Cependant, les tendances divergentes, qui alternent en fonction des politiques éditoriales, montrent une base associative indécise et des politiciens actifs. De fait, jusqu'en 1950 au moins, les rédacteurs en chef les plus influents, qui occupent le poste pendant les périodes les plus longues, sont ceux qui mélangent subtilement fonctions politiques et professionnelles. Ils sont proches de ceux qui souhaitent, indépendamment du contexte international, voir se maintenir un processus de formation à l'échelle locale, conforme aux besoins socio-politiques régionaux. La proximité professionnelle et politique questionne l'indépendance réelle de l'Éducateur. Elle pourrait aussi expliquer l'échec des quelques rédacteurs en chef qui ont été favorables au transfert de la formation à l'université plutôt qu'à la préservation des politiques régionales.

Les paradoxes qui nourrissent le transfert des formations à l'enseignement aux Hautes Ecoles ont décidément été, de tous temps, empreints d'enjeux de pouvoir (Périsset, 2010).

¹ Voir notamment le plaidoyer du directeur des Ecoles normales de Lausanne en leur faveur: Savary, 1922.

Les défis actuels des Hautes Ecoles pédagogiques

Les HEP ont 10 ans, c'est à la fois peu et beaucoup. Beaucoup, compte tenu de la quantité d'énergie investie dans ces nouvelles structures; peu, dans la mesure où la création et l'évolution des HEP s'inscrivent dans des tendances historiques lourdes, dont on ne peut, aujourd'hui encore, que dresser un inventaire partiel et quelque peu impressionniste.

© Patrice Clivaz



Dix ans pour les HEP: en Valais, l'anniversaire a été fêté durant le mois d'octobre 2011

Contexte nouveau

Pour les pays de l'OCDE¹, en dépit de divergences mineures, les auteurs s'accordent à reconnaître l'importance de trois grands facteurs déterminant le contexte général dans lequel se trouvent placées les institutions de formation des enseignants. Un besoin social en matière d'éducation en constante augmentation. Ce besoin s'exprime à la fois quantitativement, par les processus de massification qu'ont connus successivement les ordres d'enseignements primaire, secondaire et actuellement universitaire, et qualitativement, par l'incorporation progressive, dans les curriculums, d'exigences sociales ou culturelles (apprentissage des langues, intégration des élèves avec

besoins éducatifs particuliers) appelant une diversification des compétences professionnelles des enseignants proche de la surenchère utilitariste, à laquelle les institutions de formation des enseignants peinent à s'adapter.

Une identité professionnelle des métiers de l'enseignement en transformation problématique, que d'aucuns persistent à appeler «crise». Peut-on parler de crise pour un phénomène qui dure depuis maintenant plus de 40 ans? Quoi qu'il en soit de leurs perceptions subjectives, l'émergence de la logique consumériste à l'égard de l'école, l'obsession des utilités scolaires et l'estompage de la fonction instituante des systèmes scolaires ont marqué profondément l'identité professionnelle des enseignants. En parallèle, la décentralisation croissante

© Georges Pasquier



La HEP-Vaud

des responsabilités éducatives apparaît, à la fois, comme une tentative de résolution des difficultés engendrées par ces évolutions et comme un retrait des pouvoirs publics face à cette complexification des situations d'exercice des métiers de l'enseignement. L'obsession de la «professionnalisation», à

© niro



Trois cantons sous la même bannière

laquelle on doit en France la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), a cristallisé ces changements par l'émergence d'une nouvelle forme de professionnalité sous la bannière du «praticien réflexif». Ce dernier est considéré, aujourd'hui et par une large majorité d'institutions de formation, comme la forme la plus aboutie d'expertise professionnelle, au risque d'occuper une position hégémonique au détriment des dimensions pratiques et sociopolitiques de l'enseignement, absentes de ce modèle.

Une intégration progressive de la formation des enseignants de tous les degrés dans des structures universitaires, par rattachement direct des institutions de formation aux universités ou par évolution structurelle de ces mêmes institutions sur le modèle universitaire du lien entre l'enseignement et la recherche. Ces transformations se révèlent, avec le temps, comme la partie visible des changements précédemment mentionnés, lesquels s'apparentent plutôt à des évolutions tendancielle, voire paradigmatiques. Mais le côté spectaculaire de cette évolution ne peut pas masquer la difficulté intrinsèque d'une universitarisation de la formation professionnelle des enseignants. Cette dernière appelle des modifications en profondeur, donc des interventions simultanées et coordonnées sur les structures, sur les savoirs et sur les acteurs de la formation.

Le praticien réflexif: une forme aboutie d'expertise professionnelle?

Nouvelles structures en émergence

La problématique des structures s'exprime d'abord par l'autonomisation des institutions de formation. Cela implique de les doter d'une personnalité juridique et d'un cadre réglementaire similaires à ceux des universités, et de définir leurs structures internes de manière à renforcer simultanément la qualité des recherches et la pertinence de l'offre de formation. Reste cependant que, compte tenu de leur relative jeunesse, les HEP devront encore modifier en profondeur leurs modes de gouvernance: il subsiste trop souvent une confusion entre les tâches relevant de la gouvernance managériale de celles découlant de la gouvernance académique, caractéristique incontournable de tout système universitaire. La constitution d'un corps professoral sur des bases académiques strictes et le renforcement du pilotage des activités d'enseignement et de recherche par un collège de professeurs habilités sont des conditions *sine qua non*, qui contrastent fortement avec les habitudes de fonctionnement des anciennes écoles normales. On le conçoit aisément, ce processus d'autonomisation structurelle est très variable d'une HEP à l'autre et ne va pas sans créer des tensions importantes.

Restaurer la complexité

Nous ne nous étendons pas ici sur les conséquences de l'universitarisation en matière de développement des savoirs au sein des HEP, l'article de L. Criblez et B. Schneuwly (p. 54) y est entièrement consacré. Nous nous contenterons de souligner l'importance, pour les HEP, d'intégrer dans un univers scienti-

fique cohérent les apories et les champs de tensions mentionnés par ces auteurs entre: les savoirs à/pour enseigner, la diversité des disciplines de référence, l'hétérogénéité des sciences de l'éducation, la difficile disciplinarisation des didactiques et l'opposition entre savoirs expérimentiels et savoirs théoriques. Sur ce dernier point, il nous apparaît important de souligner que le rôle des HEP est de contribuer à rompre avec les logiques bureaucratiques ou applicationnistes, qui persistent à opposer théorie et pratique. Cette persistance, proche d'un habitus savant, s'apparente à une démarche réductionniste, qui nie ou minimise la complexité de l'acte éducatif. L'enjeu pour les HEP dans ce domaine est de restaurer cette complexité en tant qu'objet d'apprentissage et de recherches, au détriment des discours simplificateurs à tendance conservatrice.

Défis prioritaires

Une part importante des problèmes précédemment mentionnés se concentre dans la problématique des acteurs de la formation. Les exigences découlant des réformes structurelles complexifient considérablement le travail des HEP, qui se doivent d'intégrer, en tant que formateurs à part entière, des personnes ayant des parcours professionnels largement étrangers aux exigences académiques traditionnelles. L'objet fait depuis longtemps débat, preuve de l'ampleur des difficultés futures, mais il nous paraît que, pour quitter le stade des litanies incantatoires et emblématiques, les HEP doivent inscrire comme priorité de leur développement la mise en place de structures collaboratives de recherche et y greffer des voies de formation académique qualifiantes. C'est à cette condition expresse que les HEP deviendront de véritables instruments de promotion professionnelle des métiers de l'enseignement, quitte à alourdir leur fonctionnement ou à déprécier leur classement dans les *rankings* internationaux!

Comme on peut le voir, les défis auxquels les HEP sont confrontées ne manquent pas. Encore ne faudrait-il pas considérer cette énumération comme exhaustive: le contexte qui a prévalu lors de leur création et qui s'est maintenu dans leur évolution récente soulève, à nos yeux ainsi que dans la littérature, un problème de taille auquel l'ensemble des institutions de formation devra s'atteler. Le paradigme dominant de la «pensée enseignante» et la référence quasi univoque au modèle heuristique du «praticien réflexif» se révèlent peu à peu comme un frein à la conceptualisation des pratiques enseignantes. Certes, le praticien réflexif a permis la synthèse (ou plutôt l'amalgame) de composantes techniques, psychologiques, éthiques, sociales, dynamiques et structurales. Et les référentiels de formation ne se sont pas privés d'en (ab)user avec une rare délectation, mais sans toujours prendre garde à l'extrême variété des déclinaisons possibles du modèle ni aux glissements effectués par le modèle lors de son intégration à des objets différents. Ce paradigme, ou en tout cas l'interprétation qu'en a donnée la littérature francophone, s'est essentiellement concentré sur les composantes identitaires et cognitives du développement professionnel, au détriment des enjeux sociopolitiques qui participaient à la réflexion initiale sur la professionnalisation de l'enseignement dans les pays anglo-saxons (Tochon, 2000; Tardif, 2010).

© Philippe Martin



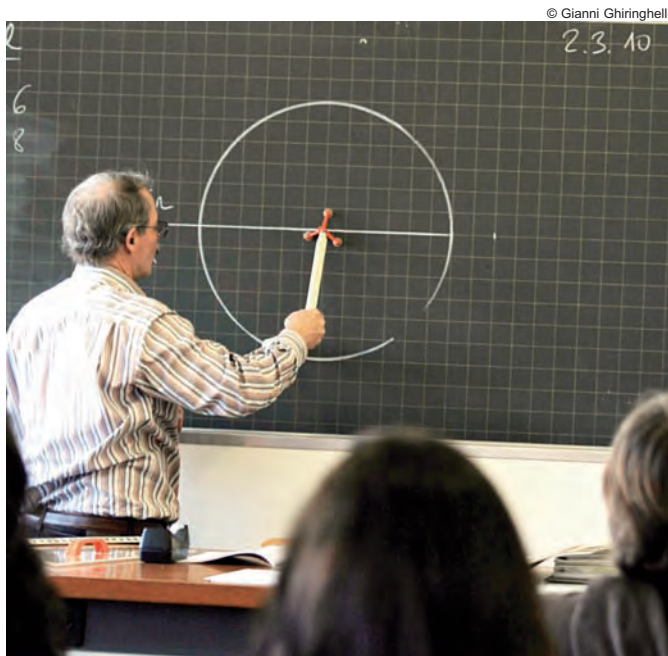
La HEP de Fribourg

Ce serait, pour les HEP, faire preuve d'angélisme que de développer une réflexion sur l'enseignement sans y réintégrer l'analyse des conditions sociales de l'exercice du métier. L'avenir des HEP dépendra en grande partie de leur capacité à inclure, dans leurs recherches ainsi que dans leurs offres de formations et de services, les composantes institutionnelles et sociopolitiques de l'enseignement conçu comme une pratique sociale. Dans des sociétés en perpétuel danger de dislocation par l'action des inégalités qu'elles renferment, les HEP ne peuvent pas faire l'impasse d'une réflexion critique sur la place qu'occupe l'Ecole dans le lien social. Sur ce plan tout reste à faire et ce n'est pas là le moindre des défis!

¹ Organisation de coopération et de développement économiques

La place des savoirs scientifiques

La création des systèmes scolaires publics au XIXe siècle pose d'emblée la question des savoirs. Ces derniers sont organisés en branches scolaires, calquées en partie sur le modèle des disciplines et savoirs scientifiques que les enseignants doivent donc apprendre dans leur formation, de manière rudimentaire pour les enseignants du primaire, plus approfondie pour ceux du secondaire. Bien plus tard, de nouveaux savoirs scientifiques font leur entrée dans la formation des enseignants. Ce processus entraîne des défis toujours d'actualité.



© Gianni Ghiringhelli

Deux facettes mènent la formation des enseignants: acquérir les savoirs à maîtriser...

Le dispositif d'origine

La formation des enseignants présente deux facettes. Il faut d'une part maîtriser les savoirs à enseigner. Les instituteurs reçoivent une formation dans les différentes disciplines scolaires qui prolongent, en se rapprochant des savoirs scientifiques, les contenus qu'ils ont acquis durant leur scolarité. Les maîtres du secondaire suivent une formation académique dans les disciplines qu'ils enseigneront. Les savoirs scientifiques constituent donc l'horizon de la formation en ce qui concerne les savoirs à enseigner.

Les savoirs *pour* enseigner, eux, comportent deux domaines. Le domaine de la pédagogie correspond pendant longtemps à une sorte de dogme sécularisé qui prend comme référence les «grands pédagogues»: Pestalozzi ou Herbart, Kant ou Maine de Biran, Rousseau ou le Père Girard, pour en citer quelques-uns. Il ne s'agit pas tant de préparer les enseignants à la pratique, mais à une attitude «adéquate» face aux élèves et à des

convictions morales «justes» (Criblez, 2002). La pédagogie se systématise pourtant et devient même discipline universitaire dès le dernier tiers du XIXe, souvent sous le nom de science de l'éducation. Ce phénomène constitue une première brèche, aussi pour les enseignants du secondaire. Le domaine de la didactique ou méthodologie, deuxième domaine, constitue une «théorie» normative des pratiques à mettre en œuvre dans l'enseignement, avec des cours dits «normaux» dans des Ecoles normales, et avec des séminaires et cours dans les universités.

© Gianni Ghiringhelli



... et se préparer à avoir une attitude «adéquate» face aux élèves

Changement

Dès les années 1960-1970, dans le contexte des profondes restructurations du système scolaire, ce dispositif d'origine est profondément transformé: des savoirs scientifiques et la recherche doivent dorénavant faire partie intégrante de la formation des enseignants. L'évolution de la formation des enseignants aux Etats-Unis, au Québec, en Allemagne et dans les pays nordiques, allant dans le sens d'une intégration dans les universités, y incite. Les développements récents en psychologie et dans les sciences sociales offrent de nouvelles perspectives. Pourtant, la crise économique et le chômage des enseignants après 1975 freinent les réformes: une analyse datant du milieu des années 1990 met en évidence que la recherche joue toujours un rôle mineur en formation des enseignants en Suisse (Gretler, Grossenbacher & Schärer, 1998).

La formation se base de plus en plus sur des savoirs scientifiques

Depuis une quinzaine d'années cependant, les bilans (COHEP, 2008), nombre de projets FNS, mais aussi les sites web montrent

que la recherche scientifique s'impose comme une nécessité pour la formation des enseignants. Certes, lors de la mise sur pied des Hautes Ecoles pédagogiques dans les années 90, la recherche restait le parent pauvre, et les budgets desdites HEP n'y consacrent toujours qu'une petite part. Les équipes de recherche sont souvent encore petites. La plupart des formateurs se réfèrent certes aux savoirs scientifiques, sans cependant participer à leur production, ce qui limite l'articulation organique entre enseignement et recherche. Cependant une dynamique est créée qui lie formation des enseignants et savoirs scientifiques, y compris dans celle des enseignants du secondaire I et II, orientée vers les disciplines de références des matières scolaires.

Quels savoirs scientifiques pour la formation des enseignants?

Dans la formation des enseignants, on peut schématiquement distinguer trois domaines de savoirs scientifiques. Le premier est celui des sciences qui ont pour objet la réalité éducative et qui font partie des sciences de l'éducation comme champs pluridisciplinaire: sociologie, histoire, psychologie, économie de l'éducation. Elles ne constituent pas le domaine central de la recherche dans la plupart des institutions de formation des enseignants, qui sont plutôt «consommatrices» des savoirs produits par ces disciplines. Le deuxième domaine, souvent adossé au premier, comprend les thématiques centrales du travail enseignant; évaluation et différenciation dans l'enseignement, gestion de classe, rapport famille-école, organisation de l'enseignement, dimensions interculturelles et de genre en éducation, processus d'enseignement et d'apprentissage sont particulièrement fréquents. Produisant des «savoirs pour enseigner», ces domaines se développent puissamment: les groupes de travail et *networks* des associations de chercheurs



Entre gestion de classe et organisation de l'enseignement, les rapports famille-école figurent en bonne place

en sont la preuve. Les savoirs produits par ces champs thématiques transforment profondément les formations. Les didactiques des disciplines constituent le dernier domaine. Champ de recherche scientifique récent, il a par essence une double insertion: dans les sciences de référence des disciplines scolaires qui fournissent des contenus, et dans les sciences de l'éducation, qui proposent des outils conceptuels pour penser les nécessaires transformations des contenus en fonction des finalités de l'école, des contraintes du système scolaire, des processus d'apprentissage scolaire et des pratiques séculaires des enseignants. Elles analysent, observent, expliquent et développent des savoirs à enseigner façonnés *pour* les enseignants. Dans ce sens, elles se trouvent à l'intersection précise de savoirs *à* et *pour* enseigner.

Si les disciplines travaillant sur l'éducation, comme la sociologie ou l'histoire de l'éducation, explorent les conditions générales du travail des enseignants, et les champs thématiques les compétences nécessaires pour le réaliser, les didactiques, elles, abordent l'objet même de ce travail: les savoirs. Il n'est dès lors pas étonnant que ce soit dans les didactiques que les institutions de formation des enseignants essaient de se profiler avant tout.

Perspectives

La formation des enseignants se base de plus en plus sur des savoirs scientifiques que les institutions de formation produiront aussi elles-mêmes: c'est la définition même d'une Haute Ecole qui lie formation et recherche. Actrices au même titre que d'autres, ces institutions se profilent dans des domaines liés au travail des enseignants. Elles sont encore jeunes, mais leur



Le don, l'expérience, le bon sens sont indispensables pour enseigner. Les savoirs scientifiques – de la sociologie à la didactique – ne peuvent que les bonifier

engagement dans la recherche et la création de postes de travail à cet effet permet à un corps de collaborateurs qualifiés et ambitieux de dynamiser, de renforcer la production de savoirs scientifiques, et de contribuer ainsi à donner à ces derniers une place significative dans la formation. Pour que ce processus puisse mieux se réaliser, les institutions voudraient former leur propre relève, par exemple en ayant le droit de décerner des doctorats. Au vu des expériences internationales, on peut supposer que la question n'est pas tant de savoir *si*, mais

Les institutions voudraient le droit de décerner des doctorats

quand et sous quelles conditions elles obtiendront ce droit. Pour l'instant, les institutions doivent affronter un autre défi majeur dont les savoirs scientifiques constituent le cœur. Des médias, politiciens, parents, voire des enseignants, critiquent, parfois violemment, une formation qu'ils perçoivent comme éloignée de la pratique, trop orientée vers la recherche et les savoirs scientifiques. Ils vantent le bon sens, la formation par des pairs, la formation par la pratique pour entrer dans un métier dans lequel ce seraient avant tout le don et l'expérience qui comptent. Inversement, bientôt intégrées par une nouvelle loi fédérale dans le système des Hautes Ecoles, les institutions seront évaluées et comparées directement à travers leur capacité de produire des savoirs scientifiques.

Le défi pour les institutions de formation des enseignants est donc de combiner une excellente préparation à la profession avec une formation basée sur des savoirs scientifiques. ●

Références

- COHEP [Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes Ecoles pédagogiques] (2008). *Regards sur la recherche*. Berne: COHEP (accessible sur: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2008/2008_Forschungsbroschuere.pdf; consulté le 22.8.2011).
- L. Criblez (2002). *Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300-319.
- Grossenbacher, S., Schäfer, M. & Gretler, A. (1998). *Recherche et développement dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants*. Berne: CDIP.
- R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la coll. de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Berne & Genève: Lang.
- R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.). (2009) *Savoirs en (trans-)formations. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Raisons éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

L'évolution de la formation des enseignants et les enjeux de l'universitarisation

► Comparé au mouvement de l'Education nouvelle, qui s'enracine dans la pensée de Rousseau et l'essor dès le début du XXe siècle en Europe d'une science de l'enfant au service de l'éducation (Claparède, Piaget, etc.), la professionnalisation de l'enseignement se caractérise, d'une part, par son caractère récent et, d'autre part, par son ancrage nord-américain. La professionnalisation s'amorce en effet vers le milieu des années 1980 aux Etats-Unis et va rapidement acquérir une force d'expansion mondiale, en gagnant d'abord les autres pays anglo-saxons (Canada, Australie, Grande-Bretagne, etc.) et par la suite l'Europe et l'Amérique latine. De nos jours, à peu près tous les programmes de formation des enseignants se proposent de former des professionnels, bien que les contenus de cette dernière notion changent d'un pays à l'autre.

Un bref rappel

Comment rendre compte d'une expansion aussi rapide? En réalité, la professionnalisation des métiers et des formations est une tendance ancienne qui marque en profondeur tout le monde du travail depuis plus d'un siècle. Il ne s'agit donc pas du tout d'un phénomène propre à l'enseignement. Tout au long du XXe siècle, de nombreux groupes de travailleurs (les experts, les professionnels de tout acabit — les ingénieurs,

L'école de masse engendre de l'échec scolaire sur grande échelle

médecins, avocats, psychologues, etc. —, les administrateurs, gestionnaires et cadres, les techniciens de haut niveau, etc.)

se sont engagés dans un puissant processus de rationalisation de leurs activités, s'efforçant de les formaliser à l'aide de règles. Celles-ci ont été objectivées dans des discours, des déontologies, des éthiques, des standards de «bonnes pratiques», des référentiels de compétences, etc. Cette rationalisation s'est accompagnée de l'édification de bases de connaissances spécifiques à chaque groupe; enfin, celles-ci ont été intégrées dans des cursus universitaires afin de se fonder sur des savoirs scientifiques. Une grande part de l'expansion des universités au XXe siècle découle justement de ce vaste mouvement de rationalisation du travail et de professionnalisation des formations.

En ce qui concerne l'enseignement, bien que l'idée de fonder la pédagogie sur la science et l'enseignement universitaire date de la fin du XIXe siècle, la professionnalisation comme projet politique réformiste est nettement plus tardive et elle correspond à une étape récente de l'évolution des systèmes d'en-

seignement occidentaux. Entre les années 1950 et 1980, la plupart des sociétés développées édifient de grands systèmes scolaires afin de démocratiser l'accès à l'éducation. Or, dans les décennies suivantes, ces systèmes tiennent mal leurs promesses: l'accessibilité ne se traduit pas par la réussite scolaire du plus grand nombre. Bref, l'école de masse engendre de l'échec scolaire sur grande échelle.

Dans les années 1980, les réformateurs de l'école américaine (qui fait alors très piètre figure dans les premières enquêtes de comparaison internationale) considèrent, devant ce constat d'échec, qu'il faut dorénavant mettre en place des politiques d'efficacité qui débouchent sur d'importantes réformes des systèmes scolaires et de la profession enseignante. L'objectif

© Gianni Ghiringhelli



Professionnalisation et rationalisation ont marqué de nombreux groupes de métiers au cours du XXe siècle

© Philippe Martin



Dès les années 1980, on commence à exiger des enseignants une activité plus efficace pour lutter contre l'échec scolaire et donc une responsabilité accrue...

gne partout de réformes convergentes: décentralisation, montée en puissance de l'établissement comme unité de base, libre choix de l'école par les usagers, imputabilité des acteurs, compétition entre les établissements, évaluations nationales et internationales standardisées (PISA, TIM, etc.), etc.

Le monopole de l'université

Dans tous les pays occidentaux, les réformes précédentes vont se traduire, dans les années 1990, par des changements substantiels de la formation des enseignants. Pour les autorités politiques et éducatives, celui-ci est la clef de l'avenir, puisque c'est à travers elle que se préparent le renouvellement des corps enseignants en place et la construction d'une nouvelle identité collective enseignante, qui permettront, espère-t-on, de faire enfin passer l'enseignement du statut de métier à celui d'activité professionnelle.

Mais que signifie concrètement professionnaliser la formation des enseignants? Depuis vingt-cinq ans, les travaux de recherche, tant européens qu'américains, au même titre que les énoncés de politiques promulgués dans la plupart des pays occidentaux, insistent tous sur les mêmes éléments qui peuvent être considérés comme des idéaux devant guider les réformes de la formation: 1. hausser son niveau culturel en l'intégrant à l'université; 2. enrichir ses contenus par l'incorporation des résultats de la recherche, notamment en psychologie, en pédagogie et en didactique; 3. faire une plus grande place à la

déclaré est de réduire le poids de la bureaucratie et les coûts de l'éducation, pour transférer une partie des ressources et responsabilités vers les «unités» de base, notamment les établissements scolaires, afin d'accroître le pouvoir des communautés et des acteurs locaux, plus particulièrement les enseignants et les parents. Bref, il s'agit ici de rapprocher le lieu de décision des acteurs et de supprimer les intermédiaires ou de réduire leurs pouvoirs. Dans l'esprit des réformateurs, la proximité des lieux de pouvoir devait se traduire par davantage d'efficacité, mais aussi de démocratie directe.

Des idées réformatrices qui s'inscrivent dans le courant néolibéral

Ces idées réformatrices s'inscrivent dans le courant politique néolibéral qui prend alors son essor avec Reagan aux Etats-Unis et Thatcher en Angleterre. Elles sont aussi fortement relayées sur le plan international par l'OCDE auprès des pays membres. Dans tous les cas, elles interpellent directement les enseignants, en exigeant d'eux une activité plus efficace pour lutter contre l'échec scolaire, une responsabilité professionnelle accrue ainsi qu'une plus grande autonomie, elle-même synonyme d'imputabilité. C'est donc dans ce contexte politiquement situé et daté qu'est lancée la professionnalisation de l'enseignement. En ce sens, elle n'est pas un phénomène isolé, car elle s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle géopolitique éducative qui se met en place dans la plupart des pays occidentaux et qui s'accompa-

© niro



... tandis que les établissements, considérés comme unités de base, entrent en compétition

formation pratique et resserrer ses liens avec les autres composantes des programmes; 4. évaluer non plus les seules connaissances des étudiants, mais surtout leur compétence à les mettre en œuvre dans l'enseignement et, finalement; 5. valoriser une vision réflexive de l'enseignement débouchant sur des pratiques enseignantes novatrices au service de l'apprentissage des élèves.

Avec ces idéaux, la formation universitaire devient par conséquent la pièce maîtresse de la professionnalisation des enseignants. Dans cette perspective, l'université hérite de nouvelles et lourdes responsabilités tant académiques que politiques:

Deux missions pour les universités: la recherche et l'enseignement

c'est elle qui doit assurer l'essor d'une recherche scientifique capable de s'intégrer aux programmes de formation, c'est elle

qui doit garantir la qualité de la culture professionnelle des futurs enseignants, c'est elle qui doit établir de nouveaux liens avec les milieux scolaires pour assurer une formation pratique de qualité, c'est elle enfin qui doit proposer une vision réflexive de l'enseignement par opposition aux traditionnelles visions technique, artisanale, expérimentielle ou vocationnelle. Ce primat accordé à l'université s'est traduit, dans à peu près tous les pays, par l'abolition des anciennes institutions de formation des enseignants (écoles normales, instituts pédagogiques, collèges d'enseignants, IUFM, etc.) qui ont été soit carrément fermées, soit intégrées aux universités, soit universitarisées.

Enjeux des formations universitaires

Comment les universités se sont-elles acquittées de ces nouvelles responsabilités? Répondre à cette question n'est guère facile, car, même si elles adhèrent à des idéaux communs, les universités offrent des programmes très variés, non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi au sein d'un même pays. Par exemple, au Canada et aux Etats-Unis, les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire peuvent varier en durée de six mois à cinq ans. Ils peuvent être consécutifs (une formation disciplinaire suivie d'une formation pédagogique) ou simultanés (la formation pédagogique et disciplinaire se déroulant en même temps au sein du même cursus). Les stages, leurs durée et organisation varient considérablement d'une institution à l'autre. Enfin, si parfois l'organisation des programmes est assez semblable d'une institution à l'autre, leurs contenus peuvent être fort différents. Bref, il n'existe pas un seul et unique modèle de formation universitaire: dans ce domaine, c'est plutôt la diversité qui règne.

Par ailleurs, les idéaux professionnels subissent de nombreuses traductions en passant d'un pays à l'autre, d'un continent à l'autre. Par exemple, l'idéal de «praticien réflexif» est suffisamment vague pour être interprété de multiples façons: dans certains pays, il est identifié à un enseignant expert; dans d'autres, à un pédagogue critique; et ainsi de suite. De plus, il faut insister sur le fait que la profession enseignante est une profession profondément culturelle: en raison de sa position charnière dans le processus de reproduction de la culture nationale, voire régionale et locale via l'école, elle est intimement



© Georges Pasquier

Pièce maîtresse de la professionnalisation des enseignants: la formation universitaire

liée à une histoire et à un territoire. Dans l'industrie, on peut sans doute former et importer un ingénieur chinois en Suisse ou au Canada; il en va autrement avec un enseignant puisque ses «savoirs à enseigner» et son «savoir-enseigner» sont liés organiquement à sa culture, à sa langue, aux traditions nationales et régionales. De ce point de vue, il est impossible de séparer la professionnalisation de ses ancrages sociaux et culturels.

Néanmoins, en dépit des difficultés que soulève l'évaluation de la professionnalisation, de nombreux travaux ont été consacrés à cette question depuis une bonne dizaine d'années. Voici quelques brefs constats qui en découlent:

Une formation professionnelle de qualité devrait être fondée sur des résultats de recherche. Or, la recherche internationale sur l'enseignement reste encore en gestation, tandis que les résultats les plus probants sont peu intégrés dans les programmes de formation. De ce point de vue, la plupart des universités éprouvent encore certaines difficultés à lier, dans le domaine de la formation des enseignants, leurs deux principales missions: la recherche et l'enseignement.

L'universitarisation semble aussi avoir creusé, dans certains pays, un fossé entre la profession enseignante et sa formation, entre les enseignants et les universitaires. La formation mise de l'avant par ces universités est conçue comme un processus d'application dans la pratique enseignante des connaissances issues des sciences de l'éducation. A l'université, les étudiants apprennent des théories et des connaissances qu'ils ont en-



Comment initier de jeunes enseignants à la recherche en éducation et exiger en même temps qu'ils se focalisent toujours plus sur les aspects pratiques du métier?

suite la responsabilité de mobiliser et d'appliquer dans les stages. Bref, les sciences de l'éducation fournissent aux étudiants le savoir intellectuel, tandis que les établissements scolaires leur fournissent le terrain de son application. Cette vision conduit souvent à une séparation de la théorie universitaire et de la pratique enseignante.

Enfin, la professionnalisation de la formation comporte ses propres tensions internes. Comment, par exemple, concilier une approche réflexive de l'enseignement avec l'imposition de seuils et de standards stricts de compétences qui balisent étroitement les programmes de formation? Comment intégrer une approche développementale des compétences et de l'identité professionnelle avec la nécessité de former des enseignants immédiatement efficaces en fonction de tâches scolaires souvent très circonscrites? Comment initier de jeunes enseignants à la recherche en éducation, au doute nécessaire et à l'esprit critique qu'elle nécessite, et exiger en même temps qu'ils se focalisent toujours plus sur les aspects pratiques du métier: la gestion de la classe, les conflits entre élèves, la motivation, etc.?

Ces questions sont au cœur de ce défi que représente, pour les universités, la mise en place d'une formation universitaire de qualité pour les enseignants. Au final, la professionnalisation

étant encore un mouvement très récent, on peut penser que l'intégration de la formation à l'université permettra à moyen terme un rapprochement entre la culture scientifique et la culture enseignante.

Références

- M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (Eds.) (2005). *Studying Teachers Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. N.J. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- R. K. Crocker et D. C. Dibbon, *Teacher education in Canada*. (2008). Kelowna, BC.: *Society for the Advancement of Excellence in Education*.
- A. Levine (2006). *Educating school Teachers*. Washington, DC: *The Education Schools Project*.
- OCDE. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OECD publishing.
- M. Tardif (2011). «Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone», *Revue Recherche et Formation*, dossier no 65, pp. 105-108, Institut national de la recherche pédagogique, France (la version longue de ce texte est disponible à l'adresse suivante: www.inrp.fr/editions/revues/recherche-et-formation)

Politiques et recherche en éducation: d'un maillon à l'autre

A l'image des maillons d'une chaîne qui se transforment au fil de son déroulement, les rapports entre le monde politique et celui de la recherche sont en constante évolution, s'adaptant à un contexte qui ne cesse de changer. Regardons de plus près les maillons qui ont rendu ces liens aussi solides.

► Celui, qui, sur le terrain, doit mettre en œuvre les changements de loi le sait mieux que personne: les politiques éducatives évoluent à la manière d'un cours d'eau tumultueux agité par divers affluents. Les résultats scientifiques représentent un moyen de rendre plus objectives des positions de principe qui font difficilement l'unanimité. Il existe cependant une multitude de savoirs à convoquer et une multitude de façons de le faire sur une même question. Les choix des représentants du monde politique dans le passé ont une influence sur l'intégration de la connaissance dans les prises de décisions locales d'hier et d'aujourd'hui. Tout en retraçant les différentes formes et natures des maillons qui ont lié politique et recherche à Genève et en Suisse romande, je proposerai un regard critique sur la situation actuelle.

Coordination de l'action politique et la recherche en éducation

En Suisse romande, les années 1970 maintiennent, renforcent les liens qui unissent la recherche en éducation extra-universitaire et les Départements de l'instruction publique (DIP) romands. Cependant, ces liens s'esquissent déjà à l'aube du XXe siècle. Bien que les ressources financières et humaines soient alors limitées, certains acteurs incarnent cette liaison en étant à la fois directeur de l'enseignement primaire et professeur de pédagogie à la Faculté des Lettres, ou encore directeur des Ecoles normales et rédacteur en chef de l'*Educateur*.

A Genève, dès le début du siècle, les archives de l'Etat attestent de multiples références à des études émanant de la recherche dans la réflexion politique au sujet du système édu-

Les liens entre politique et recherche en éducation se renforcent

catif. D'autres formes de liens, entre le DIP genevois et la recherche, sont déjà établis dans les années 1920. Emmanuel Duvillard est appelé par le DIP en 1918 à la tête du Bureau d'archives scolaires et de recherches pédagogiques. Ce Bureau, alors précurseur en Suisse romande, est considéré selon le Directeur de l'enseignement primaire, comme le centre de recherches, enquêtes et travaux expérimentaux nécessaires au progrès des institutions scolaires. Dans d'autres circonstances, ce sont des pédagogues œuvrant au sein de l'Institut Rousseau, comme Robert Dottrens, qui sont sollicités pour produire des recherches pour le Département.

Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le champ des scien-



ces de l'éducation et de la psychologie connaît un nouveau développement, ce qui influence les échanges entre recherche et politiques. Samuel Roller déclare en 1967, dans la *Revue internationale d'éducation*, que le DIP à Genève «est décidé à ne plus rien introduire dans ses écoles qui n'ait été dûment expérimenté et vérifié» (p. 136). Il est alors directeur du nouveau Service de la recherche pédagogique (SRP) créé en 1958 et ancien codirecteur de l'Institut Rousseau. Les pouvoirs exécutifs genevois reconnaissent par ce choix politique la nécessité d'inclure la recherche dans la gestion du système scolaire. En 1973, le Conseil d'Etat affirme d'ailleurs au sein du Grand Conseil que «la recherche pédagogique constitue un élément nécessaire à l'élaboration de la politique générale de l'éducation» (Mémorial Grand Conseil genevois, p. 580).

Le DIP multiplie encore ces liens en créant en 1962 le Service

Acteurs	Emmanuel Duillard (1887-1936)	Samuel Roller (1912-2003)	Raymond Hutin (1931-2011)
Formation de base	instituteur	instituteur	instituteur
Fonctions dans le domaine de la recherche pédagogique	responsable du bureau d'archives scolaires et de recherches pédagogiques, 1918-1936	codirecteur de l'Institut des sciences de l'éducation (Institut Rousseau), 1955-1958 directeur du SRP, 1958-1970 directeur de l'IRD, 1970-1977	directeur du SRP, 1970-1996

Tableau 1: Formation et fonctions des directeurs de centres de recherche pédagogique en Suisse romande (1918-1970)



de la Recherche sociologique sous la direction de Walo Hutmacher. La compréhension des questions de retards scolaires et de rendement de l'école nécessite une autre source de savoir: celui de la sociologie. Au moyen d'une base de données répertoriant tous les élèves de l'école publique, ce Service propose des études qui suivent le parcours des élèves et permettent d'analyser le fonctionnement du système scolaire. Ce mouvement n'est alors pas seulement genevois. En 1970, la Conférence intercantonale des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP) inaugure l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD). Le rôle de la recherche est alors d'évaluer, d'informer et de réguler, notamment à travers des expériences dans les écoles. Un premier maillon institutionnel est bien établi: ces services garantissent une meilleure coordination entre le monde de la recherche et celui de l'action politique.

Implication au cœur des processus de réforme

Les personnes alors au pouvoir ne sont pas les seules à participer à l'élaboration de ces maillons qui relient la recherche au politique: les acteurs des terrains scolaires se saisissent également des questions de recherche. En comparant le profil des personnes qui dirigent ce qui constitue le début de la recherche pédagogique en Suisse romande, le constat est flagrant.

Ils ont tous été instituteurs! Cet élément représente une clef pour comprendre le type de recherche qui est privilégiée dans ces centres de recherche. Duillard publie en 1920 un cahier de jeux éducatifs pour des enfants entre 7 et 10 ans. Sous la direction

Le rôle de la recherche est d'évaluer, d'informer et de réguler

de Roller, ce sont six cahiers d'entraînement pour des notions comme la conjugaison ou les tables de multiplication qui sont produits par la SRP entre

1963 et 1967 et cinq annuaires rapportant des points critiques soulevés par des études menées sur les disciplines fondamentales entre 1966 et 1970. Hutin, dès 1970, représente un acteur central dans la diffusion de la mathématique moderne à l'école primaire. Il coordonne non seulement la publication de méthodologie pour les enseignants, mais il gère également la mise en place de la réforme jusqu'à l'organisation des remplacements des enseignants en formation. La recherche, en étant impliquée au cœur des processus de réforme de l'enseignement, est légitime aux yeux des politiciens comme des praticiens: un deuxième type de maillon est établi.

Expérimentation et compréhension du système scolaire

La période entre 1960 et 1980, ici sous la loupe, est propice aux expérimentations impliquant à la fois les enseignants, les chercheurs des centres de recherche et les DIP romands. L'adage «expérimenter pour mieux comprendre» ne semble pas seulement devoir être inséré au cœur des apprentissages des élèves, mais également dans l'évolution des méthodes pédagogiques. C'est ainsi que des expériences peuvent attester de la valeur pédagogique du matériel, améliorer l'application de



Recherche-action RAPSODIE

nouvelles méthodes, fournir des résultats convaincants avant d'entreprendre une réforme généralisée. L'expérience «Fluidité» fournit un bel exemple de la dynamique unissant enseignants, chercheurs au SRP et Direction de l'enseignement primaire. Celle-ci a pour objectif de lutter contre le retard scolaire et d'intégrer à l'école les constats alors récents tirés de la recherche sur les inégalités scolaires entre élèves provenant de milieux socioculturels différents. Dès 1974, une trentaine de classes sont engagées dans le processus. Cette expérience postule une réduction de l'échec favorisant le passage automatique d'un degré à l'autre pendant les quatre premières années de scolarité obligatoire (1P à 4P selon HarmoS).

**Comparer et évaluer:
au détriment et
à l'avantage de qui?**

Du point de vue de l'administration, les résultats sont prometteurs. Le rapport de Hutin publié par le SRP en 1979 est plus nuancé: «Au terme de

plusieurs années d'activité intense, le chercheur qui tente d'établir un bilan de ce qui a été réalisé peut légitimement se demander si l'action conduite mérite le nom de recherche. [...] Si l'on admet de placer l'étude sous le titre de recherche-action, le jugement rétroactif sera plus favorable encore que l'action ait très largement pris le pas sur la recherche.» (p. 181) Entre évaluation et gestion de l'expérience, les différents rôles de la recherche au sein de ce processus contraignent le SRP à rentrer dans une logique d'action plus que de recherche. En 1978, la Direction de l'enseignement primaire annonce une généralisation progressive de la démarche. La collaboration entre différents acteurs mêlant recherche et processus de

réforme pousse les acteurs de chaque sphère à agir de manière différente: d'une part, le politique attend les premiers résultats des expériences pédagogiques pour prendre des décisions et d'autre part, l'action prend le pas sur la recherche.

Maillons d'hier et d'aujourd'hui

Ces maillons ont eu des effets décisifs sur la manière dont les rapports entre la recherche en éducation et le politique ont évolué. La reconnaissance et la légitimité de la recherche en éducation ont été fondées par ces liens: coordination, expérimentation et collaboration.

Que peut-on dire de ces rapports aujourd'hui? L'entrée en force des nouveaux types de résultats tels que PISA mène à constater que ces fondements ont évolué. La globalisation des politiques scolaires ajoute une nouvelle forme de maillon: celui de la scène internationale et des standards permettant de comparer et d'évaluer. Au détriment et à l'avantage de qui? ●

Bibliographie

- M. Freymond (en préparation). *Les sciences de l'éducation, au cœur des réformes éducatives du XXe siècle? Analyse de l'interface entre le scientifique et le politique: l'exemple genevois*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- R. Hutin (1979). *Des chances pour tous... Etudes des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire. Analyse de l'expérience «fluidité» et appui pédagogique entre 6 et 9 ans*. Genève: SRP

Réclamer l'égalité des chances, c'est s'empêcher de viser l'égalité des résultats à un niveau élevé

En cette période électorale, les partis politiques publient ou rappellent leurs programmes et traitent aussi de l'éducation. Une lecture intéressante, tant les projets diffèrent les uns des autres. Curieusement, ils prônent tous l'égalité des chances, sans exception. C'est suspect.

► Je veux d'abord rappeler l'ancrage historique de nos institutions éducatives dans une société passée, celle du XIXe siècle. Le processus a duré presque un siècle. Les forces progressistes et conservatrices se sont d'abord affrontées sur la question: combien d'instruction convient-il de donner au peuple? La crainte que, trop instruit, il n'en vienne à se rebeller hantait les réunions. Une fois acquis et cadré le principe d'une instruction primaire publique pour tous, vers le milieu du siècle, l'Etat démocratique a dû asseoir sa légitimité comme autorité éduca-

tive, au détriment des Eglises en premier lieu qui tenaient la plupart des écoles jusque-là, mais aussi des familles. Les mieux dotés socialement craignaient le diktat éducatif de l'Etat et les plus modestes se voyaient perdre la force de travail de leurs enfants. Les formules de partage de l'autorité éducative entre ces instances ont varié selon les pays et les cantons. L'orientation de l'enseignement vers les idées de liberté et d'égalité, l'éthique démocratique et le respect de l'Etat de droit a été plus ou moins rapides. Mais l'un dans l'autre, les écoles primaires publiques se sont partout multipliées et remplies, plus rapidement dans les villes que dans les campagnes. Depuis la Constitution fédérale de 1874 les cantons doivent organiser un enseignement primaire suffisant et obligatoire; ils restent libres d'organiser leurs écoles à leur guise.

Un changement dans le système des valeurs

La conception traditionnelle d'une école dédiée avant tout aux humanités classiques et à l'édification morale a prévalu jusque vers la fin du XIXe siècle, quand l'institution a été davantage orientée vers des visées utilitaires et économiques. La force de travail était alors engagée à environ 40% dans l'agriculture et 40% dans l'industrie; le secteur des services ne fournissait que 20% des emplois. C'est l'époque où Edison présente l'ampoule électrique (1879) et où l'industrie entrevoit le potentiel de l'énergie électrique. L'urbanisation et l'industrialisation aidant, et aussi sans doute la scolarisation elle-même, le système de valeurs était en train de changer. L'intégration de la collectivité avait été longtemps une question de religion ou d'idéologie; elle allait de plus en plus passer aussi par l'économique. Un nouveau lien social se construisait autour du travail et des chances qu'il offrirait, notamment aux classes populaires, de faire face aux aléas de la vie. Donner du travail à la multitude, donner un sens à la vie à travers le travail: la politique scolaire s'ordonnait aussi à ce défi à la fin du XIXe siècle.

Les mieux dotés socialement craignaient le diktat éducatif de l'Etat



Au XIXe siècle, les forces de travail sont réparties essentiellement dans l'agriculture et l'industrie



Le XXe siècle voit l'apparition des écoles professionnelles, nouvelles voies de formations pour les jeunes qui n'accèdent pas au gymnase

C'est de cette époque que date l'intégration des écoles dans des systèmes éducatifs à la fois cohérents et divisés. Selon des formules variées, s'impose un modèle où une école primaire destinée à tous débouche sur un enseignement secondaire inférieur divisé en écoles séparées. Les parlements étaient à l'époque presque exclusivement composés de notables; leur milieu voyait d'un mauvais œil que des enfants du peuple se mélangent aux leurs dans le gymnase qui était traditionnellement leur école et devait le rester. Pour dévier du gymnase tous ces jeunes qui «s'y fourvoyaient», on instaura à la suite des classes primaires des bifurcations (les métaphores ferroviaires sont d'époque) vers des écoles parallèles au gymnase, plus simples et pratiques, plus courtes aussi et préparant à l'apprentissage d'un métier, manuel pour la plupart. Le Gymnase par contre, restait dédié aux humanités classiques (latin obligatoire dès l'entrée). L'institution scolaire avait vocation de préparer chacun au travail. Mais elle devait en même temps assurer une division sociale et culturelle des projets de formation, des écoles et des élèves, homologue de la division sociale et technique du travail, principale source des inégalités de statuts et de conditions sociales dans la société industrielle.

Le niveau général de formation s'élève

Ce dispositif institutionnel a tenu près de 80 ans; une belle longévité! Certes, chaque année, quelques élèves méritants issus de familles populaires ont accédé au Gymnase; renouvellement

des élites oblige! En parallèle au Gymnase se sont créées des écoles de métiers ou de commerce. Mais au niveau de la scolarité obligatoire, une dynamique nouvelle tendant à abolir la division des écoles de secondaire I ne se profila qu'à partir de 1960. Les pays nordiques et le Royaume-Uni optaient alors pour le modèle de la *comprehensive school*. Certains *Länder* allemands introduisaient la *Gesamtschule*. La France débattait du «collège unique» qui ne sera institué qu'en 1975, et sans que la sélection n'en disparaisse. Genève créa un cycle dit d'orientation en 1964, intégrant les six écoles secondaires inférieures séparées (trois pour les garçons et trois pour les filles) en une école unique, divisée toutefois en trois filières hiérarchisées: latino-scientifique, générale et pratique. Sous l'euphémisme d'«orientation», la logique sélective était sauve. D'autres cantons ont suivi l'exemple genevois à distance, les romands avant les alémaniques.

Les années 1970 étaient à la poursuite de la démocratisation des études. Sous nos latitudes, sans toucher à la sélection, on a réaménagé l'accessibilité (économique, géographique, etc.) des écoles, multiplié les bifurcations et les passerelles, les tubes et les voies. Le langage ferroviaire subsiste, mais les Trente Glorieuses sont marquées par une formidable expansion du système de formation. Le niveau général de formation

L'autre mot clé des réformes, c'était l'égalité des chances



© Gianni Ghiringhelli

s'est élevé, sous l'effet des transformations économiques et sociales. En comparaison à la fin du XIXe siècle, les structures économiques suisses sont en effet méconnaissables: aujourd'hui, l'agriculture n'occupe plus qu'un petit 5% de la force de travail, l'industrie et le bâtiment environ 20%, mais les services plus de 70%! Une formation de niveau secondaire II est devenue socialement et économiquement nécessaire, quoique pas toujours suffisante pour accéder à l'emploi.

L'autre mot clé des réformes scolaires, c'était précisément l'égalité des chances. La politique de démocratisation des études a réussi au sens d'une élévation générale du niveau de formation. Mais les inégalités sociales devant l'école et la formation se sont conservées. L'inégalité sociale est la constante dans le changement. Seules les inégalités entre sexes ont été réduites. Entre les jeunes de différentes origines sociales (et nationales), les inégalités d'accès, de réussite et d'orientation sont restées ce qu'elles étaient une cinquantaine d'années en arrière, à un niveau légèrement plus élevé. Un certain désenchantement s'installe, d'autant qu'il en résulte d'importantes inégalités de compétences, de connaissances mobilisables, de capacités, comme dit Amartya Sen, à faire face aux exigences de la vie sociale, civique et économique (cf. la faveur de la notion d'employabilité).

Les politiques d'égalité des chances n'ont pas réduit les inégalités de résultat, comme la recherche le montre depuis des années et l'enquête internationale PISA une fois de plus. En comparaison internationale, au terme de la scolarité obligatoire, en moyenne, les niveaux de compétences mathématiques des jeunes Suisses sont bons, la culture scientifique est moyenne, les compétences lectrices plutôt médiocres. A côté des moyennes, il faut

L'inégalité sociale est la constante dans le changement

aussi regarder les disparités. Parmi les pays européens, la Suisse se caractérise par des disparités particulièrement fortes, dans l'absolu et entre classes sociales. Et l'OCDE d'insister sur le rôle que joue chez nous le caractère séparatif du secondaire I. Elle met aussi en exergue les résultats de pays qui, depuis parfois 40 ans déjà, avec le modèle de l'école unique, visent explicitement non pas l'égalité des chances, mais l'égalité des résultats à un niveau élevé. Ils y réussissent avec les mêmes objectifs d'apprentissage renonçant à toute division sociale ou culturelle avant la fin de la scolarité obligatoire.

Le but n'est pas d'apprendre, mais de «réussir»

Avec Amartya Sen, il faut donc se demander «Egalité de quoi?» Formellement, l'égalité des chances est acquise dans l'enseignement public, mieux aujourd'hui que dans les années 1960. Mais c'est une égalité abstraite, formelle, une égalité de droit(s) dans des jeux qui acceptent, voire postulent, l'inégalité de ressources et de capacités entre les joueurs, ainsi que l'inégalité des gains. L'égalité des chances suppose implicitement que l'école de base est soit une compétition, soit un jeu ou une loterie. Elle n'a de sens que dans une école sélective et elle suppose par définition l'égalité de malchances.

En fait, la logique sélective surdétermine les règles du jeu scolaire: pour les élèves et pour les parents qui se voient engagés dans un processus de sélection, le but et le jeu n'est pas d'abord d'apprendre, mais de «réussir», de «passer», d'éviter «l'échec». Dans cette logique, les plus forts peuvent se contenter de «gérer leur moyenne» tandis que les plus faibles se découragent devant des obstacles qu'ils ne pensent pas pouvoir franchir. Ni les uns ni les autres n'apprennent tout ce qu'ils pourraient apprendre. C'est précisément ce qui commence à paraître intolérable, du point de vue de l'efficacité aussi bien que de l'équité.

Contrairement à ce que revendiquent tous les partis politiques suisses, ce n'est pas l'égalité des chances que la politique doit viser, mais l'égalité de résultats, l'égalité des apprentissages, des capacités à faire face aux exigences de la vie sociale, civique et économique. L'égalité des résultats est moins abstraite que l'égalité des chances. Dans l'absolu, elle est bien sûr inatteignable, mais on peut constamment chercher à s'en approcher. Pour cela, il faut d'abord la vouloir, et en faire le but de la politique scolaire et de l'école de base.

Plus question d'entendre des élèves dire qu'ils sont nuls

Interview d'Elisabeth Baume-Schneider, cheffe du Département de la formation, de la culture et des sports du canton du Jura, présidente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

► L'école est un espace de vie qui doit donner à chaque enfant la chance de découvrir qui il est et de se développer. Cette exigence si simple en apparence, mais si difficile à réaliser, est celle qui résume l'engagement d'Elisabeth Baume-Schneider.

On célèbre le tricentenaire de la naissance de Rousseau. Celui-ci a suscité des vocations et sans doute contribué à faire de la Suisse une terre de pédagogues. L'est-elle toujours?

Nous sommes les héritiers de Rousseau dans ce souci de veiller à respecter la nature profonde des enfants. Notre réputation pédagogique a toutefois perdu de son panache parce que les temps ont changé. Il ne s'agit plus, en effet, de lutter pour que tous les enfants aient accès à l'école, mais de faire en sorte que les systèmes éducatifs soient de qualité et performants.

Nous sommes à l'ère du management éducatif, de PISA et des comparaisons internationales; autant de réalités qui ne sont guère favorables à l'émergence de pédagogues et de fortes personnalités. Toutefois, l'ambition de Pestalozzi de permettre à chaque enfant de développer les compétences qu'il a en lui est toujours une priorité.

En 1912, Claparède fonde l'Institut Rousseau à Genève. Il a l'ambition de favoriser l'émergence d'une école taillée à la mesure des enfants. Ces buts sont-ils encore d'actualité?

Oui, sans doute. L'école, dès les classes enfantines, doit donner le goût, la soif d'apprendre. Il faut créer un espace de sécurité et de confiance, veiller à ce que les enfants apprennent à vivre ensemble en se respectant les uns les autres. Cette manière de faire ne signifie toutefois pas une totale liberté; les enfants ont besoin de se confronter à des règles, à une autorité compétente qui respecte et communique des valeurs. L'école, tout en étant attentive à la personnalité des enfants, a le devoir de les instruire. Elle a donc ses exigences qui demandent des efforts et de la persévérance.

Dans cette mouvance, on a recommandé des méthodes d'enseignement «constructivistes», centrées sur l'enfant et sa manière d'apprendre. Pourquoi font-elles l'objet de tant de critiques?

J'ai le sentiment que le socioconstructivisme sert de bouc émissaire. On en parle sans savoir de quoi il s'agit. On le fait passer pour une fantaisie moderne alors qu'il plonge ses racines loin dans le temps: au début du siècle, sinon avant. On ne sait pas non plus s'il est d'usage courant dans les classes,



Elisabeth Baume-Schneider

comme on se plaît à le dire. Finalement, cette pratique pédagogique sert à s'attaquer à l'école et à l'accuser de tous les maux. Dans ces critiques, on se réfère à une école de jadis, celle de grand-papa comme on l'entend dire parfois, jugée plus performante parce qu'elle faisait inlassablement exercer, répéter

Dans les critiques, on se réfère à l'école de grand-papa

et mémoriser. Il est clair qu'il faut apprendre la conjugaison des verbes et le livret, et que cet apprentissage exige des exercices ré-

pétitifs. Ceux-ci ne sont pas à bannir des classes, car ils aident et rassurent les élèves en difficulté. Mais l'école ne se résume pas à ça; elle a d'autres ambitions. Il suffit de consulter le Plan d'études romand (PER) pour s'en convaincre.

Les élèves d'autrefois avaient peut-être une meilleure orthographe et calculaient mieux de tête. Propulsés dans les écoles



Le PER: cinq grands domaines d'études

actuelles, ils seraient toutefois très démunis. Aujourd'hui, les exigences de formation sont plus élevées qu'elles ne l'étaient il y a 50 ans; il faut un diplôme de degré secondaire II pour trouver du travail.

Vous évoquez le PER; va-t-il favoriser une meilleure harmonisation de l'école latine?

Oui, certainement. Il repose sur de sérieuses bases légales: l'article 62 alinéa 4 de la Constitution fédérale et les articles 7 et 8 de la Convention scolaire romande. Il s'inscrit aussi dans le plan d'études HarmoS et concrétise les «finalités et objectifs

de l'école publique» de la Déclaration de la CIIP de 2003. Il s'agit de la réalisation concrète d'une volonté d'harmoniser les systèmes éducatifs et

les politiques de formation des cantons latins. Une centaine d'enseignants ont travaillé à sa réalisation; c'est dire qu'il est une émanation du terrain.

Le PER décrit les tâches d'instruction et d'éducation de l'école obligatoire dans les diverses disciplines intégrées dans cinq grands domaines d'études. Sa consultation est aisée, car la démarche est cohérente et la présentation soignée. Les attentes à la fin de chaque cycle – 4e, 8e et 11e selon le système HarmoS – sont précisées dans chaque domaine. Ce curriculum

Une étape importante sera d'éditer de nouveaux moyens d'enseignement

définit donc ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité; il ne recommande aucune méthode pédagogique. La Suisse latine n'est pas seule à privilégier cette approche; les pays industrialisés qui édictent de nouveaux curriculum procèdent de même. Une étape importante sera d'éditer de nouveaux moyens d'enseignement.

Que pensez-vous des relations qu'entretient l'école avec les parents?

Dans l'ensemble, en dépit de certains malentendus, elles sont plutôt bonnes. Lors des soirées de parents d'élèves, certains parents revivent douloureusement leur passé scolaire, et plus encore s'ils sont assis au pupitre de leur enfant. Ils ont peine à faire confiance à l'école s'ils ont vécu des injustices et des humiliations. Certains parents ont aussi des attitudes contradictoires; ils réclament un cadre rigide et exigeant, mais rejettent la faute sur l'école si leurs enfants ont des problèmes de discipline.

L'enfant Mouche, une pièce jouée récemment à Delémont, traite de ces questions. Elle évoque la situation de Léon, un enfant intelligent mais rêveur, qui décroche en classe. Les parents vont voir l'enseignant. Mme Mouche désire tant faire bonne impression qu'elle adopte une conduite totalement inadéquate. L'entretien tourne au désastre; les parents perdent pied et revoient certains enseignants qu'ils redoutaient dans leur enfance. Le spectacle montre les limites d'un système qui, à force de vouloir calibrer et évaluer, engendre de la souffrance et prive la société d'une certaine créativité.

Une des grandes critiques adressées à l'école est précisément sa difficulté à promouvoir une véritable égalité des chances. Qu'en pensez-vous?

J'en suis attestée; l'école persiste à reproduire les inégalités sociales, comme l'avaient déjà montré les analyses de Bourdieu dans les années 1970. Pourtant, je suis convaincue qu'il est possible de marier qualité de la formation et égalité des chances. Il faudrait s'inquiéter des inégalités dès l'école enfantine et tout mettre en œuvre pour que les enfants fragiles n'entrent pas dans la spirale de l'échec scolaire. Plutôt que d'adopter une attitude fataliste – ça n'ira pas pour cet enfant – il faut mettre sur pied un projet qui implique aussi les parents. Plus on intègre, plus on associe les parents à la vie de l'école, mieux on réussit. Même si c'est parfois difficile, il faut persévérer. Si les enseignants, les parents et celles et ceux qui gravitent autour de l'école – logopédistes, etc. – agissent ensemble, c'est un processus puissant qui est en mouvement et qui œuvre pour un changement en profondeur.

Les projets que met sur pied l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) pour venir en aide aux jeunes en difficulté sont intéressants mais ils arrivent tard, souvent trop tard. Les liens de confiance sont rompus entre les jeunes et l'école. Il devient difficile d'agir, d'autant que les adolescents perçoivent très bien les doutes du système à leur rencontre.

Vous évoquez l'école secondaire. Qu'en est-il de son organisation, très discutée aujourd'hui?

Nous n'avons pas de filières dans le canton du Jura, mais des niveaux: A, B et C. Les élèves fréquentent les mêmes classes, sauf pour les branches principales où ils sont répartis dans ces



Un vœu de la présidente de la CIIP: que l'école devienne un espace de vie apaisé qui jouisse de la confiance de tous ses utilisateurs et partenaires

divers niveaux. Le niveau C ouvre normalement la voie des apprentissages. Toutefois, les entreprises recrutent plutôt leurs apprentis parmi les élèves des niveaux A et B. Cette manière de faire ainsi que certains messages implicites négatifs de l'école font que les enfants de niveau C ont une mauvaise image d'eux-mêmes. Il y a quelques jours, un copain de hockey de mon fils me disait: «je suis en C; je suis nul». Cette phrase, on l'entend souvent et je trouve que c'est inadmissible.

Pour tenter de remédier à cette situation, nous avons mis un projet sur pied. Les enfants en difficulté fréquentent dès la 8e année (10e HarmoS) une classe à faible effectif mieux adaptée à leur manière d'apprendre. Plutôt que de découper les

La recherche aide à ne pas s'égarer dans des propos réducteurs

horaires par périodes et par leçons, on prodigue un enseignement par bloc, par thème et de manière transversale. Les leçons gagnent ainsi

en acuité et en cohérence. Les enseignants qui participent au projet sont des volontaires et ils travaillent en équipe. La classe s'ouvre aussi sur le monde extérieur: visites d'entreprises, etc. On espère ainsi aider les élèves à reprendre pied. Ce cursus a aussi pour but de faire en sorte que l'école devienne plus crédible et gagne la confiance des entreprises.

La recherche en éducation vous aide-t-elle dans votre travail? Quels domaines faudrait-il privilégier?

La recherche, tant fondamentale qu'appliquée, est indispensable. Elle permet un regard critique sur l'école, la mise en œuvre de réformes et une certaine anticipation de l'école de demain. Elle aide aussi à ne pas s'égarer dans des propos réducteurs et des jugements à l'emporte-pièce. Le Rapport sur l'éducation en Suisse publié par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) est un exemple d'une recherche précieuse et utile. Il fournit des informations qui aident la

prise de décision et le pilotage des systèmes.

Malheureusement, le dialogue entre chercheurs et politiques est parfois heurté et se joue souvent sur des représentations erronées; les chercheurs ont le sentiment qu'ils sont vertueux et détachés des contingences. Ils estiment que les politiques ne comprennent pas vraiment le sens de leurs recherches, qu'ils bricolent avec des concepts qu'ils ne maîtrisent pas. Les politiques reprochent aux chercheurs de vivre dans une bulle éloignée des réalités, de faire usage d'un vocabulaire inutilement compliqué et de ne pas savoir répondre aux problèmes les plus urgents. Tout cela crée parfois un climat de suspicion. Toutefois, je le répète, nous avons besoin de la recherche pour que l'école soit de qualité et qu'elle réponde aux objectifs politiques d'égalité des chances. Toutes les recherches sur les langues et l'intégration des enfants de la migration, par exemple, sont pertinentes.

En tant que présidente de la CIIP, quels sont vos vœux pour l'école en Suisse latine?

Je souhaite que le PER et la Convention scolaire romande induisent un dialogue fructueux entre les cantons afin que le nouvel Espace romand de la formation gagne en dynamisme, en cohérence et en créativité. Je souhaite aussi que l'école devienne un espace de vie apaisé qui jouisse de la confiance de tous ses utilisateurs et partenaires. Le métier d'enseignant y gagnerait en prestige et en reconnaissance; il serait revalorisé. Les jeunes opteraient pour cette profession par goût et par conviction et non plus, comme c'est souvent le cas, à défaut d'autre chose.

Cette école serait plus ouverte au changement et au dialogue et ses enseignants moins rebutés par les projets de réforme. Elle serait aussi plus attentive à corriger les inégalités sociales et à collaborer avec les parents de toutes origines et de toutes cultures.

Recherche et politique éducative: une médiation difficile

Si les instances politiques attendent des chercheurs qu'ils fournissent des idées intéressantes aptes à contribuer à donner un cadre cohérent à l'action publique en éducation et des réponses légitimes informées par la « science » à des problèmes, les chercheurs, en retour, aiment exercer une certaine influence, voir leurs travaux reconnus pour leur pertinence et leur qualité.

► Entre le monde de la recherche en éducation et celui de la politique, les relations, lorsqu'il y en a, ne sont pas toujours harmonieuses. Ces tensions sont inhérentes à l'interface, là où ces deux univers aux rationalités différentes échangent idées contre influence, solutions contre renommée, légitimité scientifique contre pertinence sociale. Il y a donc une attirance entre ces deux mondes, des éléments forts qui les rapprochent et structurent leurs rapports. Mais il y en a d'autres qui depuis longtemps les éloignent et qui ne sont pas spécifiques au champ éducatif: historiquement, le monde de la science et de

Le monde de la recherche travaille dans le moyen et le long terme

l'université s'est différencié du politique; il a lutté pour se voir concéder, puis pour maintenir, une autonomie relative, qui lui a permis de se constituer en monde distinct, avec ses règles et ses enjeux propres, et une capacité de critiquer le Prince. Plus fonctionnellement, à la différence du monde politique sensible au court terme et à la mouvance quotidienne du jeu politique et des rapports de force, le monde de la recherche travaille dans le moyen et le long terme, les travaux scientifiques prenant du temps à compléter; de plus, leur dissémination est lente, étant donné le poids des mécanismes d'évaluation par les pairs qui en ralentissent la publication; aussi, dans les sciences humaines et sociales, les résultats sont toujours contextualisés et résistent aux grandes généralisations; ils ne sont pas non plus toujours convergents.

On peut penser qu'il en a toujours été ainsi. Cependant, entre hier et aujourd'hui, des changements structurels modifient la médiation de leurs rapports, tout en les intensifiant. Je voudrais réfléchir à quatre facteurs d'évolution, dont il importe de jauger les conséquences.

De l'élitisme à une certaine «démocratisation» de l'interface

Au cours des Trente Glorieuses, les rapports entre le monde de la science et celui de la politique apparaissent, avec le recul, relativement convergents. Cette connivence intellectuelle regroupait des politiciens centristes ou socio-démocrates, et

les grands mandarins de la fonction publique et de l'université. En éducation, elle reposait sur une adhésion partagée à la démocratisation de l'éducation.

Dans ce contexte, la dissémination de la recherche fut d'abord et avant tout académique: les résultats de recherche étaient communiqués dans les cours, colloques et conférences, revues scientifiques et professionnelles, et par la publication de livres. Certains chercheurs, en fonction de la pertinence de leurs travaux et de leur réputation, furent reconnus comme des experts, acteurs de l'interface recherche/politique. Cette interface était l'affaire d'une petite élite partageant les valeurs de l'Etat Providence et se cooptant, assurant ainsi une fonctionnalité.

Ce qui se passe dans l'interface entre recherche et politique a donc un passé et suit un «sentier de dépendance». Mais les temps changent. D'abord, l'interface se «démocratise», le nombre d'acteurs et de groupes y participant augmente. Le trio



© Gianni Ghiringhelli

Entre hier et aujourd'hui, des changements structurels ont modifié la médiation des rapports des monde politique et monde de la recherche



Internet facilite la dissémination de la recherche et permet de participer à la construction publique d'une politique ou d'une décision

d'autrefois – experts, politiciens et hauts fonctionnaires – n'est plus laissé à lui-même, œuvrant derrière des portes closes. L'écosystème politique en éducation, outre le trio d'autrefois, comprend des acteurs institutionnels du champ de l'éducation, des groupes de pression (syndicats et associations professionnelles, lobbys disciplinaires, groupes défendant les intérêts d'un groupe particulier d'élèves), des fondations privées, des

Les universités refusent l'image de la tour d'ivoire coupée de la société

boîtes privées d'experts-conseil (*think tanks*) axés sur la promotion d'agendas politiques divers, des médias, les cours de justice, sans oublier, dans les systèmes décentralisés, des élus locaux, des cadres et des professionnels des paliers intermédiaires. Cet écosystème est complexe, diversifié, aux valeurs et intérêts multiples. Sa structuration est faible et mouvante, selon les enjeux et les contextes. Mais il a considérablement accru son accès au savoir, manifeste son intérêt pour les produits de la recherche dite appliquée, et les utilise à des fins politiques.

A cet égard, internet change la donne. En effet, il facilite la dissémination de la recherche et permet de participer à la construction publique d'une politique ou d'une décision. Il a une puissance de mobilisation que le monde politique ne peut ignorer. Il «démocratise» l'accès aux savoirs de la recherche et amène tout un chacun à l'incorporer dans son discours. Les savoirs qui circulent dans l'écosystème politique apparaissent sur le même pied, également légitimes: l'argumentaire de la boîte privée d'experts-conseil, la recherche orientée d'un groupe de pression comme les syndicats d'enseignants, le reportage ou l'opinion d'un journaliste, le blog d'un leader d'opinion, le rapport de recherche universitaire, l'article scientifique, etc. Il y a donc une quantité de plus en plus grande d'informations et de savoirs dits «issus de la recherche» mis en jeu dans le débat public, et il est de plus en plus difficile de s'y retrouver.

D'une certaine façon, le mouvement de l'*Evidence-based Policy* est à mes yeux une tentative réductrice de réguler l'interface recherche/politique éducative en fournissant une définition de ce qu'est la bonne recherche, un véritable savoir

scientifique et les conditions de son insertion dans le processus d'élaboration des politiques publiques (Saussez, Lessard, 2009). Les organisations internationales, comme l'OCDE (2007), ont légitimé ce mouvement.

Vers une université entrepreneuriale

Il y a donc aujourd'hui une large et libérale dissémination des produits dits scientifiques. Contribue à ce phénomène l'évolution des lieux traditionnels de production de la recherche. En effet, les universités, prises dans les griffes de la mondialisation et de la compétition internationale, se soucient de la pertinence socio-économique de leur travail et adoptent des façons de faire entrepreneuriales. Dans leur stratégie institutionnelle, la capacité de contribuer à l'élaboration des politiques est une dimension importante: elles veulent donc être des actrices de l'interface et refusent l'image de la tour d'ivoire, coupée de la société. Il en est de même des centres de recherche et des chercheurs qui deviennent des entrepreneurs du savoir, soucieux de leur position dans un marché hautement concurrentiel, mesurée aux aunes comptable et scientométrique. Cela les amène à adopter des stratégies comme l'activisme académique, pour accroître ou sécuriser le financement de la recherche, le lancement médiatique de recherches aux promesses de retombées ambitieuses, l'embauche d'experts en communication pour assurer la traduction et la diffusion des résultats vers les publics cibles, et par là promouvoir la renommée des chercheurs et de l'institution qui les héberge, la construction de sites internet spécialisés, etc. Les chercheurs adoptent des stratégies de dissémination qui sont différentes des modes traditionnels, plus lents et exclusifs. Ils sont encouragés à construire des partenariats et des alliances avec des acteurs socio-économiques afin d'accroître leur impact.

Recherche de solutions efficaces à des problèmes définis par les organismes subventionnaires

Le financement de la recherche a considérablement évolué au cours des dernières décennies: tant le financement public que sa contrepartie privée mettent l'accent sur la recherche appliquée ou évaluative, celle qui se réalise en partenariat, axée sur



Un retour à l'élitisme d'antan? Impossible!

la résolution de problèmes dont la priorisation n'est pas du ressort des chercheurs. La capacité des chercheurs à travailler avec des partenaires extérieurs à leur monde traditionnel, et notamment avec des partenaires socio-économiques, compte

Souvent, les chercheurs sont amenés à afficher leurs convictions

de plus en plus dans l'évaluation des projets. La concurrence est plus vive entre les producteurs traditionnels de savoir – universitaires et chercheurs de centres de recherche publics ou parapublics – et des organismes privés, soutenus par des fondations ou des acteurs économiques ou institutionnels désireux d'influer sur la prise de décision en éducation. Par exemple, les fondations américaines soutiennent financièrement des boîtes privées (*think tanks*) qui étudient presque exclusivement la liberté de choix de l'école, la concurrence et la privatisation de l'éducation. La recherche financée doit fournir des réponses précises, des solutions viables à des problèmes définis par les organismes subventionnaires (décrochage scolaire, évaluation des enseignants, des établissements et des élèves, efficacité des dispositifs, notamment ceux liés aux TICE). La recherche devient un agent de rationalisation des systèmes éducatifs, un outil de son efficacité et de son efficacité, et moins un dispositif réflexif permettant de construire des problématiques larges et critiques, ouvrant des questionnements nouveaux porteurs de transformations significatives. Le financement actuel de la recherche apparaît vouloir soumettre celle-ci à une rationalisation technoscientifique de l'éducation.

Brouillage des frontières

En même temps que circulent plus que jamais les produits du savoir, et que de plus en plus d'acteurs sont amenés à contribuer à sa production et à sa dissémination, les frontières entre les mondes de la recherche et de la politique se brouillent. Pour le meilleur ou pour le pire, l'aura traditionnelle de la science s'en trouve diminuée. Car, souvent, les chercheurs et les organismes qui les emploient sont amenés à afficher leurs couleurs et leurs convictions. Des propos deviennent parfois programmés et prévisibles, partiels et partiaux, dans la mêlée et non pas au-dessus ou à côté. On ne sait plus distinguer le discours proprement scientifique de la parole citoyenne engagée, les propos distancés qui sont censés éclairer une question de l'argumentaire polémique. Les frontières entre les mondes deviennent poreuses et difficiles à distinguer. La distance, chérie pour ses vertus de connaissance « objective » et véritablement critique, semble impossible à pratiquer. Ainsi, le débat en éducation se polarise un peu partout, et la recherche et celles et ceux qui la font sont amenés à choisir, plus ou moins de leur plein gré, leur camp.

Intensification des rapports: vers une médiation complexe et difficile

Pour le monde de la recherche, ces évolutions comportent des risques certains. Car, en pénétrant dans le monde politique, la recherche est souvent décontextualisée, réduite à une généralisation (abusives) coupée des conditions singulières qui en explique l'émergence. Elle est parfois aussi détournée pour servir un agenda qui n'est pas le sien (cf. la problématique de l'enseignement hors champ aux Etats-Unis et le procès fait à la formation des maîtres). Aussi, si elle est acceptée lorsqu'elle conforte le sens commun et les valeurs dominantes (cf. la recherche sur la réduction de la taille des groupes), elle est rejetée lorsqu'elle heurte les représentations et l'idée ancrée de l'école et du mérite (cf. le redoublement).

Loin de moi l'idée de souhaiter un impossible retour à l'élitisme d'antan. Mais il faut se demander si la recherche en éducation, à force de s'engager pour des solutions précises au lieu de travailler à l'éclairage des enjeux, ne risque pas de perdre une crédibilité fragile et paradoxalement, par là, sa capacité de faire évoluer le monde politique à long terme. D'un autre côté, le monde politique, en exigeant une recherche utile et qui légitime des solutions, risque de se priver du décentrement et de la distance que la recherche libre et critique fournit. Si les deux mondes intensifient leurs rapports, il importe que chacun maintienne sa spécificité et son éthique. ●

Références

- CERI/OCDE (2007). *Knowledge Management. Evidence in Education. Linking research and Policy*. USA, OCDE.
 F. Saussez, C. Lessard (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'Éducation basée sur la preuve, note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, no 168, pp. 111-136.

Les numéros spéciaux sont toujours d'actualité



En 2011 – L'inventivité au cœur du métier

L'inventivité est le moteur des pédagogues. Trucs, astuces, méthodes revisitées, moyens outils, qualité d'être... Ce numéro spécial livre un petit aperçu de ce génie qui nourrit celui des élèves.



En 2010 A l'école de la différence

Entre Histoire et témoignages, ce numéro spécial se veut une approche du vaste univers que recouvre le terme «enseignement spécialisé».



En 2009 Ecole privée Ecole publique

L'école a été privée avant d'être publique. Il a fallu batailler pour qu'elle devienne gratuite et obligatoire.



En 2008 Mai 68

Les anniversaires sont propices aux illusions rétrospectives. Ils sont d'ailleurs faits pour ça. On croit célébrer le passé, en réalité on justifie le présent. Et Mai 68 n'échappe pas à la règle.



En 2007 L'éducation comparée

L'éducation comparée s'est développée en même temps que la mise en place des systèmes éducatifs. Il fallait bien trouver des pistes et des idées ...



En 2006 La recherche en éducation

Tout en restant conscients que la pédagogie n'est pas une «science dure», les enseignants ont tout à gagner à ce que la recherche en éducation se développe, s'affermisse et obtienne un plein droit de cité.



En 2005 Apprendre les langues

Qu'ils le veuillent ou non, les élèves et les enseignants sont chaque jour davantage projetés dans un monde plurilingue où les savoirs le disputent aux compétences et à la débrouillardise, pour comprendre, se faire comprendre, surnager dans la complexité.