

SESSION « HISTOIRE DE L'ÉDUCATION »

• *La construction des savoirs en orientation*

Francis Danvers (Université de Lille 3, FR) fdanvers@nordnet.fr

L'orientation n'est ni une discipline, ni une matière d'enseignement, mais une activité constitutive de l'être humain en situation de devenir face aux transformations de son environnement. Que savons-nous de sa longue histoire ? Après avoir été « magique » (les arts divinatoires) il ya deux millénaires, puis « théologique » dans le Moyen Age chrétien (doctrine des vocations) puis « métaphysique » pendant la Révolution française (idéologie des dons et des talents), l'approche scientifique de l'orientation a, en France, plus d'un siècle d'existence (A. Binet, 1905). Elle s'est construite principalement sur la base d'une psychologie objective du comportement (H. Piéron, 1908) pour asseoir dans la première moitié du XX^e siècle, des pratiques de testing en vue du placement en apprentissage ou de la sélection professionnelle des jeunes gens. L'orientation devenue par la suite, scolaire et professionnelle, au début des années soixante, est associée à la réforme de l'enseignement secondaire sous la V^e République. Les travaux des sociologues vont éclairer le poids des déterminismes sociaux (P. Naville, 1945, 1972) et surtout problématiser la relation incertaine entre l'École et le monde du travail et des emplois (convention des qualifications.). Aujourd'hui l'orientation se décline à tous les âges de la vie, jeunes, adultes, retraités actifs en termes de « compétences » ou d'habiletés. Cet invariant anthropologique autour de la question « Que faire de sa vie ? » est l'objet d'un travail éducatif à l'école et au-delà. La professionnalisation des métiers du Conseil en orientation est une grande question d'actualité. Apprendre et S'orienter ont partie liée dans la société de la connaissance et de l'innovation. Depuis 1992, nous mettons régulièrement à jour un dictionnaire de plusieurs centaines de mots-clefs (4^e édition, 2012) qu'il faut comprendre comme un dispositif d'enseignement, de recherche et de formation. Intitulé « S'Orienter dans la vie ?... » (SDV) ce dispositif capitalise les savoirs et les expériences liées au développement de la notion d'orientation dans des contextes d'usage les plus variées. Il sert un projet de recherche ambitieux : passer d'une conception restreinte à une conception élargie de l'orientation, dont notre HDR (habilitation à diriger des recherches, Lille III, 1999) a constitué en quelque sorte notre « feuille de route » au sein de la communauté des sciences de l'éducation et de la formation. La construction d'un dictionnaire au service de la circulation des savoirs en orientation (prise au sens large) est un important outil de légitimation dans le champ scientifique. en même temps qu'il fournit les éléments d'un nouveau regard en éducation. Deux exemples emblématiques en témoignent : La notion d'orientation est sur le plan étymologique, fille des Lumières. L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres en 1751, en fourni le premier cadrage à l'ère moderne. Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de F. Buisson associe l'orientation à la rénovation pédagogique des années 1870-1880 pour l'enseignement primaire. Travailler l'orientation en transversalité, c'est pour nous traiter l'orientation comme un objet d'études et de pratiques pluridisciplinaires. Le regard psycho-socio-anthropologique analyse le « procès sociétal de l'orientation » (J.M. Berthelot) en considérant que cette notion est encadrée dans l'économie et enchâssée dans le social, comme le souligne K. Polanyi, l'auteur de « la Grande Transformation », 1944. Il existe une dialectique en tension contradictoire dans le champ de l'orientation entre les enjeux sociétaux et l'exigence de reconnaissance de l'individu, considéré désormais dans sa subjectivité et sa singularité. On le voit, pas de science(s) de l'orientation sans prise en compte d'un espace politique et d'un horizon éthique.

• *Jung et l'éducation: conséquences de sa psychologie*

Richard Gagnon (Université Laval, CA) Richard.Gagnon@fse.ulaval.ca

Jung (1991) conçoit la psyché humaine comme le résultat du développement de quatre fonctions psychologiques élémentaires indépendantes, communes à tous les êtres humains, mais qui ne se développent pas uniformément ni également chez tous, pas même chez un même individu, et qui continuent de se développer tout au long de la vie. Ces quatre fonctions sont la pensée, le sentiment, la sensation et l'intuition, autant de moyens à la disposition de l'être humain d'entrer en contact avec le monde physique et psychique, d'interagir avec lui, de s'en trouver transformé, d'apprendre, en somme. L'inconscient joue aussi un rôle d'une extrême importance dans la psychologie jungienne et il est d'une grande richesse, puisqu'il contient, selon cette conception, ce que Jung appelle l'inconscient collectif, sorte de patrimoine psychologique commun de l'humanité hérité de nos ancêtres, qu'il a mis en évidence empiriquement sans toutefois l'expliquer d'une façon satisfaisante sur le plan scientifique. Ce sont des formes universelles, explique-t-il, immuables dans leur structure générale, mais vivantes et constamment renouvelées dans leurs manifestations particulières, et que nous pouvons reconnaître dans les mythes et les événements marquants de nos vies (naissance, mort, héros, vieux sage, père, mère, enfant, l'union des contraires, Mère Nature, certains nombres entiers...) (Jung et coll., 1964). Jung appelle archétypes ces contenus inconscients qui ne dépendent nullement du parcours singulier de chacun.

De toute évidence, la psychologie jungienne est porteuse d'enseignements lorsqu'elle est considérée dans une perspective éducative, Mayes (2005) l'a bien montré, et elle engendre des conséquences. Quelles sont ces conséquences et jusqu'à quel point s'accordent-elles avec les théories les plus courantes en éducation? C'est ce que nous explorerons dans cette communication. Préalablement la structure de la psyché jungienne sera sommairement présentée, de façon à déterminer ce dont l'humain dispose pour entrer en relation d'apprentissage avec le monde, et vers quoi se porte davantage son intérêt. Puis seront exposées sept conséquences de cette psychologie sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Elles confortent pour la plupart les théories prévalant en éducation, mais limitent parfois leur portée; elles remettent aussi en question, dans certains cas, leurs postulats fondamentaux. Ces conséquences portent sur le but général de l'éducation, aux plans individuel et social; sur les modes et les styles d'apprentissage, dont il existe de multiples formes et de multiples typologies; sur le caractère idéal du développement intégral de la personne, recherché néanmoins dans de nombreux systèmes éducatifs; sur l'indétermination irréductible des apprentissages chez l'être humain, dont nous verrons qu'elle interpelle non seulement la nature des contenus visés par l'enseignement, mais également les formes, voire les paradigmes d'évaluation des apprentissages; sur l'obligation pour l'enseignant de s'en remettre à la pratique en ce qui a trait à la relation qu'il entretient avec les élèves, puisque l'application de théories ou de principes théoriques, aussi fondés soient-ils, semble peu praticable; sur la possibilité bien réelle, enfin, que les connaissances les plus fondamentales dont nous disposons soient de nature archétypique (Franz, 1974; Pauli, Jung, 2000), par conséquent non « apprises », en dépit du paradoxe, puisque déjà présentes, à leur manière, dans l'inconscient collectif. Nous concluons par quelques considérations sur les impacts de la prise en compte de l'inconscient collectif, en tant que source d'apprentissage, sur le système didactique.

• *Pour une histoire de la formation cinématographique des enseignants : enjeux épistémologiques*

Pascal Laborderie (IUT de Troyes - Université de Reims Champagne-Ardenne, FR)

La formation des enseignants dans le domaine du cinéma n'a jusqu'à aujourd'hui jamais été étudiée dans une perspective historique. Cet axe semble pourtant tout à fait pertinent lorsqu'il s'agit de considérer les finalités et les modalités de la formation non formelle des enseignants dans un cadre extrascolaire, en l'occurrence celui des associations d'éducation populaire laïque par le cinéma. Cette communication se propose d'envisager les questions méthodologiques et épistémologiques de cette recherche historique sur la formation cinématographique des enseignants en France au XXe siècle. En ce qui concerne ses visées, cette recherche consiste à étudier l'évolution des formations cinématographiques dans l'histoire des associations d'éducation populaire, afin de mieux comprendre comment ces associations tentent de relever les défis de la période actuelle qui se caractérise par la professionnalisation des formateurs et des enseignants en éducation cinématographique. En ce qui concerne les questions méthodologiques, l'observation est centrée sur les activités de formation de l'Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son (UFOLEIS), organisation dépendant de la Ligue française de l'enseignement, qui joue depuis les années 1920 un rôle majeur dans l'éducation populaire laïque par le cinéma et dans la formation cinématographique des enseignants. Ces activités sont analysées selon une démarche comparative qui consiste d'une part à comparer les formations de l'UFOLEIS à différentes époques et d'autre part à les confronter avec les pratiques des associations confessionnelles. En ce qui concerne ses enjeux épistémologiques, cette recherche conduit à croiser différentes disciplines en raison de l'hybridité de son objet. Construire une histoire de la formation cinématographique des enseignants impose en effet de s'interroger sur la manière dont les sciences de l'éducation et de la formation peuvent collaborer avec l'histoire du cinéma, la didactique du cinéma et les sciences de l'information et de la communication. Dans cette perspective, le dialogue entre ces disciplines à propos de la notion centrale de propagande paraît souhaitable.

• *Enjeux scientifiques et politiques de l'histoire des enseignements scientifiques et technologiques scolaires : le cas de l'enseignement ménager et des life skills*

Joël Lebeaume (Université Paris Descartes, FR) joel.lebeaume@parisdescartes.fr

En Europe et plus largement au plan international, le début du XXIe siècle est marqué par de grands bouleversements des curriculums avec la définition d'une éducation de base qui précède les voies de spécialisation. Dans l'éducation scientifique et technologique, les termes sustainable development, hands' on approach, investigation, daily life references... tendent à normaliser les contenus et les approches pédagogiques simultanément valorisés dans les tests d'évaluation des performances des élèves. En France, ces nouvelles orientations identifiables autrefois par les thèmes transversaux et les activités interdisciplinaires s'inscrivent dans les « éducations à... ». Celles-ci se substituent aux enseignements centrés sur la préparation à la vie que les prescriptions officielles mentionnaient jusqu'au début des années 1980 dans la scolarité obligatoire. Parallèlement, dans de nombreux pays (Etats-Unis, Japon, Suède, Australie, Suisse...), les Life skills constituent des visées éducatives défendues et argumentées pour répondre aux enjeux éducatifs liés aux conduites des futurs adultes et à leur impact sur leur santé, leur environnement, leurs activités responsables et délibérées. Les recherches didactiques et sociohistoriques mettent à disposition des éléments importants sur le processus d'éviction progressive de ces enseignements pilotés par les savoirs d'action au profit de la disciplinarisation des enseignements scolaires (Forquin, 2007 ; Goodson, 2005 ; Ross, 2000). Les travaux consacrés aux enseignements scientifiques

et technologiques (Lebeaume, 2000) ou l'enseignement ménager (Lebeaume, à paraître) au cours du XXe siècle mettent en évidence ce processus qui porte fondamentalement sur le choix des références savantes au profit de celles des pratiques sociotechniques des enseignements. L'enseignement ménager est à cet égard particulièrement révélateur des orientations de la politique éducative fondée en particulier sur l'augmentation des qualifications inscrites dans la concurrence économique. Obligatoire en 1942 pour toutes les jeunes filles de 14 à 17 ans, l'enseignement ménager est alors motivé par des enjeux natalistes, hygiénistes et politiques. Mais à la différence notamment des Etats-Unis qui depuis la fin du XIXe siècle a admis les sciences domestiques à l'université, leur existence en France est fortement ébranlée lors de la mise en système de l'école. L'enseignement ménager se transforme alors d'une part en un enseignement d'économie sociale et familiale réservé aux enseignements professionnels, à la périphérie de l'enseignement scolaire puisque pris en charge à la fois par l'éducation nationale et le ministère de la santé et d'autre part en une initiation dans un enseignement scolaire, l'éducation manuelle et technique créé en 1975 et obligatoire pour tous les collégiens, mais contesté au milieu des années 1980 en raison de son origine roturière, de sa pédagogie familiale, de ses références domestiques, de ses contenus de sciences appliquées ou impliquées à visée pratique. La mise en évidence des conflits de référence au cœur du processus de disciplinarisation, tout comme la mise à disposition d'outils et de concepts pour penser les fondements et la structure des curriculums s'avèrent ignorées par les responsables et les administrateurs peu informés ni des recherches ni de l'histoire des objets qu'ils adaptent aux nouvelles conjonctures. Ce constat d'un dialogue délicat entre sciences de l'éducation et politique ou administration éducative pose la question des conditions d'opérationnalisation de l'expertise didactique produite (Lebeaume, Hasni, Harlé, 2011).

• *D'une pédagogie de la citoyenneté à une socialisation démocratique dans les pratiques Freinet*

Ségolène Le Mouillour (Université Catholique D'angers, Fr) segolene.le.mouillour@uco.fr

La socialisation est, d'un point de vue général, le processus par lequel la vie et l'activité humaine sont prises dans le réseau des interdépendances sociales. Au cours de ce processus, l'individu n'est pas simplement le lieu de réactions à des stimuli, mais un sujet qui accomplit une mise en forme des données de son expérience interne et externe. Par un processus d'influence mutuelle entre l'individu et son milieu, la socialisation opère une intériorisation des normes et des valeurs, voire une continuité entre générations. Elle assure aux individus une appartenance sociale stable en leur permettant de se situer dans les classements sociaux et aboutit à une régulation des comportements. Qu'il s'agisse de philosophes ou sociologues, tous abordent cette idée de processus, qui peut prendre effet au sein de la société et de ses institutions telle que l'école. Aujourd'hui définie comme l'un des objectifs prioritaires de l'Éducation Nationale, la socialisation de l'enfant a, dans un premier temps, davantage été décrite et mise en valeur par les praticiens dits de «l'école nouvelle» tel que, Célestin Freinet (1896-1966). Pédagogue très engagé, Freinet a réellement cherché à «révolutionner» le statut de l'enfant par des positions pédagogique, sociologique, psychologique et philosophique. En effet, Freinet a, à mon sens, développé un projet de socialisation de l'enfant à travers une pédagogie du travail, de la liberté, de l'expression, de l'autonomie. A travers ce projet, c'est tout un esprit Freinet qui a évolué, imprégné par une représentation de l'individu et de la société. La socialisation de l'enfant est alors encore aujourd'hui caractérisée dans ces pratiques, par trois aspects : la personnalisation, l'individualisation et la moralisation. En fonction de ces trois processus interagissent les uns avec les autres, nous montrons que la socialisation dans la pédagogie Freinet met en valeur la construction de la culture personnelle, la vie d'ensemble et la responsabilisation des élèves. Dans un premier temps, voyons comment et en quoi il y a chez Freinet un apprentissage de la Démocratie à l'école mais également une gestion plus ou moins démocratique des apprentissages. L'enfant étant alors considéré comme un citoyen ayant des droits et devoirs, mais à qui l'on va surtout reconnaître le droit à l'expression, à la parole. Institutionnalisons ces lieux de parole. Dans un second temps, voyons comment cette pédagogie de la citoyenneté est au service d'une socialisation démocratique. La fonction sociale de l'école est alors déterminante dans l'apprentissage des règles et normes, indispensables pour vivre en société. Le sens de l'éducation réside dans l'acte même de la construction du vivre ensemble. Enfin, questionnons le problème du rapport entre les concepts de moralisation et de socialisation, à travers les pratiques Freinet aujourd'hui. Il s'agit de former une personne morale, un citoyen et une morale autonomes. Cette conception de la pédagogie de la citoyenneté n'est pas sans nous interroger sur le rapport au savoir que peuvent développer ces enseignants praticiens d'une telle pédagogie.

• *Anthropologie didactique : des vestiges du langage chez Wittgenstein aux fossiles de l'enquête de Dewey*

Fabrice Louis (université Nancy 2, FR) f.louis@cegetel.net

Je vais proposer une lecture du programme anthropologique en didactique en opposant l'étude qui consiste à rechercher les causes d'un événement et celle qui consiste à comprendre les raisons d'une action. Cette distinction familière aux wittgensteiniens implique une vision particulière de l'anthropologie. En effet selon Louis Dumont ; « L'explication sociologique [autre nom du travail descriptif de l'anthropologie sociale] est terminée quand on a vu qu'est-ce que les gens croient et pensent, et qui sont ces gens qui croient et pensent cela. » (in Marcel Mauss une science en devenir 1983 p.177) Cependant, cette conception de l'anthropologie appliquée à la didactique me place un peu dans l'embarras. Car la recherche en didactique doit servir au praticien qui tente d'obtenir des transformations chez des sujets

dont il a la responsabilité. Or, il semble bien que le praticien ne puisse pas se satisfaire d'un discours qui se résume à identifier qui fait quoi dans certaines situations d'apprentissage. Y aurait-il deux moments dans la recherche en didactique : l'un pour décrire les actions et les agents, et le second moment pour découvrir l'origine des actions ? On peut définir ce qui se joue dans cette question en faisant deux remarques :

1) Le premier moment crée l'obligation de se demander, face à des élèves dont le comportement n'est pas celui attendu : mais au fond, que font-ils ?

2) La seconde question concerne la temporalité des actions : le sujet a une histoire qui peut être décrite en replaçant la suite des actions du sujet dans un contexte adéquat. Mais en décrivant ainsi cette suite d'actions, nous n'avons pas encore découvert le lien spécifique entre les actions qui fait de ces actions une série d'actions et non un ensemble disparates d'évènements.

Si cette question ne nous vient pas aisément à l'esprit, c'est sans doute parce que nous identifions inconsciemment la temporalité de nos actions avec celles de leurs réalisations physiques. Et il est évident que la temporalité des événements physiques est donnée par la relation de cause à effet des lois de la nature. Mais il importe de ne pas se laisser guider par cette manière de relier les actions entre elles et de considérer que le problème de la source d'une action est uniquement un problème portant sur les causes. Selon Rorty (in John Dewey p.247) « Dewey s'accordait avec le dernier Wittgenstein pour nous inviter à cesser de confondre les questions sur les sources – qui devraient toujours être traitées comme des demandes d'explications causales - et les questions sur la justification. » Si tel est le cas, si la question de la source des actions est une question portant sur la recherche des causes alors toute lecture wittgensteinienne de l'anthropologie didactique semble réduire cette discipline à une étude descriptive car rien n'est plus éloigné d'un philosophe wittgensteinien que la recherche des causes pour étudier une action. Or l'influence d'une certaine forme de naturalisme et sans doute de Darwin sur la philosophie de Dewey introduisent une rupture profonde avec la perspective wittgensteinienne de l'action. Cette influence nous laisse espérer la possibilité de construire une anthropologie didactique à partir des deux axes de recherche : la description des actions d'une part et la recherche de la source des actions d'autre part sans nécessairement tomber dans le causalisme. Cependant, la recherche de la source d'une action est-elle liée nécessairement à la recherche de causes ? Je répondrai à cette question en étudiant les points communs entre la philosophie wittgensteinienne sur l'action et celle de Dewey sur l'enquête.

• *Le principe d'activité en éducation chez L.-F. F. Gauthey (1795-1864) précurseur de l'éducation nouvelle versus l'éducation traditionnelle ?*

Anne Ruolt (Civiic Université De Rouen, Fr) aruolt@free.fr

Notre communication s'inscrit dans l'histoire des idées éducatives, et s'attache à considérer une théorie qui soulève des enjeux philosophiques et idéologiques distincts de ceux du rationaliste positiviste. Alors qu'aux États Unis d'Amérique, le philosophe et psychologue néopositiviste John Dewey (1859-1952) développait le concept de l'apprentissage par l'action « learning by doing » et devenant le précurseur de la pédagogie de projet (Bertrand, 1994, p.126-132), plus d'un demi siècle avant lui, à l'école normale de Lausanne (de 1834 à 1845) puis de Courbevoie (de 1846 à 1864) en région parisienne, le pasteur-pédagogue Louis Frédéric François Gauthey (1795-1864) affirmait : « L'essence de notre vie, c'est activité ; on peut presque dire qu'elle est la vie même ; l'inaction, c'est le commencement de la mort [...] l'homme ne possède intellectuellement que ce que son activité produit » (GAUTHEY, 1839, p. 55, 1854, p. 74, p. 264, 1861, p.13) Gauthey a en commun avec Dewey sa connaissance de Pestalozzi (1746-1827). Le premier comme pasteur et ami de Pestalozzi, le deuxième comme source d'influence pour sa théorie du « Learning by doing » (BERTRAND et VALOIS, 1994, p. 127, PARKERSON, 2008, p. 127). Bien que pour certains cela soit exagéré et qu'il ait plutôt servi de bouc émissaire (Robert B. Westbrook, 1993), les idées reçues évoquent plus souvent l'influence des idées du philosophe américain John Dewey (1859-1952) comme « irriguant » les idées de « l'école nouvelle » versus le modèle d'éducation traditionnelle, parfois associé à la rémanence d'une théorie de la transcendance développée dans l'éducation chrétienne en particulier par les lassaliens et les jésuites. Selon une approche herméneutique, a posteriori, notre recherche qui s'inscrit dans l'histoire des idées éducatives, cherche à décrire pour comprendre les ressorts anthropologiques et axiologiques de la théorie de l'activité en pédagogie de Gauthey comparée à celle de Dewey. À partir des écrits pédagogiques de Gauthey qui ne manqua pas à prendre ses distances par rapport à certaines de ses pratiques pédagogiques de Pestalozzi (FAVEZ, 1983, p. 42, GAUTHEY, cité par Valette, 1869, p. 82), du credo pédagogique de Dewey ainsi que d'extraits de Démocratie et Éducation, d'Expérience et Éducation, et de l'analyse faite par Bertrand, Valois et Robert B. Westbrook de la pédagogie de Dewey, nous tenterons de répondre à cette première question : quels sont les ressorts de la théorie du « Learning by doing » et celle de Gauthey (1795-1864) qui fonde leur théorie de l'activité en éducation ? En vérifiant l'hypothèse du rôle pivot jouée chez l'un par la transcendance et chez l'autre par la société nous prolongerons sur une deuxième question : la transcendance impose-t-elle aux pédagogues qui y croient un modèle pédagogique magistral versus aux pédagogues qui n'y croient pas un modèle pédagogique de type « éducation nouvelle » ?

• *L'Éducation à l'aune d'un réseau d'écoles minoritaires non rationalistes en France au XIXe : le mouvement protestant des Écoles du dimanche*

Anne Ruolt (Civiic Université De Rouen, Fr) aruolt@free.fr

Cette communication qui s'inscrit dans l'histoire des idées et des valeurs, prend comme hypothèse de départ cette affirmation concernant la spécificité de l'éducation chez les protestants que signe Gérold (1888, p. 2463) dans la première édition du dictionnaire pédagogique de Buisson : « Tandis que le catholicisme voulait élever l'enfant pour l'Église, que l'humanisme voulait en faire un homme au sens antique, le protestantisme veut en faire un chrétien, à la fois homme et citoyen ». Nous proposons de considérer comme témoin d'une théorie de l'éducation non rationaliste, un mouvement protestant minoritaire en France : le mouvement des Écoles du Dimanche (ÉdD). Importé d'Angleterre, où le publiciste anglican Robert Raikes créa en 1780 la première ÉdD à l'initiative d'un mouvement mondial, dès 1815, avant même que des pasteurs ne créent la Société des Écoles du Dimanche (SÉdD) en 1852, les artisans des premières ÉdD du Midi de la France ont été précurseurs d'un mouvement d'éducation populaire amorçant le développement d'écoles primaires protestantes en France (RUOLT, Rassegna di Pedagogia, 4/2011, l'Harmattan, 2012). Selon une approche herméneutique, a posterioriste, nous chercherons à décrire pour comprendre les ressorts anthropologiques et axiologiques du curriculum adopté dans ces écoles, où l'apprentissage de la lecture joue un rôle primordial. À l'aune des premiers témoignages consignés dans L'ami de la jeunesse (AJ) de 1825 à 1831, dans les recommandations consignés par le pasteur Chabrand qui publiait en 1817 Des écoles du dimanche, de leur importance et de la manière de les diriger, dans les Conseils pour l'établissement et l'organisation des Écoles du Dimanche que diffusé en 1827 par le Comité d'Encouragement des Écoles du Dimanche (CEÉdD), dans les circulaires (1826, 1828) des premiers présidents du CEÉdD : le Baron de Staël et Ph-A. Stapfer, et dans les documents d'archives de la Société pour l'Encouragement de l'Instruction Primaire parmi les Protestants de France (SEIPPF), nous vérifierons l'affirmation de Gérold. Après une brève description de l'histoire de ces premières ÉdD qui furent d'abord ouvertes pour les enfants ne sachant pas lire (« L'ÉdD du Vigan », L'A.J, 1825, p. 315, « L'ÉdD à Saint-Jean-du-Gard » et « L'ÉdD de Sainte-Chaptes », L'A.J, 1825, p. 127, « L'ÉdD de Calmont », L'A.J, 1826, p. 124), nous soulignerons l'expansion quasi immédiate auprès des autres enfants (« L'ÉdD de Mens, L'A.J, 1826, p. 191-192), avec une volonté d'articuler sans confusion l'enseignement générale et l'enseignement biblique distinct du catéchisme, pour favoriser la compréhension versus l'apprentissage par cœur (CEÉdD, 1827, p. 17-18). Nous nous appuyerons en particulier sur le concept de pédagogie « pan-anthropique » (RUOLT, Théologie Évangélique, 2011, p. 183-202), qui est une synthèse théorique faite par le pasteur-pédagogue L.-F. F. Gauthey (1795-1864), pasteur et ami de Pestalozzi à la fin de sa carrière à Yverdon, premier directeur de l'École Normale de Lausanne (1834 à 1845), puis de Courbevoie (1846-1864) fondé par la SEIPPF, auteur d'un Essai sur les ÉdD en 1858 pour la SÉdD, et de plusieurs ouvrages destinés aux élèves instituteurs qu'il formait.

• *De la difficulté d'imposer la mixité dans les écoles primaires : l'exemple de la loi Brenier du 12 février 1933*

Anne Verdet (Université d'Orléans, FR) averdet@free.fr

La mixité, à l'école et dans la société en général, est, en France, un acquis, une évidence. Ses restrictions, dans d'autres cultures, font frémir l'opinion. Et chez nous ? Un certain discours remettrait en cause la mixité à l'école, comme source d'inégalité entre garçons et filles, l'affrontement des stéréotypes étant propre à désavantager les garçons. L'École, pourtant, n'a-t-elle pas parmi ses buts la socialisation dans une société donnée à un moment donné de son histoire ? La société française (ou européenne) du XXe siècle tend à parachever une mixité sans exception quels que soient le domaine et le niveau, d'où un hiatus avec sa contestation à l'école. La période semble donc propice à rappeler que cette mixité est la résultante d'un très long processus, de volontés, de résistances, d'atermoiements, de Condorcet, 1792, aux années 1960 (circulaire en 1965 pour le seul enseignement primaire). La loi Goblet, en 1886, avait prescrit la mixité au-dessous de 35 élèves. Au-delà, toute commune devait entretenir deux « écoles spéciales » : une de filles et une de garçons. Une circulaire, en 1914, rendait possible la mixité pour des effectifs supérieurs si enseignants et municipalités en étaient d'accord : on séparait les enfants par âge et non par sexe. C'était la gémination, soit une paire de cours, un pour les petits et un pour les grands. La loi promue en 1933 par Anatole de Monzie, ministre de l'Éducation nationale (le 1er à porter ce titre dans le gouvernement Herriot de juin 1932), en imposait la systématisation pour les écoles spéciales à une ou deux classes. Économies de postes et de locaux bienvenues dans la conjoncture, quand les effectifs étaient faibles, mais volonté d'une rationalité pédagogique, pour des écoles souvent surchargées, déjà mise en avant par le Cartel des gauches, dont il fut un ministre. Les réactions à cette loi allèrent de la satisfaction à voir des initiatives locales ainsi valorisées à une opposition farouche, émanant du clergé et des catholiques convaincus. Ces réactions, et les positions de l'administration, je les ai reconstituées, pour dix départements jugés représentatifs, sur la base des dossiers disponibles aux archives départementales. L'application volontariste de cette loi, sur la base de listes établies par les inspecteurs d'académie, s'acheva avec le départ de Monzie du ministère en 1934. La gémination ne se produisit plus que dans des cas ponctuels. Le clergé avait fortement réagi, encouragé de fait par le Vatican (encyclique de 1929 parlant de « massacre des innocents »), mais non moins la presse ou des hommes politiques, dans une surenchère de déclarations fracassantes. Leur place sur l'échiquier politique pouvait justifier ce rejet, mais aussi des raisons plus... personnelles pour ne pas dire électorales.

Cas exemplaire du département du Lot : le ministre en était député, et son projet fut combattu par un autre élu, ancien ministre, peu éloigné politiquement et anti-clérical notoire. Cette résistance à une amélioration des pratiques pédagogiques, orchestrée par des forces conservatrices, paraît suspecte. Les écoles mixtes étaient déjà très nombreuses dans la France rurale et cette pseudo-nouveauté avait fait ses preuves. Pourquoi cette violence soudaine ? Dans la confusion des années 30, en perte de repères idéologiques, cela pouvait témoigner d'une orientation nouvelle à la recherche de soi-disant valeurs perdues. L'hypothèse est soutenable : une pétition contre la gémination employait les mêmes termes que Pétain dans une conférence de presse de 1934. Indice troublant...

• *Anthropologie didactique : des vestiges du langage chez Wittgenstein aux fossiles de l'enquête de Dewey*

Sylvain Wagnon (Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, FR)

Si en France la notion de « question vive » est aujourd'hui utilisée dans les recherches sur l'enseignement de l'Histoire, elle apparaît avoir peu retenu l'attention dans les études en Histoire de l'Education. En reprenant la définition même de cette notion de « question socialement vive » par Alain Legardez (2006) il nous semble qu'elle peut être prise en compte pour l'étude historique d'une pédagogie. En effet, une telle étude nous apparaît « vive » car elle entre de plein pied dans les débats éducatifs actuels et qu'elle peut s'inscrire dans les demandes sociales des différents acteurs de l'école qu'il s'agisse des enseignants, des parents, des associations, des syndicats et de l'institution scolaire. Ensuite, cette relation forte entre le passé et le présent nous semble importante à prendre en compte pour toute étude socio-historique en la matière pour éclairer l'histoire même d'une pédagogie, de sa diffusion, de ses acteurs, de ses dynamiques, de ses modes de diffusion mais aussi de ses résistances. Cette contribution entend donc poser la question de l'étude d'une pédagogie d'Education nouvelle à la fois objet historique mais qui représente toujours un courant pédagogique vivant aujourd'hui. Car la définition même d'éducation nouvelle fait débat. S'agit-il d'un mouvement, d'une nébuleuse, d'une forme socio-historique spécifique de la fin du XIXe siècle et la première moitié du XX siècle ou au contraire un élément structurant de l'histoire de la pédagogie jusqu'à aujourd'hui ? Au delà de la question même de sa définition, que nous aborderons, nous souhaiterions dans cette contribution, nous appuyer sur l'exemple d'une pédagogie d'éducation nouvelle spécifique, la pédagogie du belge Ovide Decroly (1871-1932) dont plusieurs écoles en Europe (Belgique, France, Espagne) perpétuent encore aujourd'hui sa pédagogie. Il s'agira donc pour nous de réfléchir aux enjeux idéologiques d'une telle recherche en partant d'une part de l'historiographie de cette pédagogie qui oscille fortement entre des écrits hagiographiques et des critiques contre « la mythification » de ce pédagogue et de sa pensée (Marc Depaepe, 1997). Comme pour toute question historique se posera donc la question de l'objet d'étude mais aussi des liens du chercheur avec son sujet et du contexte socio-politique de telles études. Ensuite, en posant, la question des enjeux idéologiques, nous souhaiterions apporter bien sûr des perspectives, des pistes de réponses méthodologiques et savoir si l'on peut à la fois être en mesure d'interroger sereinement cette histoire et de participer aux débats actuels. Dans cette mise en rapport du passé et du présent, nous voudrions nous inscrire résolument dans une orientation socio-historique mêlant une mise en perspective historique et une étude comparatiste internationale qui permettent d'observer à la fois les éléments de diffusion et d'internationalisation des savoirs et des pratiques pédagogiques.