

Suchodolski, Bogdan

L'historien de l'éducation face aux innovations pédagogiques

Rozprawy z Dziejów Oświaty 25, 107-115

1983

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



BOGDAN SUCHODOLSKI

L'HISTORIEN DE L'ÉDUCATION FACE AUX INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Dans le dernier *Rapport du Club de Rome*, les auteurs ont établi et exposé la différence entre l'enseignement continu, reproducteur (*maintenance learning*) et l'enseignement innovateur (*innovative learning*). Ils ont indiqué que le premier soumet les hommes à la réalité existante et ne les prépare pas aux changements qui s'y opèrent. Dans cette situation un abîme de plus en plus profond se creuse entre les hommes et leur civilisation en voie de développement; les individus et les sociétés sont pris au dépourvu par les événements, en particulier par les difficultés qui surgissent ou même par les catastrophes que l'on aurait pu éviter si le développement des événements avait été prévu à temps. Cet enseignement répétitif „reproducteur” revêt ainsi le caractère d'un enseignement par choc et l'humanité paie cher son incapacité à se préparer assez tôt pour affronter l'avenir.

Contrairement à cette façon inefficace d'apprendre, l'enseignement innovateur a le caractère de l'enseignement prévoyant. Il est particulièrement nécessaire dans notre situation variable qui crée sans cesse de nouveaux problèmes et pose de nouvelles tâches. Bien que dans nos sociétés l'enseignement reproducteur soit encore toujours prédominant, néanmoins les auteurs du *Rapport* estiment qu'il faut tout faire pour consolider et populariser l'enseignement innovateur. Car c'est seulement ainsi que nous pourrons préparer les jeunes générations et aussi les sociétés d'adultes aux nouvelles situations qui exigent de nouveaux moyens d'action. C'est de cette façon seulement que nous jetterons un pont entre les hommes et leur civilisation et que nous saurons diriger sûrement son développement. En raisonnant de la sorte, les auteurs du *Rapport du Club de Rome* ont choisi le titre: „Pas de limites pour l'éducation — combler l'écart humain”.

Ce grand appel pour unifier les efforts et développer l'enseignement innovateur en tant que condition principale de protection de notre civilisation contre les dangers qui la menacent — est évidemment un défi

porté à tous ceux qui s'occupent de l'éducation. Les pédagogues doivent repenser — ils le savaient d'ailleurs déjà depuis assez longtemps — quelles proportions doivent prendre dans leur activité — la formation de la jeune génération d'après le passé, et la formation face à l'avenir. Jusqu'à présent l'éducation servait plutôt à transmettre la tradition — tant dans la culture générale que dans la connaissance du travail professionnel mais à notre époque elle doit aussi, et peut-être avant tout, préparer aux tâches qui nous attendent et que nous ne pouvons que prévoir vaguement aujourd'hui.

De là, l'intérêt croissant porté par la pédagogie à la futurologie. Car tout en sachant combien la science sur l'avenir qu'elle nous fournit est frêle, combien décevantes peuvent être ses prévisions, combien précaires ses extrapolations et ses modèles simulateurs, combien trompeurs les scénarios — on ne saurait toutefois renoncer à envisager l'avenir, au moins dans les horizons indiqués aux hommes par les situations de leur vie et les problèmes à résoudre.

Néanmoins la question se pose si la pédagogie, mettant au point le programme de l'enseignement innovateur, doit avoir recours à la futurologie appelée parfois — et certainement à juste titre — histoire de l'avenir ou si elle peut et doit aussi s'adresser à cette histoire traditionnelle qui est tout simplement l'histoire du passé?

La réponse à cette question dépend évidemment du fait si l'histoire de l'éducation — car c'est de cette histoire que nous nous occupons à cette conférence — s'intéresse aux processus innovateurs intervenus dans l'histoire de l'éducation et si elle peut fournir à cet égard des informations importantes et fécondes.

Cette condition n'est certainement pas énoncée convenablement. On pourrait affirmer que l'histoire de l'éducation ne s'occupe que de l'histoire des innovations pédagogiques. En effet, en lisant les volumineux manuels d'histoire de l'éducation et les nombreuses études monographiques nous apprenons beaucoup de choses sur les opinions novatrices des grands philosophes qui se vouaient à l'éducation, sur les opinions des grands écrivains, des grands théoriciens de la pédagogie; nous apprenons aussi, relativement beaucoup sur les expériences éducatives et scolaires, mais nous savons le moins sur la réalité scolaire courante, comment on enseignait et éduquait, qui était éduqué, avec quel effet etc. Ces proportions dans l'image du passé résultent de l'optique spécifique qu'imposent aux chercheurs les sources dont ils disposent. Les idées pédagogiques étaient exprimées dans les livres et les publications; ce sont des sources facilement accessibles à tous les chercheurs, et partout. La pratique scolaire ne laissa pas de témoignages ou s'exprima dans des documents le plus souvent manuscrits, gardés dans les archives. Ce sont des matériaux de source, difficilement accessibles et le travail qu'ils demandent est très astreignant. Les questions d'ordre général du réseau scolaire,

afférentes à la scolarisation, aux aspects sociaux des sélections scolaires exigent également des études très compliquées et assez rarement amorcées.

Cette observation que l'histoire de l'éducation est plutôt l'histoire des innovations pédagogiques que celle de la pratique éducative et enseignante générale, indique que nous pouvons traiter les historiens de l'éducation en tant qu'importants et utiles alliés quand on doit résoudre des problèmes innovateurs.

Les pédagogues sont toutefois des partenaires exigeants. Ils voudraient savoir beaucoup plus qu'ils ne l'apprennent jusqu'à présent des études historiques. Je voudrais par conséquent indiquer ce qui importe à nus pédagogues, bien que je sois embarrassé à le faire car c'est une question toujours délicate quand le spécialiste d'un domaine, essaye de s'immiscer dans les problèmes d'une autre discipline. Ce qui me justifie premièrement, c'est que je ne suis pas seulement pédagogue, mais aussi un historien de la pensée pédagogique et, deuxièmement, que nous tendons aujourd'hui, dans toute la science, à l'intégration multidisciplinaire, ce qui signifie que tous doivent s'immiscer dans tout.

2

Mais passons à notre sujet. Qu'est-ce qui intéresse les pédagogues dans les courants innovateurs du passé et que voudraient-ils apprendre en cette matière?

Il faut en premier lieu rattacher les nouvelles idées à la pratique. Différentes situations s'y présentent. Nous pouvons citer plusieurs éminents penseurs et écrivains dont les idées pédagogiques novatrices n'ont exercé aucune influence directe sur la pratique de l'éducation et de l'enseignement et qui pourtant sont entrées dans la science pédagogique moderne car elles ont inspiré de nombreux chercheurs. Rappelons Jean-Jacques Rousseau et le sort de sa doctrine exposée dans *l'Emile* — la grande bible de la pédagogie moderne, brûlée par les souverains d'alors de la France, en tant que bible d'un hérétique, jamais réalisée dans la pratique, comme d'ailleurs tout livre sacré — et qui pourtant remporta beaucoup plus tard une victoire éclatante dans la sphère des idées. C'est donc Rousseau qui patronne le mouvement de la nouvelle éducation à Genève au XX^e siècle et le centre scientifique des recherches pédagogiques innovatrices porte son nom dans cette ville.

Le sort des conceptions innovatrices des penseurs qui tentèrent personnellement et directement de réaliser leurs conceptions dans la pratique fut tout autre. Rappelons J. A. Komensky et J. Dewey. Tous les deux étaient philosophes, chacun définissait d'une façon caractéristique l'essence de l'homme et les conditions sociales de sa vie. Peu importe si cette philosophie s'appelait pansophie ou pragmatisme. Elle cherchait à prendre corps et c'était son trait commun. Conformément à cette phi-

losophie chacun d'eux créa une école expérimentale — à Leszno et à Chicago. Et même si le rayonnement de ces écoles modèles n'était pas grand, elles représentaient la forme pratique des idées novatrices.

Et voici la troisième situation. Les idées pédagogiques novatrices naissent directement de la pratique organisée par les éducateurs autrement qu'on ne le faisait d'habitude. Rappelons à titre d'exemple l'activité de A. Makarenko. Ce n'était pourtant pas un pédagogue dans l'acceptation académique de ce terme. Il n'était pas également un philosophe cherchant une nouvelle définition de l'être humain et les possibilités de sa formation. Mais il vivait avec une jeunesse difficile et dévoyée; il avait en main son sort. Il agissait de manière à lui assurer une harmonie intérieure et à la concilier avec la société. Son système pédagogique est tout simplement devenu un compte rendu de ce qu'il faisait. C'était justement, l'inverse de ce que faisait Dewey qui commençait par la formulation de son „credo pédagogique”.

Cette classification, indiquant trois moyens différents d'association des idées innovatrices à la pratique, n'est sans doute pas complète. En notre qualité de pédagogues nous serions vivement intéressés au développement de cette classification, aux essais visant à créer une typologie historique dans ce domaine, à la mise à jour des interdépendances profondes de certaines situations, à tout ce qui conditionne le succès ou l'échec des idées novatrices.

3

Le deuxième grand complexe de problèmes intéressant le pédagogue c'est l'intensité de l'action innovatrice. Il ne faut pas être très versé dans l'histoire pour savoir que l'innovation n'est bien vue dans aucun domaine, bien que dans tous les domaines elle soit l'élément du progrès. Il serait bon toutefois de connaître les sources de l'innovation et les obstacles auxquels elle se heurte. En analysant les idées de la révolution française, l'éminent conservatiste anglais E. Burke, affirmait que les hommes aiment mieux faire des choses stupides, qui avaient toujours été faites jusqu'à présent, plutôt que quelque chose de sage mais que personne n'a encore tenté de faire. Il ne paraît pas toutefois que la barrière psychologique ainsi définie ne puisse être surmontée. L'histoire prouve que parfois — et peut-être même assez souvent — les hommes ont fait des choses qu'on n'avait jamais faites jusque-là.

Saurions-nous dire pourquoi? à quoi attribuer cette audace? indiquer qu'est-ce qui pouvait les aider? Ce sont des questions importantes pour le pédagogue, du moment que nous pouvons à juste titre définir l'éducation en tant qu'encouragement. Toutefois l'histoire de l'éducation nous apprend bien peu à ce sujet. Rappelons un temps relativement récent. Après la première guerre mondiale une vague puissante d'expériences scolaires traversa l'Europe et les Etats Unis. Dans des cen-

taines d'écoles et de centres d'éducation on expérimentait diverses méthodes, on créait toute sorte d'organisations et structures d'enseignement, on supprimait les classes scolaires et les branches traditionnelles d'enseignement, on introduisait des conceptions d'autogestion de la jeunesse. En même temps, à l'échelon de l'enseignement supérieur, apparaissaient de nombreux systèmes pédagogiques fondés sur différentes bases philosophiques et sociales. La situation dans ces années de l'après guerre peut-être définie en tant que noeud extrêmement riche, d'expériences pédagogiques et de courants pédagogiques.

Rien de cela après la seconde guerre mondiale. La vague des expériences pédagogiques n'est pas revenue et on ne pourrait tenter de caractériser la pédagogie contemporaine en tant qu'ensemble de „courants pédagogiques”, car des courants comme ceux qui avaient une signification réelle après la première guerre, tout simplement n'existent pas. Pourquoi il en a été ainsi? Pourquoi la grande vague de l'innovation théorique et pratique est-elle tombée? Il est évident que de nouveaux problèmes ont surgi, mais ce sont des problèmes qui appartiennent plutôt au vaste domaine de la politique éducative — des problèmes du système scolaire, des coûts de l'éducation, des sélections sociales effectuées par le système scolaire — qu'au domaine de l'enseignement et de l'éducation. La fait est très significatif que précisément à l'heure où l'on pensait si peu à améliorer l'école par des innovations on ait proposé la grande vision de la „société sans école”.

Nous ne disposons pas — autant que je le sache — d'études qui pourraient nous expliquer cette différence dans l'intensité du mouvement innovateur après la première guerre mondiale et son fléchissement après la seconde. Nous ne sommes même pas sûrs de pouvoir apprécier cette différence. Est-ce que ce qui est arrivé aujourd'hui est en quelque sorte une régression? ou comme certains le croient — un juste dégrèvement après la période des expériences pédagogiques trop développées, inutilement et même nuisiblement, la période de diverses conceptions satisfaisant plutôt seulement leurs auteurs et les élèves les plus proches. Mais s'il devait en être ainsi — quelles sont les perspectives de l'activité innovatrice, en ce temps de clair voyance où nous vivons? Lorsqu'on se sera retranché de la très grande intensité du temps écoulé quelle sera l'intensité innovatrice de notre époque? L'innovation n'implique-t-elle pas toujours le risque individuel, par conséquent l'hétérogénéité et aussi — disons le ouvertement — le chaos? Ne devrions-nous pas encourager les novateurs, les aider?

Les historiens de l'éducation sauraient peut-être nous dire quelles étaient dans différentes périodes et dans différentes situations les sources qui renforçaient les tendances à l'innovation, quels facteurs encourageaient à surmonter les difficultés et les obstacles. Nous aurions besoin d'une „anatomie historique des succès innovateurs” dont nous pour-

rions tirer des conclusions pour la stratégie de l'activité présente. Ce vœu ne va peut-être pas très loin. Quand les limites entre l'histoire de l'éducation et la pédagogie comparative s'effacent aujourd'hui de plus en plus, les problèmes d'évaluations des systèmes scolaires et de leurs réformes se trouvent au centre de l'intérêt des spécialistes de ces deux domaines. Je pense que je dirai la vérité en affirmant que l'historien contemporain de l'éducation raconte non seulement comment on enseignait et éduquait autrefois ou comment on voulait le faire, quels étaient les idéaux prospectifs et proches, mais — en même temps procède aux analyses montrant le mécanisme des changements dans l'éducation ainsi que l'efficacité sociale des réformes innovatrices. Et c'est précisément cela que nous voudrions savoir.

4

Le troisième groupe de problèmes retenant l'attention des pédagogues dans l'histoire de l'éducation concerne les innovations organisées dans les différents pays par les autorités centrales. Nous avons parlé jusqu'à présent des innovations émanant de l'initiative de quelques personnes — des théoriciens ou des praticiens de l'éducation; la plupart des mouvements pédagogiques innovateurs ont justement cette généalogie. Il y avait cependant dans l'histoire de l'éducation de grandes réformes scolaires décidées et introduites par les autorités centrales. Dans ce cas-là c'est surtout la portée et le caractère des innovations que nous intéressent, les raisons qui ont poussé à les entreprendre, la façon de les réaliser, les effets obtenus.

Pour illustrer cette problématique servons-nous encore d'un exemple. Cette fois d'un exemple de mon pays. Il s'agit de la Commission de l'Éducation Nationale. C'était une institution constituée par la Diète, délibérant au Château Royal, assez souvent en présence du roi. Elle a entrepris et a effectué — après la suppression de l'Ordre des Jésuites — la réforme scolaire en Pologne, en élaborant de nouveaux programmes d'enseignement, en préparant des manuels — parfois écrits par d'éminents philosophes de l'Occident, notamment par Condillac — en organisant un nouveau système de formation des instituteurs. L'activité de la Commission intégra toutes les écoles — depuis les écoles de l'échelon le plus bas, populaires, jusqu'aux établissements d'enseignement supérieur. Nous disons donc à juste titre qu'elle fut en Europe le premier ministère de l'éducation.

Demandons cependant: comment cela a-t-il pu se faire? A quoi attribuer sa création et les succès de son activité? Quelles forces sociales ont soutenu son activité si violemment critiquée par l'opinion publique conservatrice? Il est vrai que l'activité de la Commission suivait le courant des réformes politiques commencées en ce temps en Pologne — néanmoins — et il faut l'accentuer — la réforme de

l'éducation fut un des premiers maillons de ces changements socio-politiques et non leur conséquence tardive. Si l'on prend en considération les réformes éducatives amorcées avant la création de la Commission de l'Éducation Nationale, on peut affirmer sans exagérer que les innovations pédagogiques furent un des premiers pas dans la voie des réformes politiques qui devaient moderniser la société féodale et l'État de magnats et de la noblesse, créer et consolider le nouveau type de l'homme éclairé et du citoyen attaché à sa patrie, la Pologne, atténuer les contradictions sociales flagrantes entre la noblesse, la bourgeoisie et les paysans.

L'exemple de la Commission de l'Éducation Nationale montre la grande importance politique et sociale des innovations pédagogiques lorsqu'on les entreprend à l'échelle nationale, quand elles cernent toutes les écoles, quand elles tranchent globalement tous leurs problèmes. Un des observateurs étrangers des travaux de la Commission constata à juste titre que son grand et ambitieux projet était de „créer la nation par l'éducation”.

Cet exemple devrait inciter à promouvoir des recherches historiques dans différents pays et même sur différents continents. Aujourd'hui précisément, alors que les pays d'Asie et d'Afrique engagent de grands efforts d'éducation, que le problème des réformes éducatives, scolaires et extrascolaires devient l'objectif primordial. Les pédagogues appelés en qualité d'experts coopéreraient volontiers avec les historiens de l'éducation présumant que c'est de ces derniers qu'ils apprendront des choses importantes sur l'histoire des liaisons réciproques entre les innovations pédagogiques et les réformes politiques et sociales de l'État.

5

Et enfin, le quatrième problème. Peut-être le plus crucial et le plus controversable. Formulons le tout de suite au début, en posant une question catégorique — les innovations pédagogiques se rattachent-elles à la révolution sociale ou plutôt à l'utopie? La question peut étonner, mais elle touche le fond de l'activité pédagogique. Que nous diront à ce sujet, à nous, aux pédagogues, les historiens de l'éducation? On pourrait rechercher les conséquences qu'ont eues les révolutions dans l'histoire de l'Europe et peut-être aussi des autres continents dans le domaine de l'éducation. La révolution anglaise au XVII^e siècle a-t-elle eu de telles conséquences? La grande révolution française au XVIII^e siècle changea-t-elle le système de l'enseignement tout aussi radicalement qu'elle transforma l'organisation sociale et politique? La grande révolution d'octobre, qui ne s'intéressait vivement que dans ses premières années à l'innovation pédagogique a-t-elle eu de telles conséquences au XX^e siècle? Il est évident que toutes ces révolutions sociales accélèrent — parfois même sensiblement — le processus de démocratisation de l'édu-

cation; dans ce domaine la révolution d'octobre a accompli une oeuvre spectaculaire. Mais est-ce que ces révolutions ont exercé une influence plus profonde sur le contenu et le courant de l'innovation pédagogique?

On peut en douter et on peut croire que dans ce domaine la pensée utopique avait une plus grande importance. C'est une question qu'il faudrait étudier plus à fond, justement cette liaison qui, dans l'histoire de la culture européenne s'est manifestée entre la pensée utopique et la pensée pédagogique. La pédagogie de Komensky était enracinée dans les traditions utopiques, dans les visions de Campanella et d'Andrea qui représentaient la nouvelle société et les nouveaux modes d'enseignement. La pédagogie du siècle des lumières puisait dans ces sources utopiques plus éloignées et plus proches — si riches au XVII^e siècle — pour montrer les perspectives de la nouvelle éducation dans la nouvelle société. Rousseau ne fut pas le seul pour qui la pensée utopique était la clé des mystères de la dégradation de l'homme et de la société. Le socialisme utopique créa — depuis Owen — le puissant courant des espérances éducatives que Marx garda en changeant la méthode de l'action.

Nous pouvons cependant dire davantage. Même là où la pédagogie n'est pas directement liée à la tradition des utopistes, les conceptions de l'éducation dépassent presque toujours la réalité existante et s'orientent vers la réalité souhaitée. Le rayon de ce dépassement varie. Il y a des systèmes d'éducation presque entièrement conformistes, même opportunistes; mais il y en a aussi qui portent en eux l'esprit de contestation et d'espoir, l'esprit d'utopie, aujourd'hui appelé le plus souvent pensée alternative. La pédagogie des XIX^e et XX^e siècles ne se référait pas souvent à l'utopie directement. Mais elle portait en elle son esprit. Ce qu'il est convenu d'appeler „l'éducation nouvelle” en ses diverses variantes théoriques et pratiques avait été vraiment la grande utopie du XX^e siècle: la profonde innovation pédagogique devait précéder la renaissance du monde, dont la civilisation s'arrêta au bord de l'abîme.

Les études sur la liaison des innovations pédagogiques à l'utopie sont importantes encore du fait qu'elles pourraient permettre de voir d'une nouvelle manière leur lien avec la révolution. Dans chaque révolution qui est toujours une alternative par rapport à l'ordre existant, il y a un élément plus ou moins marquant de l'utopie, qui se renforce au cours de la révolution ou est éliminé. C'est pourquoi le sort des innovations pédagogiques est si variable. Les études historiques comparatives, elles seules, permettront de montrer ces complications hétérogènes et les perspectives si importantes pour les pédagogues. Car enfin, que pouvons-nous faire dans l'éducation? Pour quel monde préparer? Céder au conformisme ou avoir le courage de la pensée alternative? Qui peut cependant être sûr que nous avons le droit d'engager les jeunes à suivre ce chemin, audacieux, mais plein de risques. Mais si nous ne le faisons

pas, nous serons responsables d'avoir limité à la jeunesse les horizons de son activité et aussi parce que sa meilleure part nous quittera pour toujours.

6

Pour terminer ces considérations, une réflexion — par laquelle j'aurais dû peut-être commencer: qu'est au fond l'innovation pédagogique? Mais tout ce que j'ai dit a déjà préparé une réponse à cette question — une réponse qui pourtant ne pourra jamais être complète. En parlant des innovations pédagogiques nous ne pensons pas du tout à tous les changements, mais uniquement à ceux que nous considérons valables. Les conceptions pédagogiques et les systèmes scolaires changent continuellement. Chaque nouvelle instruction publiée par les autorités de l'éducation, chaque nouveau livre pédagogique apporte un changement. Mais chaque changement n'est pas une innovation digne d'intérêt. Pour qu'elle le soit, elle doit prendre une certaine ampleur et une qualité déterminée. L'ampleur, elle seule, n'est pas une condition suffisante. En l'affirmant nous touchons un problème crucial difficile à résoudre. Il y a parfois des changements très grands, mais qui, à notre avis, sont nuisibles. Nous ne saurions appeler „innovations” la réforme fasciste de l'éducation, ni les réformes nazies dans ce domaine. Ce sont des exemples extrêmes. Il y a cependant beaucoup d'autres „changements” dans les systèmes de l'enseignement et de l'éducation, néanmoins il est difficile de se prononcer si ce sont des innovations précieuses ou si c'est plutôt un pas en arrière. Il y a par conséquent des réformes scolaires progressistes mais aussi des réformes rétrogrades. Comment pouvons-nous les différencier? Quels critères avons-nous le droit d'appliquer?

Nous autres, les pédagogues, nous avons une certaine vision de l'éducation authentique et valable, suivant laquelle nous sommes prêts à apprécier ce qui se passe, qualifier d'innovations certains faits, estimer les uns en tant que changements indifférents et d'autres en tant que changements nuisibles. Mais notre vision a pourtant aussi ses racines historiques. Et c'est précisément au sujet de ces racines que nous voudrions interroger les historiens de l'éducation, et cela même si nous n'acceptons pas jusqu'au bout la thèse selon laquelle l'histoire est le tribunal ultime de nos actions et de nos valeurs.