

ENTRE PÉDAGOGIE ET HISTOIRE

Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation

par Marc DEPAEPE

En 1996, la Communauté flamande de Belgique a mis sur pied une réforme de la formation universitaire des enseignants. Depuis le 16 avril 1996, date du nouveau décret, les universités néerlandophones jouissent d'une plus grande liberté qu'auparavant pour définir leur programme d'enseignement. Partout, cette liberté a abouti à l'abolition du cours d'« histoire de la pédagogie », qui figurait dès la fin du XIX^e siècle sur le curriculum des futurs enseignants. L'histoire de l'éducation est désormais remplacée par un cours moins spécialisé qui permet néanmoins, selon le goût et la volonté des responsables, d'y inclure des aspects plus ou moins historiques (1).

En tant qu'historien de l'éducation, je voudrais ici présenter quelques réflexions sur l'évolution qui a conduit à cette nouvelle situation, ainsi que sur le défi qu'elle pose à notre discipline. Plus particulièrement, j'essayerai de mettre en évidence, à l'aide des exemples belges et étrangers que j'ai à la fois pu étudier ou connaître en diverses occasions, les ruptures et continuités qu'a connues l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Je montrerai d'abord que l'introduction du cours – en Belgique comme ailleurs – n'a pas seulement été liée au développement d'une matrice disciplinaire pour la pédagogie, mais aussi et surtout à la création d'un code déontologique pour les enseignants. Comme je le discuterai dans la seconde partie, cette fonction « pédagogique » et souvent idéologique peut être considérée comme l'élément de continuité dans l'évolution de l'enseignement de l'histoire de l'éducation. Elle explique pourquoi cette discipline pendant très longtemps a été si peu contestée dans le cadre de la formation des enseignants. Mais cette continuité entra – comme le prouve, entres autres, la nouvelle histoire américaine de

(1) Ainsi, à Louvain, on a introduit un cours de pédagogie générale incluant l'histoire de l'éducation.

l'éducation (1) – assez vite en conflit avec le désir de connaissances critiques, qui caractérise toute recherche en histoire et qu'on peut considérer comme l'élément qui introduit des points de rupture dans le phénomène étudié. Cette question sera abordée dans la dernière partie, qui me donnera également la possibilité d'éclaircir un peu mon propre point de vue dans ce débat incessant entre « pédagogie » et « histoire ».

1. Histoire de l'éducation et déontologie enseignante

C'est l'article 14 de la loi organique du 10 avril 1890 concernant l'enseignement universitaire, qui conféra en Belgique aux quatre universités existantes (Louvain, Gand, Liège et Bruxelles) le droit de former des enseignants pour l'enseignement secondaire. Alors que les étudiants en sciences n'étaient tenus de suivre à l'époque aucun cours pédagogique, l'agrégation pour les étudiants en philosophie et lettres prévoyait des cours de « méthodologie » et d'« histoire de la pédagogie » (2). En comparaison avec les programmes de l'École normale supérieure pour les agrégés en « humanités » – école fondée à Liège en 1852 et disparue en 1890 – le cours d'histoire de la pédagogie n'était rien d'autre qu'une subdivision du cours de « pédagogie ». C'est d'ailleurs l'image de la pédagogie qui persista dans la formation des instituteurs et institutrices et qui fut transmise dans les livres et les périodiques à partir du milieu du XIX^e siècle. L'héritage historique des « grands pédagogues » tels que Comenius, Locke, Rousseau ou Pestalozzi, donnait à l'éducation et à l'enseignement des orientations concrètes concernant leurs finalités éducatives ainsi que les moyens pour élaborer une véritable science pédagogique. Si les futurs enseignants étaient supposés apprendre les finesses du métier par la méthodologie – paradoxalement enseignée *ex cathedra* –, l'histoire de la pédagogie constituait la composante théorique de leur formation universitaire. Elle abordait essentiellement l'histoire des différents systèmes d'éducation et les opinions des grands penseurs qui formaient, comme pour l'histoire de la philosophie, le noyau dur de l'éducation académique. La loi du 21 mai 1929 sur les examens universitaires et l'attribution des grades académiques maintint ensuite

(1) Voir sur ce point Antonio Nóvoa : « La nouvelle histoire américaine de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 73, 1997, pp. 3-48.

(2) K. De Clerck : « En toen werd de lerarenopleiding aan de universiteiten toevertrouwd... », in M. Depaepe et M. D'hoker (réd.) : *Onderwijs, opvoeding en maatschappij in de 19de en 20ste eeuw. Liber amicorum prof. dr Maurits De Vroede*, Louvain/Amersfoort, 1987, pp.191-192.

l'« histoire de la pédagogie » comme cours obligatoire. Elle détermine d'ailleurs jusqu'à nos jours le profil de la formation universitaire des enseignants en Wallonie.

Avant que l'histoire de l'éducation, en tant que discipline universitaire, ne naisse en Belgique, elle figurait déjà depuis un certain temps au programme de la formation des instituteurs (1). Robert Plancke (2) qui fut, vers 1950, le premier à s'intéresser à ce domaine, souligne à juste titre que les linéaments d'une histoire de la pédagogie ne sont apparus qu'après les programmes « progressistes » de 1881 destinés aux écoles normales inférieures, et de 1882 pour les examens en vue de l'obtention du certificat pour le poste d'inspecteur cantonal (3). En effet, la loi du 18 juillet 1881 prévoyait en troisième année de l'école normale inférieure un cours sur « les maîtres de la nouvelle pédagogie et leurs conceptions » (notamment sur Montaigne, Comenius, Locke, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi et Froebel). Quant à la quatrième année, qui était d'ailleurs une année facultative, elle exigeait des élèves une brève dissertation sur l'histoire de la pédagogie et un exposé raisonné sur les différents systèmes d'éducation. Ces mêmes sujets figuraient d'ailleurs au programme des examens pour inspecteurs, défini en août 1882 et, à en croire Plancke, c'est ce qui incita H. Willmer à publier en 1883 son *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours* (4). Ce manuel (5) contient des commentaires et des jugements sur l'œuvre de Bacon, Rabelais, Montaigne, des jésuites, des oratoriens, des jansénistes et de Comenius, généralement suivis d'une « application » pour l'enseignement primaire. L'année suivante, Victor Mirguet, professeur à l'école normale de Huy, publia son *Histoire de la péda-*

(1) À ce sujet, voir A. Hermans : *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*, Louvain, 1985, p. 411.

(2) Bruges, 1991-1993. Dans la période d'après-guerre, il était titulaire du cours à Gand, où il fonda en 1961 *Paedagogica Historica*. K. De Clerck : « In memoriam Professor Dr R.L. Plancke », *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, pp. 639-645.

(3) R.L. Plancke : *De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliografie*, Anvers, 1950.

(4) H. Willmer : *Abrégé de l'histoire de la pédagogie depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours et exposé critique des principaux systèmes d'éducation*, Bruxelles, 1883.

(5) G. Meuris : « Introduction à l'étude de l'histoire de la pédagogie », in *Méthodologie de l'enseignement. Histoire et recherche en pédagogie. Hommage au professeur Arthur Gille*, Louvain-la-Neuve, 1983, p. 78, signale comme premier ouvrage donnant un aperçu, P. Wynen : *Douze conférences sur l'histoire de l'enseignement et de l'éducation*, Anvers, 1878.

gogie (1), qui traitait d'un plus grand nombre d'auteurs, mais témoignait du même esprit utilitariste. Willmer et Mirguet se sont d'ailleurs tous deux fortement inspirés des idées du parlementaire républicain Gabriel Compayré, qui fit de l'histoire de l'éducation le cœur battant de la pédagogie en France (2). Ceci vaut également pour le troisième manuel belge du XIX^e siècle, dans lequel E. Damseaux, inspecteur en chef pour l'enseignement primaire de Mons, considérait l'histoire de la pédagogie comme une illustration de la théorie pédagogique (3). Selon Damseaux, la pédagogie devait s'appuyer sur deux sciences auxiliaires : la psychologie et l'histoire de la pédagogie. Plus concrètement, cette dernière discipline devait démontrer la valeur des théories proposées. Toutefois, d'après Plancke, Damseaux lui-même ne réussit guère à réaliser son projet (4).

Mais là n'était peut-être pas le plus important : comme le montre le contexte international, l'introduction du cours dans la formation des enseignants visait bien plus des objectifs éthiques que cognitifs. Ainsi, selon les vœux des rédacteurs des curriculum prussiens dans leurs directives de 1854 pour l'enseignement dans les *Schullehrerseminarien* évangéliques, il était primordial que les normaliens développent leur éthique professionnelle en s'inspirant des grands exemples de l'histoire pédagogique (5). En Allemagne, l'ouvrage biographique de Karl von Raumer, paru en 1842 (6), donnait une vision édifiante de la tâche de l'enseignant. Aussi cet ouvrage devint-il indirectement le modèle de l'historiographie pédagogique française au XIX^e siècle, dont Compayré fut le plus important représentant (7).

(1) V. Mirguet : *Histoire de la pédagogie. Ouvrage rédigé conformément au programme officiel des écoles normales*, Huy, 1884.

(2) À ce sujet, voir N. Charbonnel : « La pédagogie scientifique des libéraux et l'éducation nouvelle », conférence à l'occasion du colloque « Die Pädagogik des Fin de Siècle. Schule, Wissenschaft und Politik in der Reformpädagogik », Ascona, 3-8 septembre 1995.

(3) E. Damseaux : *Histoire de la pédagogie à l'usage des élèves des écoles normales et des membres du corps enseignant*, Liège/Arras, 1888.

(4) R.L. Plancke : *De historische paedagogiek*, p. 37. Surtout parce que l'ouvrage en question était une compilation de Compayré, Buisson et autres.

(5) Voir E. Schwanbeck : « Gedanken zur Behandlung der Geschichte der Pädagogik. Gemäss der Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Preußen », *Pädagogische Zentralblätter*, VI, 1926, p. 18.

(6) K. Von Raumer : *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen der klassischen Studiums bis auf unsere Zeit*, t. I, Liessching, 1843.

(7) Entre autres par les ouvrages qui parurent en Suisse francophone, tels que ceux de Louis Brunier (1864) et de Jules Paroz (1868). Il est d'ailleurs remarquable que 1843, l'année qui suivit la publication du livre de von Raumer, vit la parution d'un

Dans l'*Histoire de la pédagogie* de 1884 (1) cet auteur, très influent aussi en Belgique (2), affirme que les différents systèmes pédagogiques ne reflètent pas uniquement les courants philosophiques dans la société, mais qu'ils contribuent également « à façonner les esprits, à établir les mœurs ». Avec un total de plus de trente réimpressions, cet ouvrage devint d'ailleurs un classique. Alors que l'utilité pratique de l'étude de l'héritage pédagogique consiste à « y rechercher les vérités durables qui sont les éléments essentiels d'une théorie définitive sur l'éducation », le but ultime de la discipline se situe, selon Compayré, à un niveau supérieur, notamment à celui de « l'excitation morale » : « Croit-on qu'il soit inutile, pour encourager les efforts de nos instituteurs, de leur présenter ces beaux modèles de vertus pédagogiques qui s'appellent Comenius, Rollin, Pestalozzi ? Le maître qui reprend chaque jour sa lourde tâche, ne sera-t-il pas réconforté et soutenu, n'entrera-t-il pas meilleur et plus fort dans sa classe, où l'attendent tant de difficultés et tant de travaux, si son imagination est hantée par le souvenir précis de ceux qui, dans le passé, lui ont ouvert la voie et donner l'exemple ? On est parvenu aujourd'hui, grâce aux prodiges de l'électricité, à transporter la force matérielle mécanique, à en opérer le transfert à travers l'espace et malgré la distance. Eh bien, par la lecture, par la méditation, nous pouvons faire quelque chose d'analogue dans le monde moral : nous pouvons emprunter aux Anciens, à travers le temps, un peu d'énergie morale qui les enflammait et faire revivre dans nos cœurs quelques-unes de leurs vertus de dévouement et de foi (3) ».

Dans les autres pays du monde qualifié de « civilisé » à l'époque, on retrouverait facilement des points de vue similaires. Ainsi, dans le Nouveau Monde où l'histoire de l'éducation était extrêmement populaire au tournant du siècle (4), on rencontre une même conception de

ouvrage de Théodore Fritz intitulé *Histoire de l'éducation et de la pédagogie*, dans lequel ce dernier terme était la traduction littérale de « Pädagogik » – fait unique dans l'historiographie pédagogique française ; voir N. Charbonnel : *La pédagogie scientifique*.

(1) En réalité, cet ouvrage était une version plus concise de G. Compayré : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, 2 tomes, Paris, 1879.

(2) À ce sujet, voir aussi G. Meuris : « Introduction... », *op. cit.*, pp.78-79.

(3) G Compayré : *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1912, 23^e éd. ; première édition 1884, pp. xiv-xv.

(4) Voir M. Depaepe : « De ontwikkeling van de Amerikaanse opvatting over historische pedagogiek. Een overzicht », *Revue belge d'histoire contemporaine*, XIV, 1983, pp. 546-549.

la discipline. S'il n'y avait qu'un seul institut d'enseignement supérieur à inscrire un cours d'histoire de la pédagogie à son programme en 1879, c'était le cas, vers 1902, de quelque deux cents « collèges ». En outre, une enquête menée en 1903 dans le secteur de la formation des enseignants révéla qu'environ 90 % des personnes interrogées considéraient cette discipline comme la partie la plus essentielle du programme (1). Dans ses récentes recherches sur les manuels utilisés (2), Marie-Madeleine Compère conclut que l'histoire de l'éducation n'a pas uniquement servi de succédané à la théorie pédagogique, mais aussi et surtout de « fond légitimateur » pour l'action pédagogique. Selon elle, « du fait que les professeurs de pédagogie enseignent l'histoire à des futurs professeurs, l'histoire de l'éducation tient un rôle de légitimation quel que soit le pays et son régime politique : nul programme ne peut s'affranchir en effet d'une certaine dose de normativité » (3). Ainsi, les aperçus généraux de l'histoire de la pédagogie destinés à former des enseignants ont été (et sont toujours) dominés par l'idée du progrès : l'éducation ne cesse de s'améliorer. Cette idée qui émane du projet éducatif moderniste de l'*Aufklärung* caractérise d'ailleurs très clairement l'œuvre de Compayré (4).

Ceci dit, on comprendra aisément pourquoi ce sont les libéraux qui ont encouragé l'introduction de la discipline en Belgique (5). Ils étaient en effet les porteurs privilégiés d'une idéologie progressiste dans l'enseignement, héritiers du Siècle des Lumières voulant faire passer les connaissances avant la moralisation, autrement dit désirant

(1) D. Tyack : « The History of Education and the Preparation of Teachers : A reappraisal », *The Journal of Teacher Education*, XVI, 1965, p. 427.

(2) Voir M.-M. Compère : « Textbooks on the History of Education currently in use in Europe », in : K. Salimova et E.V. Johanningmeier (réd.) : *Why should we teach history of education ?* Moscou, 1993, pp. 236-244.

(3) M.M. Compère : *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, 1995, p. 36.

(4) Voir G. Compayré : *Histoire critique...*, *op. cit.*, p. 422 : « Disons aussi que l'histoire de la pédagogie française ne nous présente pas seulement une succession de doctrines isolées et incohérentes : elle suit, sans en avoir la conscience, une marche progressive, et se rapproche de plus en plus de l'idéal, c'est-à-dire de la nature. Dans son essai de conciliation, une pédagogie éclectique n'aurait qu'à suivre la marche du temps, et à s'inspirer de la sélection naturelle qui peu à peu efface les doctrines plus imparfaites pour les remplacer par des doctrines meilleures ».

(5) Voir J. Lory : *Libéralisme et instruction primaire 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, Louvain, 1979, 2 tomes, p. 744.

dépouiller la morale de son fondement religieux (1). La politique menée avec succès par Jules Ferry, Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré et autres républicains libres-penseurs inspira les libéraux radicaux belges (2). Vu la flexibilité qui caractérisait la dimension morale de l'histoire de la pédagogie, les catholiques maintinrent, après une légère hésitation en 1885 (3), la discipline au programme de formation des instituteurs en 1896. En effet, à l'exception de l'enracinement religieux, l'idéologie professionnelle des instituteurs appartenant aux milieux pédagogiques catholiques ne différait pas fondamentalement de celle des milieux non catholiques. La loi sur l'enseignement universitaire du 10 avril 1890, prescrivant l'étude de l'histoire de l'éducation, fut votée par un gouvernement catholique et François Collard, titulaire de la chaire de l'Université catholique de Louvain, qui fut le seul à publier un manuel, s'inspira largement de l'ouvrage de Compayré (4). Néanmoins, parmi les nombreuses références à des ouvrages français, on constate quelques titres allemands, ce qui s'explique par le fait que Collard avait fait ses études à Bonn, Leipzig et Strasbourg (1873-1875). La formation pédagogique dans les écoles normales belges a d'ailleurs toujours subi une forte influence allemande (5), pas uniquement de l'herbartianisme, mais aussi et surtout de figures telles que Thomas Braun (6), professeur d'éducation à Nivelles, chez qui Collard lui-même avait reçu sa formation d'instituteur.

(1) K. De Clerck, B. De Graeve et F. Simon : *Dag meester, goedmorgen zuster, goedemiddag juffrouw. Facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt/Weesp, 1984, pp. 14-15.

(2) Voir e.a. C.C. De Keyser : *Naar een comprehensief Europees basisonderwijs voor het jaar 2000. Vergelijkend historisch essay over de dialectiek tussen twee maatschappij- en onderwijsmodellen, exemplarisch verduidelijkt aan Frankrijk en België* (Cours d'adieu, 3-10-1986), Louvain, 1986.

(3) Voir R.L. Plancke : *De historische paedagogiek*, p. 36.

(4) F. Collard : *Histoire de la pédagogie*, Bruxelles, 1920, p. 7. Ainsi, Collard y vit une évolution « constante » et parla de « l'histoire critique des systèmes d'éducation » comme d'« un tableau vivant de la pédagogie, telle qu'elle est enseignée de nos jours ».

(5) Voir A. Hermans : *De onderwijzersopleiding*, pp. 421 sq. (en particulier pp. 429-438).

(6) Voir V. Mirguet : « M. Braun, pédagogue », *L'École nationale*, II, 3, 1902, pp. 70-71.

2. Continuité « pédagogique » dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation

La fonction moralisatrice et idéologisante de l'enseignement de l'histoire de l'éducation s'avérant d'une rare continuité, le rôle de cette discipline dans la formation des enseignants a, pendant très longtemps, été peu, voire pas du tout, remis en question. Selon M.-M. Compère, il a fallu attendre les années 1960 pour que la fonction « légitimatrice » de l'histoire de l'éducation soit critiquée (1). À la suite de Maurits De Vroede (2), nous situons également cette remise en cause dans la même décennie (ou dans la décennie suivante) (3). Par analogie avec le *realistische Wende* dans les sciences pédagogiques, et suite à l'historicisation des sciences sociales d'une part et à la sociologisation des sciences historiques d'autre part – l'exemple des *Annales* françaises est, sur ce point, révélateur –, il se serait produit dans les pays les plus avancés de la recherche en histoire de l'éducation (comme l'Allemagne et les États-Unis), une sorte de métamorphose, l'ancienne « histoire des idées » étant remplacée par des analyses de type socio-historique (4). Quoique les mêmes constatations aient été faites ultérieurement par d'autres observateurs, on doit mettre en doute la réalité même de cette mutation (5).

On peut se demander, tout d'abord, si la discontinuité dans la recherche n'est pas allée de pair avec une plus grande continuité dans l'enseignement. En outre, il était clair que, au niveau international, tous les pays n'ont pas avancé au même pas. Dans les pays socialistes, par exemple, l'histoire de l'éducation est restée longtemps au

(1) M.-M. Compère : *L'Histoire...*, *op. cit.*, p. 36.

(2) Voir M. De Vroede : « Tendances actuelles en histoire de l'éducation », *Full Informatiu de la coordinadora de les jornades d'historia de l'educacio als països Catalans*, I (1980), pp. 7-23.

(3) M. Depaepe : *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. An Introduction to the West German Discussion on the Significance of the History of Education (1950-1980)*, Louvain, 1983.

(4) Voir p. ex. F. Hamburger : « Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung », in V. Lenhart (réd.) : *Historische Pädagogik. Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte*, Wiesbaden, 1977, pp. 5-12; S. Cohen : « The History of the History of American Education, 1900-1976 : The Uses of the Past », *Harvard Educational Review*, XLVI, 1976, pp. 298-330; J. Simon : « The History of Education in Past and Present », *Oxford Review of Education*, III, 1977, pp. 71-86.

(5) Voir p. ex. K. Jarausch : « The old 'new' history of education : A German reconsideration », *History of Education Quarterly*, XVI, 1986, pp. 225-241.

service de l'idéologie et de la pédagogie marxiste-léniniste (1). Partant du postulat de l'unité dialectique entre la logique et l'histoire, l'étude de l'histoire de l'éducation devait révéler l'essence des phénomènes éducatifs et ouvrir des perspectives pour une planification de l'avenir, ainsi que pour une solution des problèmes pratiques posés par l'enseignement. Elle devait non seulement attirer l'attention sur le lien étroit entre politique et pédagogie, mais aussi prouver la justesse de l'orientation politique suivie. La révélation de l'héritage pédagogique du passé devait inciter à la création d'une conscience socialiste dans le peuple en général et chez l'enseignant en particulier. De ce fait, l'histoire de la pédagogie y était aussi conçue comme un antidote aux influences « impérialistes » de l'Ouest (2).

En dépit de la disparition du communisme en tant que système politique en Europe du Centre et de l'Est, cette conception de l'histoire persiste encore de nos jours. Ceci peut être attribué au fait que les anciennes « Académies » de ces pays établissaient une séparation assez rigide entre l'histoire de l'éducation « nationale » et l'histoire de l'éducation « internationale ». Comme elles ne disposaient pas de sources authentiques, ces Académies se voyaient obligées de fonder leur historiographie sur le discours traditionnel, transmis par les manuels et les encyclopédies (3). Par exemple, dans l'ex-URSS, Kadriya Salimova ne cesse de lutter en faveur de la valeur éducatrice de l'héritage pédagogique (4). Que les cadres théoriques du marxisme et du léninisme soient remplacés par ceux d'une pédagogie appelée « démocratique » (5) – phénomène qui se manifeste d'ailleurs aussi, çà et là,

(1) Voir e.a. E. Cloer : « Geschichte der Erziehung in der DDR. Untersuchungen zur Theorie, Geschichte und Leistungswirksamkeit einer 'Grenzwissenschaft' », *Pädagogische Rundschau*, XXIX, 1975, pp. 991-1004 ; B. Rang : *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der Pädagogischen Historiographie 1945-1965*, Frankfurt, 1982.

(2) M. Depaepe : « De marxistisch-leninistische opvatting over historische pedagogiek in de DDR (ca. 1965-1980) », *Pedagogische Studiën*, XLIX, 1982, pp. 507-518.

(3) Grâce à l'analyse de sources authentiques, les études des historiens « nationaux » de l'éducation, qui ne s'exprimaient généralement pas dans une langue étrangère et qui, de ce fait, ne participaient presque pas aux congrès internationaux, semblent se rapprocher davantage de la recherche contemporaine en matière d'histoire de l'éducation. En ce qui concerne la Russie, on consultera par ex. l'étude historico-scientifique de F. Fradkin (éd.) : *A Search in Pedagogics. Discussions of the 1920s and early 1930s*, Moscou, 1990.

(4) K. Salimova : « Educational Wisdom of the Past : A Message for the Future », in K. Salimova en E.V. Johanningmeier (réd.) : *Why should we teach history of education ?* p. 104.

(5) Voir par ex. Y. Rogatcheva : « John Dewey's Educational Experiment and Its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) », in *Why should... op. cit.*, pp. 165-174.

dans les *Neue Bundesländer* (1) – ne constitue pas en soi un problème. Dans la même perspective, on peut également expliquer l'attitude de la Chine actuelle envers son système éducatif passé. Lors du symposium Pestalozzi, organisé en 1994 à Pékin (2), on a pu constater que l'intérêt soudain pour ce pédagogue à cheval sur le Siècle des Lumières et le Romantisme, très bourgeois et d'une grande ferveur religieuse, s'explique par des raisons essentiellement pragmatiques et stratégiques. Vu le taux élevé d'analphabétisme à la campagne (on l'estime à pas moins de 200 millions de personnes), la Chine doit faire face aux mêmes défis que les Européens il y a cent ou deux cents ans. En s'inspirant du « grand héros pédagogique » suisse, on veut y instaurer un enseignement élémentaire avec comme points forts le travail manuel et la formation professionnelle – le fameux développement harmonieux de la tête, du cœur et des mains (3). À cet effet, le ministre chinois de l'Éducation, tout comme les chercheurs internationaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique, n'hésitent pas à triturer le passé pédagogique : grâce à sa persévérance, Pestalozzi représente l'exemple parfait de « l'éducateur des pauvres », véritable « saint de l'éducation » (4), une idolâtrie que le Pestalozzianum de Zurich, co-organisateur du symposium, n'a même pas contredite (5) !

(1) Voir A. Pehnke (réd.) : *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle Köthen*, Neuwied, 1992, pp. 8-34.

(2) H. Gehrig (réd.) : *Pestalozzi in China. International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese. Beijing, 10-14 October 1994*, Zurich, 1995. Pour un compte rendu critique, voir Zhang Zhiyong : « International Symposium on Pestalozzi's Education Thought, Beijing (China), 10-14 October 1994 », *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995, pp. 310-312.

(3) Voir par exemple les publications de Fang Xiadong : « On Pestalozzi's Theory of Harmonious Development » (où elle qualifie la prédilection de Pestalozzi pour la religion et la mystique de simple « shortcomings » !) ; Shan Zhonghui : « Pestalozzi and "all for children" » ; Ren Zhong Yin : « Pestalozzi and Modern Education » ; Yuan Ruie : « Pestalozzi and Modern Activity Training » ; Zhou Huiying : « Johann Heinrich Pestalozzi on Labor Education — His Theory and Practice in Xia Zhilian, Pioneer of Contemporary Education Reform. For the 250 th Anniversary of Pestalozzi's Birthday », publiés dans H. Gehrig (réd.) : *Pestalozzi in China, op. cit.*

(4) Shi Jinghuan : « In Between Ideal and Reality – Enlightenment from Pestalozzi », in H. Gehrig (réd.) : *Pestalozzi*, p. 49.

(5) On a remarqué l'absence de F. Osterwalder qui démythologisa l'hagiographie de Pestalozzi. Voir par ex. F. Osterwalder : « Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis », *Paedagogica Historica*, XXVI, 1990, pp. 35-66 ; des voix critiques comme celles de Rang ou Oelkers ont également manqué.

Ces exemples, que bien d'autres pourraient corroborer (1), peuvent paraître à première vue très hétéroclites, mais ils sont loin d'être atypiques pour la mission morale et idéologique assignée à l'histoire de l'éducation tout au long du XX^e siècle. Ils nous rappellent l'interprétation qu'en ont eue les catholiques, entre autre dans les écoles normales et les universités flamandes d'avant le Concile. La pédagogie catholique fut considérée comme le noyau de toute sagesse et de toute vérité éducative. Dès lors, une historiographie pédagogique neutre était interdite et d'ailleurs impossible. Les pédagogues non-catholiques n'étaient jugés que par leurs contributions à l'élaboration d'une « *paedagogia perennis* » catholique (2). Dans l'enseignement public, cette conception n'était pas partagée partout ; il n'empêche que les pédagogues « neutres » croyaient, eux aussi, que l'histoire de la pédagogie devait avoir avant tout un sens pédagogique (3). Ainsi, l'ancienne conception de l'*historia magister vitae*, visant à influencer concrètement le comportement des étudiants par la présentation de modèles éducatifs édifiants, semble avoir largement subsisté dans le secteur de la formation des maîtres, jusqu'à une date relativement récente. C'est le cas des écoles normales de Belgique, jusque dans les années 1970 (4). Quant aux universités, elles se sont davantage focalisées sur les légendes et les mythes pédagogiques censés démontrer l'importance de l'éducation et de l'enseignement, ainsi que celle d'une science pédagogique autonome (5). Si le caractère

(1) Par exemple, sur la permanence de la *paedagogia perennis* chez les historiens Afrikaners conservateurs, voir J.H. Jordaan : « How a course in history of education serves as a changing factor in the lives of first year students », in J.H. Coetzee et T.H. Smith (réd.) : *International Conference on Education and Change. A Selection of papers of a conference held in September 1995 held at UNISA, Pretoria*, Pretoria, 1995, pp. 259-263.

(2) Voir e.a. F. De Hovre : *'t Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek*, 's Hertogenbosch, 1929 ; R. Windey, K. de Preter et M. Pelgrims : *Geschiedenis van opvoeding en vorming*, Anvers, 1958 ; C.C. De Keyser : *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*, Anvers, 1958.

(3) Voir M. Coulon : « Histoires de la pédagogie et autres », *Éducation. Tribune libre*, 52, 1958, p. 41.

(4) Suite à la prolongation de la durée des études en 1984, le cours disparut en tant que discipline dans les écoles normales, bien que des items historiques subsistent dans une approche plus thématique de la pédagogie, approche d'ailleurs en vogue avant 1984.

(5) Voir A. Clausse : *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, 1951 ; voir également J. Gessler : *Historische Pedagogiek. Een leidraad bij de lessen*, Louvain, 1945 ; T. Jonckheere : *Fragments d'une histoire de l'éducation. Quelques noms et quelques faits*, Bruxelles, 1958 ; V.M. Geerts : *Aantekeningen bij de leergang in de Geschiedenis van de Opvoedkunde*, Louvain, s.d. ; J.A. Aerts : *Geschiedenis van de Opvoedkunde*, Louvain s.d. ; M.A. Nauwelaerts : *Opvoeding en onderwijs in het verle-*

confessionnel y a un peu plus précocement disparu, cela s'explique surtout par l'évolution des critères académiques de la recherche et de son désir d'insertion dans la littérature internationale.

3. Discontinuité « historique » dans l'enseignement de l'histoire de l'éducation

La fonction éthique et idéologique de l'histoire de l'éducation était en fait entrée en conflit avec le désir de connaissance critique qui caractérise la recherche en tant que telle ; il s'ensuivit une floraison de points de vue théoriques qui se rattachaient plus au pôle historique de la discipline hybride qu'était devenue l'histoire de l'éducation qu'au pôle pédagogique. Dans ce sens, il y a donc une certaine continuité dans ce qu'on peut considérer comme la ligne de discontinuité du développement étudié.

Aux États-Unis par exemple, qui sont devenus, dans le courant du XX^e siècle, un modèle scientifique pour l'Europe occidentale, on vit apparaître après la Première Guerre mondiale une certaine méfiance vis-à-vis de l'histoire de l'éducation, qui ne semblait plus pouvoir répondre aux besoins pédagogiques (1). Dans les années 1920 et 1930, cette défiance suscita un vaste débat sur la valeur fonctionnelle de la discipline, dont l'importance dans le cadre de la formation des enseignants allait diminuant. Lors d'une enquête menée en 1917, seuls 12,7 % des enseignants interrogés étaient convaincus de l'utilité immédiate de l'étude de l'histoire de l'éducation (2). Les historiens de la pédagogie qui étaient de formation académique durent se rattacher à l'histoire culturelle générale (3). Par son analyse de l'histoire de l'éducation comme moteur de la démocratie au sein de l'enseignement public, Ellwood P. Cubberley indiqua le chemin à suivre (4).

den. Historisch overzicht, Louvain, s.d. ; R.L. Plancke : *Geschiedenis der Opvoedkunde*, Gand, 1971 ; A. Gerlo : *Historische Pedagogiek*, Bruxelles, 1972.

(1) Par ex. J.H. Stoutemeyer : « The Teaching of the History of Education in Normal Schools », *School and Society*, XVII, 177, 1918, pp. 571-573.

(2) Voir L.A. Cremin : « The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States », *History of Education Journal*, VII, 1955, pp. 1-5.

(3) Voir H. Good : « The Approach of the History of Education », *School and Society*, XX, 504, 1924, pp. 231-237 ; T. Woody : « Fields that are White ? » *History of Education Journal*, II, 1950, p. 17 : « The Ancient marriage of Mercury and Philology ought to be matched today by a marriage of History and Education – a true romantic union, not merely a marriage *de convenance* ».

(4) E.P. Cubberley : *Public Education in the United States*, Cambridge, Mass., 1934, première édition 1919.

Cela ne signifiait aucunement la fin de la « *functionalist fallacy* » (1) – que Frederic Lilge prêtait, en 1947, à l'histoire de l'éducation. Si l'interprétation progressiste et évolutionniste de Cubberley, pendant les années 1920, soutint surtout le discours professionnel des pédagogues, les socio-reconstructionnistes des années 1930, de leur côté, plaidèrent pour une approche multidisciplinaire, en vue d'une reconstruction de la société. L'histoire de l'éducation risquait alors d'être englobée dans le *social foundations course* (2), qui traitait des problèmes actuels. Ce n'est qu'après la Deuxième Guerre mondiale que s'opéra une ouverture sur l'histoire sociale, où l'histoire de la pédagogie ne constituait plus l'approche exclusive (3). Le « révisionnisme » des années 1960, mené principalement par Lawrence Cremin, joua un rôle prépondérant dans cette évolution (4). La rupture avec *the old history of education* se trouva encore accentuée par la fondation de la *History of Education Society* en 1960 et la publication en 1961 de *History of Education Quarterly*, qui annonça la (re)découverte de l'histoire de l'éducation par les historiens. Alors qu'Edgar Bruce Wesley s'était lamenté pendant trente-six ans : « Lo, the poor history of education » (5), en 1969, cet intérêt renouvelé pour la discipline lui permit de triompher : « Hail, the flourishing history of education » (6). Toutefois, il convient de remarquer que cette vision élargie de l'éducation et de l'enseignement, à laquelle avait incité le révisionnisme des années 1960, avait déjà été préparée dans les années 1950, surtout dans l'œuvre de R. Freeman Butts (7). En outre, le révisionnisme ne put pas empêcher que la problématique des *strange uses of the past* se trouve réactivée par la montée de sa variante plus radicale dans les années 1970 (8). En effet, les révision-

(1) F. Lilge : « The Functionalist Fallacy and the History of Education », *School and Society*, LXV, 1648, 1947, pp. 241-243.

(2) S. Cohen : *The History...*, *op. cit.*, pp. 308-313.

(3) B. Baylin : *Education in the Forming of American Society : Needs and opportunities for study*, Chapel Hill, 1960, p. 14.

(4) Voir F. Parker : « U.S. Educational Historian Lawrence Arthur Cremin (1925-1990) : A bibliographic remembrance », *Paedagogica Historica*, XXIX, 1993, pp. 523-528.

(5) E.B. Wesley : « Lo, the Poor History of Education », *School and Society*, XXXVII, 1933, pp. 619-621.

(6) *Id.* : « Lo, the Poor History of Education », *History of Education Quarterly*, IX, 1969, p. 342.

(7) R.F. Butts : *A Cultural History of Western Education. Its social and intellectual foundations*, New York, 1955 (prem. éd. 1947).

(8) S. Cohen : « The History... », *op. cit.*, pp. 329-330 ; R. Lowe : « History as Propaganda : The strange uses of the history of education », in P. Gordon et R. Szreter (éd.) : *History of Education : The making of a discipline*, Londres, 1989, pp. 225-232.

nistes radicaux infirmèrent la thèse de Cubberley. Selon eux, loin d'avoir été un moteur de la démocratie, le développement de l'enseignement américain était à la base du racisme, de l'inégalité des classes sociales et des chances. Les révisionnistes radicaux se livrèrent à une sorte de règlement de compte thérapeutique avec le passé idéalisé : l'histoire de l'éducation, pratiquée dans une perspective néomarxiste, devait indiquer les possibilités et les priorités du développement futur (1). À la fin des années 1970, des voix se levèrent alors pour approcher le passé *in its own right* et *in its own terms* (2). Actuellement, cet acquis postrévisionniste est en outre renforcé par la préférence postmoderne pour la *new cultural history* (3) narrative et contextualisante. En raison du déclin des systèmes traditionnels de valeurs et de cadres normatifs, l'optimisme pédagogique propre au Siècle des Lumières et au Romantisme s'est vu remplacer par un nouveau scepticisme, qui tente de détruire le mythe d'une historiographie libératrice et d'une éducation émancipatrice (4).

Un scénario similaire, oscillant entre les deux pôles de la discipline hybride qu'est l'histoire de l'éducation, s'est déroulé en Europe occidentale (5). En passant par les différents stades paradigmatiques de la « nouvelle » histoire sociale et de la « nouvelle » histoire culturelle, l'histoire a perdu ses vertus pédagogiques et moralisatrices. Dès lors, bien que des réflexions abruptes en termes de « révolutions coperniciennes » n'aient aucun sens, on peut dire que ce sont les historiens, plus que les pédagogues, qui semblent être les grands vainqueurs du débat (6). Néanmoins, ici aussi, il convient de nuancer. L'histoire de l'éducation et de l'enseignement n'est pas seulement le domaine interdisciplinaire privilégié où peuvent se rencontrer historiens, pédagogues, sociologues, anthropologues, etc. ; l'histoire des

(1) M. Lazerson : « Revisionism and American educational history », *Harvard Educational Review*, XLIII, 1973, pp. 271-274.

(2) D.R. Warren : « A Past for the Present : History, education and public policy », *Educational Theory*, XXVIII, 1978, pp. 264-265.

(3) Voir par exemple S. Cohen : « The Linguistic Turn : The absent text of educational historiography », *Historical Studies in Education*, III, 1991, pp. 237-248. A. Nóvoa : « On History, History of Education, and History of Colonial Education », in A. Nóvoa, M. Depaepe et E.V. Johanningmeier (éd.) : *The Colonial Experience In Education*, Gand, 1995, pp. 23-61.

(4) Voir S. Cohen et M. Depaepe (éd.) : *History of Education in the Postmodern Era*, Special Issue of *Paedagogica Historica*, XXXII, 2, 1996.

(5) Voir par ex. l'analyse de M. Depaepe & F. Simon : « Paedagogica Historica : Lever or Mirror in the Making of the History of Education », *Paedagogica Historica*, XXXII, 1996, pp. 421-450.

(6) M.-M. Compère : *L'Histoire...*, *op. cit.*, pp. 18-19, 70-74, 79 ss.

sciences a également démontré dans quelle mesure les frontières de chaque discipline en la matière sont déterminées par les facteurs non scientifiques. Les pédagogues, dont le statut est traditionnellement plus faible, n'en ont d'ailleurs pas été les seules victimes : les historiens continuent bien trop souvent à ignorer ou à méconnaître les historiens de l'éducation et de l'enseignement qui sont actifs dans les instituts pédagogiques (1). Si on observe d'ailleurs une tendance inverse en Allemagne, lorsque les historiens et les pédagogues prétendent au pouvoir, n'oublions pas que la plupart des chercheurs qui y donnent le ton ont bénéficié d'une formation à la fois pédagogique et historique.

Cette historicisation graduelle de l'histoire de l'éducation aurait-elle amoindri sa pertinence pour la pédagogie ? Ceci est un sujet à débat (2). Il est vrai que toute historiographie « honnête » est vulnérable, car elle met à nu la rhétorique vide des attentes irrationnelles dont son discours est l'objet. Il semble évident que cette approche qui détruit les illusions, les mythes et, dans un certain sens aussi, la morale, à laquelle Nietzsche avait déjà renvoyé il y a plus de cent vingt ans (3), n'est pas favorablement accueillie dans le champ de la pratique (4). Les historiens de l'éducation embarrassent en effet souvent les pédagogues. Au lieu de proposer des solutions aux problèmes existants, ils s'attachent plutôt à analyser la relativité historique de l'éducation (5). Ils montrent, par exemple, que la pédagogie est plutôt déterminée par des circonstances temporelles et sociales que par une compétence professionnelle accumulée ; que la réussite des innovations pédagogiques est relativement rare, et que le discours de la pédagogisation joue au moins autant en faveur des pédagogues

(1) *Id.*, p. 50.

(2) Voir la conférence de K. Mazurek : « Educational Historiographies as Interpretations of Freedom and Autonomy : Past, Present and Future Trends », à l'ISCHE XVIII, *Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (c. 1750-1996)*, Cracovie, août 6-9 1996.

(3) F. Nietzsche : « Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben » (première édition 1874), in G. Colli et M. Montari (éd.) : *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, III, 1, Berlin/New York, 1972, pp. 239-330.

(4) Voir M. Depaepe : « My way to the new 'cultural' history of education : from 'historical pedagogy' to the history of educational mentalities », in J.H. Coetzee & T.S. Smith (éds.) : *International Conference on Education and Change. A Selection of papers of a conference held in September 1995 at Unisa*, Pretoria, 1996, pp. 1-11.

(5) A. Clausse : *La relativité éducationnelle. Esquisse d'une philosophie de l'école*, Bruxelles, 1975.

qu'à l'avantage des enfants (1). Comme l'a dit Marcel Liebman, « l'histoire, quand elle est sérieusement écrite, est sans pitié et sans pitié » (2). Néanmoins, la dimension historique peut toujours s'avérer enrichissante pour les sciences sociales et humaines, traditionnellement hodiécentriques. Elle permet de garder un certain recul par rapport aux points de vue contemporains, aux conceptions figées, aux stéréotypes et aux préjugés. Ce recul contribue à préserver de toute forme de fondamentalisme. La variété de points de vue, explicitée dans l'histoire, peut introduire dans les sciences pédagogiques un pluralisme salubre. De toute façon, l'approche historique montre notre place dans l'histoire, ainsi que le rôle non négligeable qu'a joué l'éducation dans la socialisation des jeunes. Malgré sa place réduite dans la formation des enseignants, l'histoire de l'éducation reste, comme élément d'une plus large histoire culturelle, indispensable pour situer l'enseignement et l'éducation dans son propre contexte. Penser qu'on peut échapper à l'histoire en l'ignorant constitue l'une des grandes illusions de nos technocrates, voire même de nos pédagogues...

Marc DEPAEPE
Katholieke Universiteit Leuven

(1) Voir par exemple M. Depaepe : *Zum Wohl des Kindes ? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA*, Weinheim, 1993.

(2) M. Liebman, « P.H. Spaak ou la politique du cynisme », *Contradictions*, n° 44, 1985, p. 121.