

"La vie et l'école" : analyse historique du discours rénovateur de Joseph Emile Verheyen

Autor(en): **Depaepe, Marc / Dams, Kristof / Simon, Frank**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **21 (1999)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786124>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

«La Vie et l'École» Analyse historique du discours rénovateur de Joseph Emile Verheyen

Marc Depaepe, Kristof Dams & Frank Simon

En Belgique, comme ailleurs, l'Education Nouvelle s'est présentée comme une véritable «pédagogie expérimentée». C'est précisément parce qu'elle procédait de l'expérience pratique que l'Education Nouvelle aurait possédé un potentiel rénovateur plus important que la pédagogie expérimentale, qui semblait assumer la tâche de soutenir une édification hiérarchique, compétitive et élitiste de la société. Le potentiel rénovateur de la «pédagogie expérimentée» constitue le sujet de cet article. Nous en discuterons à la lumière de la personnalité de Joseph Emile Verheyen (1889-1962), successivement maître de conférences (1927), chargé de cours (1931) et professeur de pédagogie à l'université de Gand. Nous argumentons que, plutôt que de constituer une rupture dans la pratique pédagogique, les «rénovations» de Verheyen et des siens s'insèrent dans l'expansion de la «grammaire» de la scolarisation (Cuban, 1993) et de la pédagogisation (Depaepe, 1998a), qui sont intimement associées à la poussée de la modernité depuis le 18^e siècle. L'«expérience» (souvent définie comme «la vie») ne pouvait avoir d'effets déstabilisants: plutôt que de constituer un bouillon de culture pour l'élaboration de nouvelles théories, l'expérience devait obéir à la structure fondamentale de l'école. Si la «vie» était bien célébrée comme une force primitive mystérieuse et magique, elle était néanmoins intégrée dans des ensembles pratiques destinés à être utilisés à l'école. La psychologie expérimentale représentait d'ailleurs une manière de «contingenter» «la vie»: aussi doit-on s'interroger sur la limite entre la «pédagogie scientifique» et «la pédagogie expérimentée». Verheyen a unifié les deux tendances et il n'a pas été le seul (Depaepe, 1993 & 1999).

1. Pédagogie expérimentale ou pédagogie expérimentée?

Dans le but de délimiter nettement la pédagogie «scientifique» par rapport à l'Education Nouvelle, Buyse (1935: 51-52) a affirmé que cette dernière ne pouvait prétendre à l'appellation de «science». A l'instar de Claude Bernard, qui avait introduit la recherche expérimentale en médecine (1865), Buyse considérait l'utilisation de méthodes de recherches expérimentales comme le critère ultime pour la science. Plutôt qu'une science expérimentale, l'Education Nouvelle n'était pour lui rien d'autre qu'une pédagogie de l'expérience quotidienne – une «pédagogie expérimentée», qui fournissait certes des hypothèses de recherche intéressantes et pertinentes, grâce à l'apport créatif des «artistes» et des «génies pédagogiques». Mais les soi-disant «expérimentations» des adeptes de l'Education Nouvelle ont finalement revêtu un tout autre statut que les expérimentations scientifiques de la pédagogie expérimentale. Elles n'ont pas suivi le paradigme qui prescrit de suivre les effets d'une variable bien déterminée dans des conditions aussi contrôlées que possible. Expérimenter dans le contexte de l'Education Nouvelle ne signifiait rien d'autre que mettre à l'épreuve une rénovation bien définie dans la pratique pédagogique. Les innovations de cette espèce n'étaient pas tant le fruit d'une recherche en laboratoire que de l'intuition de pédagogues talentueux.

A première vue, cette différence conceptuelle dissimulait également une différence de potentiel rénovateur des deux courants, tant du point de vue didactique que social. Alors que la pédagogie expérimentale distinguait un effet plutôt stabilisant – les points de départ d'une édification hiérarchique, compétitive et élitiste de l'enseignement et de la société n'y étaient guère voire pas du tout contestés – on rencontrait bel et bien des tendances rénovatrices «radicalisantes» dans l'Education Nouvelle, tout au moins dans la mesure où celle-ci projetait également la «nouvelle» école dans une «nouvelle» société. Il suffit de penser en l'espèce à la pédagogie libertaire et anarchiste (ou anticapitaliste, antiétatique et anticléricale), qui a réglé son compte à l'autoritarisme de la société de la fin du 19^e siècle. L'école traditionnelle, qui ne visait pas à stimuler la réflexion, passait pour un instrument docile entre les mains du pouvoir politique, qui voulait régner sur le peuple, favorisait l'inégalité, impliquait le militarisme et justifiait la guerre (Grunder, 1933). Avec sa prédilection marquée pour une recherche neutre et dénuée de toute norme, la pédagogie expérimentale, quant à elle, ne paraissait pas chercher à perturber la paix sociale. En suivant la ligne du positivisme du 19^e siècle, elle a légitimé plus d'une fois – tout comme d'ailleurs la psychologie expérimentale (Depaepe, 1998b) – la vision du monde méritocratique qui était à la base de la structure libéralo-capitaliste de la société. On soupçonne en outre que les résultats (peu nets et fragmentaires) de la recherche en pédagogie expérimentale ont plutôt contribué au maintien des formes d'enseignement traditionnelles qu'à la fondation d'une «école nouvelle». Est illustratif à cet égard le fait qu'elle n'a pas touché à la structure de base classique de l'école, pas plus d'ailleurs que comme «grammaire» de la pédagogisation, le cas échéant de la disciplinarisation et de l'infantilisation (Depaepe, 1993 & 1998a; Oelkers, 1993 & 1995).

D'autre part, il ne faut toutefois pas non plus exagérer le potentiel révolutionnaire de la pédagogie expérimentée. Il reste en effet à savoir dans quelle mesure les adeptes de l'Éducation Nouvelle, qui visaient la libération intérieure de l'individu et la démocratisation interne de l'enseignement ont pu garder leurs distances par rapport au discours scolaire mis en cause par eux. Le boom de l'Éducation Nouvelle n'a pas seulement reposé dans une large mesure sur le dynamisme de la scolarisation croissante, ce qui restait dans la pratique pédagogique – pensons ici au programme scolaire «pédocentrique» de 1936 (Depaepe, De Vroede & Simon, 1991 & 1992) si célèbre tant en Belgique qu'à l'étranger – a en outre été entraîné dans la tendance quasi-irréversible de la scolarisation de la société et, comme l'a abondamment démontré Jürgen Oelkers (1993 & 1995), l'élaboration de la théorie de l'Éducation Nouvelle était beaucoup plus proche du passé que les «réformateurs progressifs» ne le demandaient.

Le fait que la dichotomie entre la pédagogie expérimentale et expérimentée doit être en tout cas relativisée ressort également du fait que pour l'édification de la pédagogie «neutre», qui a trouvé en 1927 un ancrage institutionnel à l'université de Gand, on en a été réduit à une sorte de symbiose entre les deux. Vu la domination de la pédagogie philosophique, le cas échéant catholique, qui a été d'un dogmatisme rigoureux jusque très loin dans les années cinquante et pour laquelle la pédagogie expérimentale à la Buyse (1935) a fonctionné uniquement comme une technologie didactique dans le cadre d'une pédagogie normative, le contrepoids sur le plan du contenu du côté officiel n'a pu être trouvé que dans les idéaux et dans les idoles de l'Éducation Nouvelle. Celle-ci offrait, outre l'auréole scientifique de la didactique expérimentale, un point de référence complémentaire que les pédagogues gantois ont pu prendre comme modèle pour leur professionnalisation et leur académisation. Joseph Emile Verheyen, qui incarnait les deux directions, d'une part, en tant qu'ancien enseignant et inspecteur cantonal de l'enseignement inférieur et, d'autre part, en tant qu'ancien étudiant d'Edouard Claparède à Genève en a été l'exemple éloquent.

Il fut non seulement à la base du «laboratoire» de «pédagogie psychologique et expérimentale», mais il parvint également à poursuivre comme «école-pilote» à Gand, la petite école expérimentale, dont il avait été le directeur de 1923 à 1928 à Zaventem (Verheyen, 1954; 1961 & 1962). Ce «champ d'exercice» pédagogique qui, selon Verheyen (1961: 10), ne connaissait son pendant en Europe qu'à Genève, a procuré aux futurs pédagogues la possibilité, d'une part, de se familiariser avec les techniques de recherche (par exemple, les tests) et, d'autre part, d'expérimenter dans la pratique les idées de l'Éducation Nouvelle. Ce n'est pas sans raison que Verheyen avait pris en 1924 le relais d'Edward Peeters, qui passait pour le chef de file de l'Éducation Nouvelle en Belgique, en tant que rédacteur en chef du *Het Schoolblad voor Vlaanderen*. Ce périodique constituait le porte-voix de la «Vlaamsche Opvoedkundige Vereniging» (V.O.V.), fondée vers 1922 d'après une idée de Peeters. Verheyen rebaptisa le périodique *Moderne School* en 1927 et continua d'en assumer la direction jusqu'à l'arrêt de sa parution en 1940. Sous son impulsion, la V.O.V. se développa dans les années trente en une société de plus de 2.000 membres qui visait à propager la pédagogie scientifique par l'intermédiaire de brochures de vulgarisa-

tion. C'est dans cette série qu'a notamment paru la première *Intelligentieschaal voor Vlaamse Kinderen* [échelle d'intelligence pour les enfants flamands] (Deman & De Saeger, 1931). Bien que l'association fût également ouverte aux catholiques (le collègue néerlandophone de Verheyen à Louvain, Victor d'Espallier était un membre actif), elle fut bien vite étiquetée de pôle opposé «neutre» du *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* catholique, qui était placé sous la férule des chanoines De Hovre et Decoene (Depaepe, 1988c; 1999).

2. L'œuvre pédagogique de Joseph Verheyen

Selon Verheyen (1954: 9-10), quatre facteurs avaient joué un rôle capital dans la réalisation d'une pédagogie académique, c'est-à-dire universitaire:

1. l'avènement et l'essor «prodigieux» de la pédopsychologie et de la psychologie de la jeunesse, qu'il considérait, tout à fait dans le style du discours pédagogique de l'époque, comme un «tournant copernicien»;
2. l'intérêt porté à l'enfant anormal dans les milieux médicaux;
3. la percée en pédagogie de l'expérimentation et des autres méthodes des sciences positives;
4. la fondation de «nouvelles écoles» par des «universitaires», ce dernier appoint étant bien entendu loin d'être négligeable à la lumière de la professionnalisation et de l'académisation visées.

Verheyen (1954: 14) citait comme rénovateurs de formation universitaire: Reddie, Demolins, Lietz, Kerschensteiner, Dewey et, en tête de liste, Claparède, qui avait été en 1912 à l'origine de la fondation à Genève de l'Institut Jean-Jacques Rousseau évoqué ci-dessus. Decroly pouvait bien passer pour le «Pestalozzi moderne» dans son propre pays (1954: 15; 1961: 15), c'est à Claparède que Verheyen vouait le plus d'admiration. Verheyen (1961: 15) se remémorait comme un des grands événements de la pédagogie flamande, un exposé de ce «grand-maître de la nouvelle pédagogie» au palais des académies de Bruxelles en présence des membres de la famille royale et du ministre socialiste des arts et des sciences, dont relevait le département de l'Enseignement. Claparède (tout comme Decroly) a d'ailleurs visité une fois l'école-pilote de Verheyen à Zaventem (1961: 15).

L'école de Zaventem comprenait un jardin d'enfants et une école primaire de huit classes. Elle voulait engager le combat contre «les opinions établies, les habitudes invétérées...» et en particulier, contre «un système d'enseignement simultané méthodisé» (1961: 15). Lorsque Verheyen fut appelé à Gand en 1927, la rénovation était paraît-il totalement réalisée dans les deux premières années d'étude de l'école, tandis que des aspects de rénovation importants avaient déjà été mis en pratique dans les autres classes (1961: 16). En 1928, Verheyen transplanta à Gand toutes ces rénovations «légèrement modifiées ou complétées en tenant compte des changements d'environnement et de circonstances». Les autorités universitaires et municipales parvinrent le 22 octobre à un accord sur la

conversion en école-pilote de l'Institut Supérieur d'une école municipale existante, située dans un quartier populaire (dans la Molenaarsstraat). Verheyen énuméra deux raisons justifiant le choix de cet établissement (1961: 17-18). Il y avait tout d'abord sa sympathie personnelle «pour ces enfants socialement moins favorisés, auxquels on ferait mieux de donner d'abord et davantage, parce qu'il leur manque tant de ce que les autres reçoivent déjà chez eux», mais il y avait en outre une motivation scientifique. Selon son raisonnement, les enfants de la classe populaire n'étaient ni aidés ni influencés dans leur travail scolaire, de sorte que les épreuves et tests sur leurs progrès scolaires «ne risquaient pas d'être influencés par l'immixtion de la famille», contrairement à ceux qui étaient effectués chez les enfants appartenant à une famille bourgeoise.

Dans le tableau général brossé par Verheyen (1961: 47-98) sur ce qui avait été réalisé dans les deux écoles, l'attention était surtout axée sur l'aspect aménagement et embellissement des locaux. On avait notamment veillé à disposer d'un jardin de l'école, de douches, de dessins artistiques d'adultes et d'enfants, qui devaient décorer les murs et qui pouvaient être intégrés dans l'enseignement comme matériel didactique pour les centres d'intérêt, par exemple dans le cadre de contes ou de causeries sur la vie (infantile) réelle. Les dessins d'adultes étaient pour ainsi dire taillés sur mesure selon l'entendement de l'enfant, c'est-à-dire stylisés sur la base des caractéristiques de dessins d'enfants réalisés préalablement et voulus comme un «stimulus permanent à revivre l'émotion de la beauté» (1961: 67). Les dessins d'enfants eux-mêmes, tout comme le travail de modelage et les autres formes d'art infantile, passaient pour une forme d'expression du vécu de la beauté souhaitée, «comme la vague rétroagissante des impressions», que l'expérience parachève et qui représente «l'objectif final naturel du cycle des activités des élèves» (1961: 68). Il n'existait pas d'horaire fixe pour toutes ces activités. Des «leçons ordinaires» étaient bien programmées régulièrement, dans lesquelles de nouvelles techniques ou attitudes étaient apprises et/ou des concepts et des connaissances de base étaient enseignés, d'ailleurs dans un système d'enseignement simultané. En plus des «leçons ordinaires», les élèves avaient également des «activités collectives», dans lesquelles ils travaillaient en groupes à une tâche commune, et des «activités individuelles» ou «de loisir», qui étaient définies comme un «travail scolaire», «que chaque élève pourrait choisir librement séparément et auquel il se livre selon son bon vouloir, sans se *sentir* contrôlé» (1961: 69, impression en italique propre à l'auteur). Les moments de cette espèce donnaient l'opportunité d'exercer les facultés de calcul et de lecture au moyen de jeux (par exemple, plaquettes à insérer, lotos, toutes sortes de puzzles, roulette). En dehors des aptitudes culturelles, telles la lecture, l'écriture et le calcul, qui devaient être acquises aussi rapidement que possible pour satisfaire aux désirs des parents (1961: 81), la matière elle-même se fondait autant que possible, comme cela a été suggéré ci-dessus, sur la «vie réelle». A l'instar de Decroly et de Dewey et Kilpatrick, l'école de Verheyen fonctionnait avec des centres d'intérêt et des projets concrets (1961: 75). Les observations de la nature (par ex., la neige, les saisons) et les événements qui se déroulaient dans l'environnement immédiat de l'enfant (par ex. une course cycliste; le décès du roi ou de la reine,...) constituaient

notamment des points de départ possibles. Les projets de cette espèce débouchaient dans des travaux en groupe (par ex. une maquette de «notre rue»), dans lesquels on visait la formation totale: «activité physique à côté d'activité intellectuelle et exercice par l'expérience du moral, du social, de l'esthétique» (1961: 81). L'apogée de la formation spirituelle et sociale se situait dans la coopération scolaire (1961: 94), qui était conduite par les représentants des classes supérieures et qui débouchait sur l'élaboration de projets communs, conjointement avec les associations de parents et les enseignants dans l'intérêt (financier) de l'école, par ex. une soirée de gymnastique, un spectacle, une projection de film, une soirée musicale avec explications et commentaires d'un spécialiste, la fancy-fair et la tombola annuelles...

Le cœur de l'arrière-plan théorique sous-tendant l'école-pilote de Verheyen concernait, comme nous l'avons dit, l'idée de focalisation sur l'enfant, mais il doit déjà ressortir de la description qui précède que l'éducation individuelle et sociale visée – qui se substituait à l'enseignement simultané (1961: 12) et qui reposait sur la théorie du jeu comme base de l'éducation fonctionnelle de Claparède (1953: 5-49), est au fond beaucoup moins copernicienne que Verheyen ne se l'imaginait lui-même (1961: 42-43). Verheyen souhaitait explicitement rompre avec «l'erreur des générations précédentes de ne pas avoir fait de distinction entre l'enfant et l'adulte» (1961: 20), mais les rénovations introduites semblent ne pas avoir opéré de rupture radicale avec le projet pédagogique moderniste mis sur pied au dix-huitième siècle. Dans ce sens, l'étude du cas Verheyen confirme non seulement l'hypothèse de la continuité d'Oelkers (1993: 91), mais également notre postulat de départ soulignant le faible «potentiel réformiste», du point de vue social, de la recherche en pédagogie expérimentale. Une fois transplantée à Gand, «l'école-pilote» devait surtout servir «d'école d'application» pour les candidats-pédagogues, qui avaient été notamment initiés aux techniques de mesure de l'intelligence et aux tests de progrès scolaires (Verheyen, 1961: 9 & 106). Dans le prolongement de la tradition allemande de Meumann, d'une part, et de la tradition anglo-saxonne de Thorndike, d'autre part, Verheyen concevait en effet la pédagogie (expérimentale) comme une science appliquée (de la psychologie), (1961: 121-122) axée sur l'optimisation de la pratique pédagogique, la «sélection» et «l'orientation professionnelle» des élèves jouant en l'espèce un rôle central (1961: 147-149). Les tests des progrès scolaires devaient en fin de compte isoler les données «plus objectivement» que les examens scolaires, afin de contribuer à orienter la future carrière des élèves individuels.

3. Vers une hypothèse: continuité historique dans la pédagogie «nouvelle» de Verheyen

Ce qui s'est annoncé pendant l'entre-deux-guerres comme la forme la plus avancée d'Education Nouvelle en Flandre est donc resté en fait très peu engagé dans son application concrète. Les limites de la conception méritocratique

(autrement dit: libéralo-capitaliste) de l'homme et de la société n'ont pas été franchies, aussi bien sur le plan pédagogique que social. Bien que tout cela ait dû paraître fort original et moderne à la lumière de la pratique quotidienne des années vingt et trente, Verheyen a toutefois continué de se placer dans les limites de ce qui était acceptable et tolérable socialement. Il existe plusieurs arguments à l'appui de cette thèse.

Tout d'abord, si Verheyen a effectivement mis en cause l'autorité de la méthode d'enseignement simultané, il a continué à la trouver indispensable pour l'apprentissage des connaissances et des facultés de base. Du point de vue de l'organisation de l'école, il établissait donc aussi peu que ses prédécesseurs en pédagogie expérimentale un rapport entre l'enseignement simultané et la structure de classes annuelles, cette forme organisationnelle étant restée incontestée.

En second lieu, la fonction de l'école comme institut de socialisation et de sélection par l'excellence n'a pas été contestée. Verheyen a donc continué de croire en l'édification d'une société scolaire, à l'instar du rêve moderniste d'une pédagogisation de l'Occident (Depaepe, 1998a). Selon lui, l'école avait évolué en un milieu pédagogique naturel, qui faisait partie de la vie de l'enfant, de son horizon mental et de sa vie affective (Verheyen, 1961: 46).

Enfin, la socialisation des élèves par l'enseignement de Verheyen englobait principalement le transfert du profil de valeurs bourgeoises. Paraphrasant Dewey, Verheyen voyait en l'école «une vie en communauté en miniature, qui reproduit avec ses activités spécifiques la vie de la grande société» (1961: 28). D'où l'idée qu'il fallait inculquer aux enfants le sens du devoir et des responsabilités. Il fallait qu'ils se rendent compte «que la langue, le dessin, le travail manuel et les autres exercices scolaires servaient à quelque chose, que le travail qui est rentable immédiatement est celui qui ne reste pas sans sanction et dont ils perçoivent l'utilité» (1961: 61). D'où l'idée également que l'éducation en liberté ne signifiait pas l'éducation dans la plus grande liberté possible. L'enfant était contraint «de se plier au code de la morale (...), qui est indispensable pour le bien-être général; tout comme le jeu collectif exige non seulement de la liberté et de l'initiative, mais aussi la soumission aux règles du jeu, l'enfant doit également observer les prescriptions de la communauté scolaire et s'exercer à la maîtrise de soi, à la soumission et au comportement discipliné» (1961: 45). «L'ordre, la propreté, l'hygiène, la politesse, l'amour-propre, la responsabilité, etc.» faisaient partie des valeurs qui étaient transmises en classe pour former les bonnes habitudes (1961: 50).

Comme c'était le cas pour beaucoup d'adeptes de l'Education Nouvelle, la conception de la société visée par Verheyen était incontestablement teintée de la nostalgie de la situation idyllique de la soi-disant communauté rurale perdue, où ne régnaient que paix, calme et harmonie. «Pendant que nous couchions par écrit ces souvenirs», songeait Verheyen (1961: 77) dans l'isolement des premières années d'éméritat:

nous repensions à l'image suscitée à l'époque des trois tours, qui devraient dominer le paysage urbain, en tant que témoins de ce qui vit dans le cœur des hommes: la tour de l'église, symbole de leur sentiment religieux, la tour de l'hôtel de ville ou beffroi, symbole de l'esprit d'indé-

pendance et du civisme, et la tour de l'école, symbole de l'activité intellectuelle du quartier, se dressant au-dessus d'un complexe de bâtiments (avec des salles de cinéma et de spectacle, des salles de conférence et des bibliothèques...), dans lesquels seraient centralisées toutes les activités culturelles destinées à un public de tout âge.

Pour réaliser ce rêve et donc la continuité avec le passé, l'accent a paradoxalement toujours été mis sur la discontinuité avec le passé dans le propre discours de l'Education Nouvelle. Nous démontrons cela de manière exemplaire par l'analyse du discours d'un des textes programmatiques de *Moderne School* qui, souhaitait à première vue coucher en joue le cours traditionnel des choses à l'école et la grammaire pédagogique qu'elle comprenait.

4. Analyse exemplaire du discours de la relation entre «l'école» et «la vie»

4.1 Le texte à discuter

Devenir élève, c'est: se faire enfermer avec tous ses petits camarades du même âge, pendant la partie la meilleure, la plus longue et la plus belle de la journée dans un local exigü, qui est tout différent des autres maisons et pièces que l'on connaît, avec des bancs comme il n'en existe nulle part, avec des meubles que l'on ne rencontre nulle part ailleurs, avec de hauts murs blanchis à la chaux, pleins de cartes géographiques froissées, de gravures pâlies et d'autres papiers, comme on n'en voit jamais décorer les murs d'une pièce, avec de hautes fenêtres, qui vous empêchent de regarder au dehors, avec pour jouets, un crayon d'ardoise et un crayon à mine de graphite, une ardoise, du papier et des livres, que vous ne pouvez pas utiliser librement, mais seulement sur commande et selon des indications précises; devenir élève, c'est apprendre à rester assis sans bouger et à se taire, c'est apprendre à penser et à travailler à toutes sortes de choses pour lesquelles on n'éprouve aucun penchant et dont on n'a jamais besoin dans sa vie d'enfant en dehors de l'école, c'est surtout apprendre à écouter quelqu'un qui est plus âgé et plus fort que vous, qui dispose d'une autorité illimitée et de toutes sortes de moyens tortueux et de taquineries (telles que: vous faire transcrire et recopier, vous coller en retenue, distribuer des mauvais points et des bulletins, faire passer des examens, etc.) pour vous dominer, lorsque l'enfant qui sommeille dans chaque élève cherche à se manifester, quelqu'un qui s'exprime dans une autre langue et d'une autre manière à propos d'autres choses que tous les autres gens que l'on rencontre chaque jour, qui vous fait lire dans les livres des choses à propos du soleil alors qu'il pleut justement dehors, vous fait résoudre des problèmes concernant l'achat d'un bout de terrain alors que vous êtes en train d'économiser pour une trottinette, vous donne une leçon d'hygiène sur les qualités d'un bon chauffage en plein été et au moment où vous avez des crampes d'estomac et d'intestins pour avoir mangé trop de fruits pas assez mûrs, quelqu'un qui ... (...).

Nous le savons tous et nous ne le percevons que trop bien: ni nous les enseignants, ni eux les enfants, nous ne sommes les mêmes êtres à l'école qu'en dehors de celle-ci. Nous le savons tous, nous ne le percevons que trop bien et nous l'écrivons chaque fois dans nos exposés, pleins d'enthousiasme et à grand renfort de circonlocutions: l'école doit préparer à la vie,... «l'école pour et par la vie», mais ce que nous avons écrit à la maison en tant qu'homme, nous ne le transformons pas en réalité vivante et en acte productif en tant qu'enseignant devant la classe. Je ne veux pas jeter la première pierre, car je sais que nous sommes empêtrés dans les rets de la tradition, des règles et des règlements, des horaires, des programmes et des examens. Je sais que notre propre formation et l'école elle-même avec ses bâtiments, ses matériels didactiques et ses livres, avec son organisation, ses objectifs et ses méthodes, empêchent, entravent, interdisent parfois le rapprochement.

Et pourtant! ce rapprochement, cette fusion de l'école et de la vie doivent avoir lieu; l'antithèse enseignant-homme et élève-enfant doit disparaître; le fossé qui sépare l'école de la vie doit être comblé; la vie doit pénétrer dans l'école, l'école doit être le prolongement naturel de la vie et faire partie de celle-ci; c'est en cela que réside selon moi la solution du problème de l'éducation. Les jeux de l'enfant, son intérêt pour des événements et des phénomènes perceptibles à l'extérieur, son impulsion interne, ses dispositions, ses sentiments et ses tendances doivent régir les activités scolaires et c'est en eux que l'enseignant doit puiser la matière et la méthode pour stimuler le développement intellectuel de l'enfant.

Nous admettons volontiers que la mise en œuvre complète de ces principes n'est pas possible dans les circonstances actuelles avec les situations existantes, dans notre école avec son programme strictement délimité, avec le carcan contraignant de son horaire, avec les conceptions officielles sur la discipline, l'examen, etc. ayant encore cours. C'est pourquoi nous devons nous efforcer en premier lieu d'induire un revirement dans l'opinion publique sur l'objet et l'essence de l'école, et également tenter de conquérir la liberté indispensable tant pour l'enseignant que pour l'élève, sans laquelle il ne peut y avoir ni amélioration sérieuse, ni changement de cap ni progrès. Cela signifie-t-il que nous devons continuer dans l'intervalle à gérer l'institution comme le faisaient nos grands-pères et nous croiser les bras en attendant? Non, car: 1) les changements rêvés ne nous tomberont pas tout rôtis dans le bec; c'est que la tradition, l'opinion publique et la bureaucratie ne sont pas précisément des oncles d'Amérique inconnus dont on peut attendre inopinément un héritage; 2) le meilleur moyen d'atteindre notre objectif est d'apporter la preuve de la vérité de nos conceptions par des actes; 3) l'enfant pâtit dans l'intervalle de ces situations non naturelles. (Verheyen, 1927: 43).

4.2 Son statut et son contexte

La portée réelle de ce texte est à tout le moins susceptible d'une interprétation erronée. A côté d'une «coercition», c'est principalement sur une «aliénation» que l'auteur met l'accent: il décrit l'école comme un espace confiné tourné sur

lui-même, où est interprété un jeu de rôles dans lequel professeur et élève renient leur «véritable nature». Pour évoquer «l'aliénation», il cite le mobilier particulier, la «décoration murale» tout à fait spécifique et, surtout, les fenêtres qui sont trop hautes pour regarder dehors. Le problème qui se présente dans l'interprétation de ce texte n'est pas ce qui est dit mais qui le dit. Ce texte est-il un exemple de «pédagogie expérimentée»? Est-ce le travail d'un «artiste» ou d'un «génie pédagogique»? Verheyen, en sa qualité de praticien, a-t-il effleuré une connaissance intuitive, une prise de conscience, à laquelle toute expression était jusque là déniée?

Nous ne le pensons pas. Nous pensons au contraire que nous avons affaire en l'espèce à une propagande sans réserve pour l'Education Nouvelle (Dams, Depaepe & Simon, 1998). Les points sur lesquels Verheyen se concentre dans son argumentation sont trop fidèles, mot pour mot, à l'Education Nouvelle officielle pour révéler une «connaissance intuitive» ou une «empathie», pour ne pas parler de «génie». Verheyen a simplement organisé les situations de classe autour des principes de l'Education Nouvelle. Son observation à propos de la leçon sur le soleil lorsqu'il pleut dehors en constitue un exemple. D'ailleurs, à peine quelques années plus tard, en 1936, une réforme impulsée par la politique scolaire tenta de mettre en pratique quelques principes de l'Education Nouvelle. Avec une simplification particulièrement brutale, nous pouvons affirmer que la réforme scolaire s'est alors surtout réduite à donner des leçons sur la pluie quand il pleuvait et sur le soleil quand il y avait du soleil. L'engagement principal du plan d'études de 1936 a été d'ouvrir toutes grandes les grilles des écoles et de dérouler le tapis rouge pour la joyeuse entrée de la «vie réelle». Nous sommes là en présence d'un paradoxe: dans un premier temps, l'école avait tout d'abord été organisée en tant que système différencié avec l'aval des pédagogues. Ensuite, ces mêmes pédagogues se sont plaints que l'école n'était pas la vie elle-même. Par ailleurs, ils ne voulaient pas supprimer l'école pour «laisser la vie suivre son chemin». Au contraire, ils voulaient simuler la vie à l'école ou, plutôt, ils voulaient offrir une telle palette de «vie» à l'école que celle-ci se révèle davantage la «vie» que la vie elle-même. Un collègue anonyme de Verheyen à *Moderne School* (1932: 1) a déclaré clairement que la vie à l'école ne devrait pas simplement être un «miroir» et un «prolongement» de la vie à l'extérieur, mais qu'elle devrait plutôt en constituer une «version améliorée». C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'offensive contre les cartes murales de Verheyen. Les pédagogues étaient satisfaits de ces fac-similés de la «vie» jusqu'à ce que Verheyen et ceux qui partageaient ses idées se mettent à critiquer les cartes comme étant une altération de la vision réelle. Dans cet esprit, le plan d'études de 1936 visait à pousser les maîtres et les élèves hors des classes, en pleine nature, vers «l'étude du milieu».

Verheyen a été un promoteur actif de toutes ces initiatives et c'est sur la base de ces préoccupations qu'il décrivait la situation en classe. Nous pouvons présumer sans risque que ce ne sont pas les élèves qui ont réclamé une réforme scolaire qui visait essentiellement l'élimination de la «non-simultanéité». Si on leur avait demandé d'indiquer «ce qui ne pouvait plus être toléré dans nos écoles», auraient-ils répondu qu'il y avait des cartes fixées aux murs de la classe, alors

qu'ils n'en avaient pas à la maison? Auraient-ils formulé l'exigence pressante que l'on lise les livres parlant du soleil uniquement quand il ne pleuvait pas?

La «vie» dont parlait Verheyen n'était pas celle vécue par la majorité des gens. Ce n'était pas «la petite vie». C'était quelque chose de bien plus formidable que cela. Dans l'introduction au passage cité, Verheyen parlait de l'enseignant qui sur le chemin de l'école lisait dans son journal des articles sur le vol transatlantique de Charles Lindbergh et sur une crue récente du Mississippi. Cet homme est transporté par des exploits héroïques et par les forces sauvages et destructrices de la nature. A son arrivée à l'école, tout semble étroit et étriqué en comparaison. Il flotte dans l'air une odeur de moisi. Sur le chemin de l'école, des pensées lui ont traversé l'esprit: il était vivant, il était *un homme*. A l'école, il accrochait son «humanité» au portemanteau pour redevenir un enseignant, comme les enfants accrochaient leur «enfance» pour redevenir des élèves.

Edward Peeters a également utilisé une prose imagée, quelque peu agitée, pour décrire le divorce entre l'école et la «vie», mais ses exemples sont moins sensationnels. Pour dépeindre l'étroitesse de l'école au moyen d'un *clair-obscur*, il n'avait pas besoin de vols transocéaniques ou de puissances sauvages et immenses. Il n'a pas regardé plus loin que par la fenêtre de l'école les riches pâtures baignées de soleil estival. Son thème était simple, mais sa prose n'en était pas moins exaltée. Il déclarait à propos des manuels, des bancs et des cahiers (1920: 17): «Jetez ces instruments de torture! Stop! Stop! Dehors!», lorsqu'entre ces senteurs embaumantes, résonne un concerto libre sortant de milliers de gorges de grillons. La rêverie de Peeters:

Combien puissante est l'imagination. A peine ai-je poussé des cris avec mille fois la force de mes poumons que je vois, devant l'œil de mon esprit, l'effet de ma prestation antisociale, car antisociale elle est. Dans les écoles de tous types, les garçons et les filles jettent leurs manuels, sautent en poussant des hourras hors de leur fauteuil de torture – je veux dire: de leur banc – se ruent par les larges grilles, traversent précipitamment les rues et se jettent en faisant des galipettes dans l'herbe luxuriante, verte et fraîche, marchent pieds nus, les chaussures et les chaussettes au dos, à travers les ruisseaux et les fossés, en ballottant et en s'agglutinant.

Peeters parvenait à maintenir cette prose pendant encore assez longtemps.

Ces lignes recèlent une incomplétude et un désir qui est presque effrayant. Quelle est cette «vie» dont ils parlent, qui jette un tel feu dans leur esprit? Avant l'Education Nouvelle, le terme «vie», lorsqu'il était utilisé dans les milieux pédagogiques, signifiait simplement la vie après l'école, la vie professionnelle. A présent, il devenait plutôt «l'élan vital» de Bergson; un mystère, une énergie, une célébration. On pouvait souvent lire des déclarations telles que la suivante par l'auteur F. Dubois (1931: 35) de la revue de l'Education Nouvelle *Vers l'Ecole active*: «Alors ce sera la Vie, avec son déroulement magique, qui indiquera à tous, maîtres et élèves, la route à suivre (...)». Plutôt que de se baser sur des expériences, d'élèves ou d'enseignants, cette pédagogie semblait plutôt aspirer à de nouvelles expériences, à des expériences «plus élevées». à la res-

tauration d'une authenticité qui s'était perdue dans la société bureaucratique. Comment devons-nous comprendre cela?

4.3 Lutte contre le formalisme

Dans le texte de Verheyen, nous trouvons de nombreux signes d'une évolution qui s'est déroulée *grosso modo* au cours des cent dernières années, aussi bien dans l'école que dans l'ensemble de la société: l'émergence de «l'absence de formalité» ou le déclin de l'obligation de la forme à tous les niveaux. Ce que Verheyen décrivait comme l'antithèse entre l'école et la «vie», entre l'enseignant et «l'homme», nous pouvons également le décrire avec Richard Sennett, dans son titre piquant, comme: «The Fall of Public Man» (traduit en français par «Les Tyrannies de l'Intimité». Sennett (1979: 197) a déclaré:

Nous croyons aujourd'hui que l'intimité entre les gens est une bonne chose. Nous aspirons tous à développer notre personnalité individuelle par des expériences chaleureuses et des rapports étroits avec les autres. Nous cultivons tous le mythe selon lequel les maux de notre société se ramènent à l'impersonnalité, à la froideur et à l'aliénation. Nous sommes ainsi confrontés à une idéologie de l'intimité: les rapports sociaux ne sont réels, crédibles et véridiques que lorsqu'ils tiennent compte de la psychologie interne de chacun. La société «perd sa civilité» et l'individu perd «les pouvoirs du jeu» (1979: 201).

Le résultat: «Les tyrannies de l'intimité». C'est dans ce contexte que nous devons replacer l'exhortation de Verheyen à l'adresse de l'enseignant pour qu'il renonce aux aspects formels de son rôle. Verheyen n'autorisait plus l'enseignant à être un «maître», l'endroit où il travaillait à être une «école», et les enfants à être des «élèves». Une telle compartimentalisation de l'individu, une telle réduction à un rôle ne devait plus être permise. Verheyen et ses partisans voulaient mettre au rancart le cérémonial des rites scolaires et l'étalage de la liturgie pédagogique, afin de placer l'élève et l'enseignant l'un en face de l'autre en toute sincérité. L'autorité à l'école devait devenir une affaire de relations humaines.

Mais qu'en est-il advenu? Pour réussir, Verheyen et ses disciples avaient besoin d'un bon plan. Les morceaux de bravoure dont nous avons déjà cité quelques exemples n'allaient pas changer l'aspect de la classe: seules des initiatives réalisables pouvaient le faire. Pour étudier celles-ci, nous devons consulter des articles sur d'autres sujets que ceux de Verheyen, dont la préoccupation était «ce qui ne va pas dans nos écoles» et non pas «qu'allons-nous faire à ce sujet?», dont il parlait vaguement et incidemment. Le passage d'Edward Peeters était une rêverie d'enseignant progressiste et celle de Verheyen, en fin de compte aussi. Il se contentait dans son article d'idéaux nobles, mais les idéaux nobles ne survivent jamais à leur mise en pratique. Ce sont les circonstances pratiques qui changent tout, et ces dernières étaient loin d'être idéales dans les écoles à l'époque. Les classes surpeuplées constituaient probablement la principale

objection dans la masse des plaintes inlassablement répétées par les enseignants et les autres, mais ils protestaient également contre le stress dû au travail supplémentaire, ainsi que contre le manque de matériel et d'une quelconque formation continue sérieuse. Dès lors, si nous voulons analyser dans quelle mesure le mouvement de l'Education Nouvelle a affecté l'école de tous les jours, nous avons besoin d'articles qui expliquaient comment les principes de l'Education Nouvelle pourraient être appliqués, pas dans un monde d'idées platoniques, mais dans les classes bondées et lugubres de l'époque. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons aborder brièvement l'accueil réservé aux deux courants défendus par Verheyen: en premier lieu, le mouvement vers la vie à l'extérieur ou, plus largement, le mouvement visant à élargir «l'intérieur» de l'école; en second lieu, le besoin de «largesse» dans l'interaction, «d'être un homme» au lieu d'être un enseignant ou un élève. Notre discussion est essentiellement basée sur des articles publiés dans des revues pédagogiques, mais nous utilisons également des témoignages d'enseignants individuels.¹ Nous démontrerons qu'en dépit de toutes leurs rêveries utopiques, les adeptes de l'Education Nouvelle, lorsqu'ils se mettaient à faire réellement quelque chose à propos de la multitude de problèmes qu'ils dénonçaient, acceptaient bien vite des compromis et des marchandages. La dilution bien connue des idées progressistes chaque fois que l'on tente de les mettre en pratique n'est pas nécessairement le résultat d'un travestissement de l'idée originale par le paresseux, l'ignorant ou le malveillant. C'est ainsi que les adeptes de l'Education Nouvelle n'avaient pas grand chose à proposer, une fois qu'ils ont été tirés de leur rêverie et invités à soumettre un projet réalisable.

4.4 L'intérieur et l'extérieur de l'école

Dans l'article de Verheyen, «la vie elle-même» semblait être constituée essentiellement des forces destructrices de la nature et d'intrépidité sans égale, mais il donnait également un exemple plus simple: la kermesse prochaine au village. Sur son trajet vers l'école, fertile en événements, l'enseignant s'est arrêté pour observer son installation. Ce choix atteste à nouveau de l'inclination de Verheyen pour le spectaculaire: une kermesse peut être un événement de la vie quotidienne, mais c'est en même temps une perturbation de celle-ci, bien qu'elle soit programmée et répétée selon un schéma fixe. Une kermesse implique avoir du plaisir, savourer la vitesse, tourner, se laisser aller. Edward Peeters, comme on l'a vu ci-dessus, se laissait parfois emporter sur les ailes de sa propre prose emphatique, mais son thème était beaucoup plus simple: il parlait des riches pâtures entourant l'école. L'«environnement» qui a été délimité par le programme d'études de 1936 se rapprochait plus de celui de Peeters. Bien que l'activité économique de la communauté eusse également pu constituer un objet d'étude, l'accent était mis sur l'environnement écologique. Les événements se déroulant dans le monde – soit «les nouvelles» – n'étaient pas intégrés dans «l'environnement» officiel de l'enfant.

Cette réduction thématique était la première manière dont le monde extérieur pouvait être remodelé à l'échelle de la classe: la vie extérieure devait s'adapter

aux traditions et aux méthodes scolaires. Le fait que l'observation de la nature ait été proclamée comme étant «l'intérêt principal de l'enfant» est compréhensible, étant donné que la classification de la faune et de la flore constituait déjà un important objectif d'apprentissage. L'activité économique représentait elle aussi déjà un sujet d'étude en géographie. Transformer les champs de foire en thème d'étude constituerait, par contre, une nouveauté: les sujets traditionnels n'abondent pas et les sensations physiques ne figuraient pas parmi les objectifs d'apprentissage. Cette réduction thématique n'a toutefois pas été contestée. Dès 1930, des protestations s'élevèrent dans les revues progressistes contre l'interprétation erronée des «sujets d'intérêt». On pouvait y lire que l'enseignant devait chercher à découvrir les intérêts réels de l'enfant à un moment donné (dans l'article de Verheyen: Lindbergh, le Mississippi, les champs de foire) au lieu de les imposer à partir d'un manuel. Dans *Recherches pédagogiques*, par exemple, un enseignant anonyme (1935: 17) se vantait de s'être sérieusement enquis des intérêts réels des élèves, et d'avoir découvert que c'était «le travail» sous toutes ses formes qui les passionnait le plus. Considérant que la revue était d'obédience marxiste, il n'est guère difficile de comprendre qui avait réellement sélectionné les «sujets d'intérêt». Ceux-ci avaient été manifestement fixés au préalable selon des critères pédagogiques et idéologiques, ce qui n'était pas seulement le cas pour les enseignants marxistes. Un simple exemple: il n'était pas possible pour les enseignants de tirer parti de la fascination des enfants pour le phénomène en plein développement du cinéma et de ses vedettes. Bien au contraire, ils devaient être détournés de ce dangereux miroir aux alouettes. Et de plus, il y avait toujours un programme fixe à suivre: les défenseurs purs et durs de l'Education Nouvelle ont omis d'expliquer comment exactement le programme devait être respecté si l'enseignant devait suivre (et développer) des intérêts spécifiques d'enfants déterminés à un moment donné. Ils ont omis de présenter un plan réalisable.

Un second remodelage de la vie à l'extérieur consistait dans la manière dont celle-ci était intégrée dans le quotidien scolaire: comme une visite guidée, soigneusement planifiée et préparée à l'avance. Il n'y avait pas de place pour la spontanéité: tout devait se dérouler selon le plan. Une sortie éducative, par exemple, devait être en premier lieu *efficace*, et par ce terme, on entendait ici qu'elle devait rapporter suffisamment de données pour remplir quelques leçons ordinaires à l'intérieur. La méthode suivante était toujours préconisée: la sortie éducative devait tout d'abord être largement préparée en classe, et les résultats devaient ensuite être «traités». Plus long était ce processus, plus réussie avait été la sortie éducative. Pour souligner le sérieux des sorties éducatives, on pouvait y faire référence par le terme volontairement précis de «wandelles» (leçon-promenade) (Laen, 1935). Il ne pouvait y avoir d'ambiguïté à ce sujet: ce n'était pas une promenade sans but précis.

Malgré toutes ces limitations et cette planification, la sortie éducative en tant que mode pratique principal «d'étude du milieu» restait une aventure hasardeuse: en pleine nature, il n'y avait pas de bancs disposés symétriquement. La simulation *ad hoc* d'une classe à l'air libre devint un important problème pédagogique. C'est précisément à cause des problèmes inhérents d'ordre et de disci-

plaine que la sortie éducative en classe ne semble pas avoir connu une grande popularité parmi le personnel enseignant. Le nivellement des symboles qui exprimaient les relations hiérarchiques posait des problèmes à tous. Pour traiter ces problèmes, une véritable mise-en-discours a suivi. Bien que la pratique des sorties éducatives ait été suggérée depuis longtemps, la motivation s'est accrue au cours des années '30. Les sorties éducatives devaient atteindre de nouveaux objectifs; elles devaient ramener les écoles à la vie. La recommandation elle-même n'avait pas changé radicalement (pour un historique des sorties éducatives, voir Simon, 1990), mais ce qui était nouveau, c'était l'ubiquité de l'encouragement. Les problèmes soulevés par les sorties éducatives furent traités lors de réunions de professeurs (par exemple, Laen, 1935) et dans des revues (ou dans des brochures, par ex., Sneyers, 1931). Des occasions furent créées pour acquérir de l'expérience dans la pratique, pour échanger des observations avec des collègues et pour acquérir une nouvelle habileté. La question de la connaissance fut un problème traité de cette manière. L'autorité de l'enseignant en classe était en partie basée sur le fait que lui, et lui seul, connaissait tout ce qu'il fallait savoir (à l'école primaire) sur un sujet donné. En pleine nature, par contre, les enfants étaient exposés à des impulsions qui pourraient déboucher sur des questions inattendues. Pour ne pas perdre la face, l'enseignant devait effectuer la sortie éducative au préalable et observer attentivement afin d'anticiper les questions éventuelles et rechercher des réponses. De cette manière, il se familiarisait avec le domaine et en connaissait plus sur celui-ci que ses élèves, et, tout comme dans sa classe, il pouvait se montrer plus malin qu'eux. La transposition de la classe en plein air constituait en d'autres termes un exercice important.

Les revues se donnèrent du mal pour faire en sorte que les sorties éducatives ne perturbent en aucune manière la bonne conduite des affaires. Le principe de base était que les sorties ne pouvaient modifier l'intérieur de la classe, car le monde extérieur ne pouvait avoir le droit de pénétrer dans le quotidien scolaire que dans la mesure où il était compatible avec une structure scolaire fondamentale.

4.5 Etendre le jugement sur l'écologiste: du jugement immédiat à l'évaluation permanente

Verheyen peut avoir souhaité voir les enseignants et les élèves enlever leur masque afin de se faire face franchement et ouvertement, mais il ne pouvait éluder le fait que l'enseignant devait accomplir une tâche, qui était d'enseigner et d'évaluer. Si l'enseignant ne pouvait jamais être complètement ouvert avec ses élèves, il pouvait au moins tenter d'élargir quelque peu son évaluation de l'élève, en transcendant le système d'attribution de notes aux prestations. Il pouvait tenter de considérer l'élève «dans sa totalité».

Dans un sens, la tentative de l'Education Nouvelle d'aller au-delà des examens et des notes en tant que moyen d'évaluation était démodée ou à tout le moins nostalgique. C'est seulement vers l'époque de l'article de Verheyen que disparaissait une forme d'évaluation large non réfléchi et allant de soi. Au

cours des décennies précédentes, le système d'évaluation formelle par le biais d'examens et de notes sur les devoirs et le travail journalier ne s'était établi que lentement et péniblement. Un enseignant qui avait fréquenté l'école au cours de la seconde moitié des années '20 et de la première partie des années '30 faisait état d'une énigme qui l'avait intrigué toute sa vie: bien qu'il n'y eusse eu ni examens ni quelque forme d'évaluation formelle que ce soit, l'instituteur exhibait chaque fois en fin d'année une liste dans laquelle les élèves étaient classés pour la distribution des prix (Battiau, 1982: 149). Il existe une différence à cet égard entre la ville et la campagne: les écoles citadines ont établi plus rapidement une évaluation formelle. Nous ne pouvons donc pas souscrire à l'assimilation par Verheyen d'une évaluation formelle étroite avec «l'ancienne» école et avec la routine et l'encroûtement. Tout bien considéré, les adeptes de Education Nouvelle n'étaient pas, comme ils aimaient à se faire passer, des modernistes qui attaquaient la routine abrutissante, mais plutôt des nostalgiques dénonçant la modernité. Nous avons fait remarquer précédemment comment les adeptes de l'Education Nouvelle ont commencé à défendre la valeur de l'ancien au moment précis où celui-ci disparaissait. Ce fut le cas avec les écoles populaires allemandes, où le dernier bastion d'instruction collective-individuelle, les écoles de travail manuel pour filles, abandonna finalement son système séculaire, en faveur de l'instruction en classe au moment-même où les adeptes de l'Education Nouvelle redécouvraient la valeur des vieilles méthodes – une «Ironie des Schicksals» (ironie du sort), selon les paroles de Carlo Jenzer (1991: 73). Il en fut de même avec les examens. Edward Peeters a décrit l'ancienne méthode d'évaluation lorsqu'elle était encore abondamment usitée à la campagne dans un roman largement autobiographique, publié sous le pseudonyme de Paul Kiroul (s.d.). Pour juger du passage dans la classe supérieure, il n'y avait pas d'examens. Au début d'une nouvelle année, les élèves de l'année précédente retournaient dans leur ancienne classe et l'instituteur les passait en revue un par un et réfléchissait personnellement à l'aptitude de chaque élève à passer dans la classe supérieure. Les critères n'étaient pas seulement les prestations ou même la faculté intellectuelle, mais aussi la «maturité mentale» plus large. Il retenait donc un élève qu'il considérait comme suffisamment intelligent pour être promu, sous le prétexte qu'il n'était pas émotionnellement préparé à un changement de maître.

Mais une telle solution n'était certainement pas satisfaisante: un plaidoyer pour laisser l'enseignant, et lui seul, décider qui serait promu ne serait jamais accepté. Nous avons atteint ici la limite de la pensée de l'Education Nouvelle. L'idée d'autoriser pareillement l'élève et l'enseignant à se faire face franchement et ouvertement, dans une rencontre d'esprits indépendants était certes une belle idée, mais il n'était pas possible de mettre au rebut comme cela toutes les règles et réglementations, car cela ouvrirait largement la porte aux lubies individuelles et aux abus de pouvoir. Les adeptes de l'Education Nouvelle ne pouvaient éluder les règles formelles et objectives d'évaluation. Les anciennes méthodes, la relation personnelle non formalisée entre l'élève et l'enseignant, pouvaient uniquement servir d'emblème, d'inspiration. Les bonnes choses du passé devaient être ranimées, mais seulement pour refaire surface d'une manière

organisée et contrôlée. Les adeptes de l'Education Nouvelle ne pouvaient pas revenir et ne reviendraient pas complètement en arrière. Les relations (de pouvoir) purement individuelles avaient fait leur temps à l'école, tout comme au travail. Antoine Prost (1987: 58) déclarait à propos de l'évolution de la formalisation dans la vie professionnelle: «La conception actuelle du travail ne satisfait ni les usagers ni les travailleurs. Ce qui était protection contre l'annexion au domaine privé du patron, est désormais perçu par certains comme asservissement à une bureaucratie inhumaine. On aspire à des relations de travail plus personnelles, ce qui suscite, à nos yeux, une nouvelle évolution [...]». Il y a une analogie ici. En suivant Foucault, les examens à l'époque ont souvent été décrits comme une technique de pouvoir (par exemple, Hogan, 1992). Mais il y a un autre revers à la médaille: les examens formels offraient au moins aux élèves un certain niveau de «garantie légale». S'ils faisaient ce qu'ils devaient faire et le faisaient suffisamment bien, ils savaient qu'ils réussiraient. Si nous les considérons sous cet angle, les examens sont les homologues des conventions de travail dans la vie professionnelle. (Nous ne pouvons bien entendu pousser cette analogie trop loin: après tout, les examens n'ont pas été négociés par les représentants des élèves, à l'issue d'une lutte sociale). Les adeptes de l'Education Nouvelle avaient, comme n'importe qui d'autre, intériorisé leur manière de penser: la personnalité – et l'expérience professionnelle – devaient être contraintes par des critères formels et objectifs, de peur qu'elles ne montrent leur mauvais côté. C'est pourquoi, lorsqu'ils ont voulu réinstaurer «le contact personnel» dans les classes, ils n'étaient certainement pas disposés à autoriser l'enseignant à agir comme il le jugeait bon, sans aucune garantie formelle. Ils proposaient généralement deux manières de laisser «la personnalité» s'exprimer dans des conditions contrôlées. La première était l'évaluation psychologique et la seconde, une recommandation générale de changer non pas tant la *structure* que l'*atmosphère* de l'évaluation.

1. L'évaluation psychologique représente bien entendu une manière idéale de relier l'idée d'une «personnalité totale» aux critères formels d'évaluation. Elle ne rencontra toutefois pas le succès, mais fit seulement l'objet d'une attention éparse dans la presse de l'Education Nouvelle, par exemple dans *Recherches pédagogiques*. Cette revue mit le doigt sur un problème inhabituel, à savoir celui des élèves qui font de leur mieux pour être un «bon élève», conformément à la norme. Cette aspiration était considérée comme dénotant un manque de caractère. Et par caractère, *Recherches pédagogiques* n'entendait pas fermeté morale et intellectuelle, mais plutôt originalité et authenticité. Ces qualités ne pouvaient être exprimées par des notes: ceux qui recevaient des notes élevées démontraient uniquement qu'ils étaient doués pour décrocher des notes élevées, ce qui était considéré comme un don particulier qui ne disait rien de leur intellect réel. L'évaluation psychologique a été la solution proposée par *Recherches pédagogiques*. C'est donc là que l'artiste et le génie pédagogique rencontraient la science pédagogique... L'idée d'une évaluation large devait donc être fixée dans un plan, qui pourrait être défendu tant à l'intérieur (dans les cercles pédagogiques) qu'à l'extérieur (vis-à-vis de la société), un plan qui bénéficiait de l'auréole de la science. Les effets sur

la pratique ont toutefois été insignifiants. L'évaluation psychologique n'a jamais vraiment percé sérieusement. Mais sa défense dans ce contexte est révélatrice d'une manière de penser.

2. Les tentatives davantage couronnées de succès de «déformaliser» un tant soit peu l'évaluation, autrement dit, d'atténuer son caractère formel, n'étaient pas entourées de l'auréole de la science, mais marquées au coin de la prudence, de la circonspection et du bon sens. Elles étaient axées sur la création d'un moment de répit dans le réseau de correction quotidien. Selon Hugh Mehan (1985: 119-131), le discours en classe (dans le sens de l'interaction entre l'élève et le professeur) comprend trois étapes: l'amorce, la réponse et l'évaluation. Ce schéma imprègne l'école. On le retrouve dans le segment le plus petit de l'interaction en classe: lorsque l'enseignant pose une question, laisse les élèves chercher la réponse et évalue les réponses proposées. On le retrouve également dans les segments moyens, tels les révisions intermédiaires du sujet par les élèves, sous la forme de devoirs et de contrôles. Tout cela est réuni à la fin de l'année, lorsque se pose l'importante question de savoir qui va passer dans la classe supérieure.

Avant que Verheyen et ses partisans ne se manifestent, la correction immédiate de ce que l'enfant avait mal fait était considérée comme une loi fondamentale de l'exécution. Les erreurs devaient être corrigées immédiatement, sous peine de se fixer et de s'enraciner dans l'esprit comme un ongle incarné. Verheyen et ses collègues pensaient différemment. Ils considéraient une correction immédiate comme n'étant rien de plus qu'un simple harcèlement, une interruption constante du développement naturel de l'enfant. Ils ne pouvaient certes faire autrement que corriger les erreurs. La question n'était jamais: «corriger ou ne pas corriger?» mais: «quand le moment adéquat pour intervenir se situe-t-il?». Si une erreur était commise, l'enseignant pouvait immédiatement interrompre l'enfant au milieu d'une phrase, le laisser d'abord achever celle-ci ou son exposé et le corriger ensuite, ou ne pas le corriger du tout, parce qu'il ne pouvait pas encore savoir qu'il avait commis une erreur, selon le programme. Cela signifiait que la correction devait intervenir quelques mois ou quelques années plus tard. Mais en général, l'intervention préconisée par les adeptes de l'Education Nouvelle se ramenait à laisser l'enfant terminer son exposé, même s'il était plein de fautes et à le corriger ensuite, de préférence de manière discrète, par exemple en utilisant ostensiblement le mot ou l'expression correcte.

La possibilité de différer la correction représentait un léger remaniement de la structure de l'interaction scolaire quotidienne, mais elle était censée n'avoir lieu que de temps à autre. Elle a été réellement introduite comme technique spécifique dans le cadre des leçons de «rédaction libre». Pour que les élèves trouvent le matériel brut pour leur rédaction, les adeptes de l'Education Nouvelle conseillaient aux enseignants de les laisser s'exprimer librement. Les fautes pouvaient être corrigées après coup. La recommandation d'autres adeptes de l'Education Nouvelle concernant la correction se ramenait à souligner la nécessité d'une «bonne atmosphère» et «d'agir avec doigté». L'idée était d'utiliser un ton de voix aimable et un regard affable plutôt que de traiter l'élève tombé dans l'erreur de crétin irrécupérable.

En ce qui concerne les examens proprement dits, les adeptes de l'Education Nouvelle dans les années '30 avaient le chic de leur imputer la responsabilité de tout ce qui n'allait pas bien dans la société, mais ils finirent par admettre qu'ils devaient les accepter comme un fait accompli. Ils se concentrèrent ensuite sur l'organisation «aussi bonne que possible» des examens: il ne devrait pas y avoir de questions insidieuses ou de pièges d'aucune sorte et les questions devaient être de nature à contrôler «la compréhension» plutôt que des faits acquis mécaniquement. Il n'y a pas eu de tentative sérieuse pour supprimer les examens. Comme cela a déjà été mentionné, les tests psychologiques (la seule solution de rechange viable, pour ne pas laisser l'enseignant régner dans sa classe comme le roi-soleil) ont suscité peu d'intérêt. Il n'est dès lors pas étonnant qu'au travers des pires tempêtes de la contestation et des fantaisies sauvages des adeptes de l'Education Nouvelle, la grille d'évaluation se soit renforcée silencieusement et subrepticement. Nous pouvons le voir dans une technique d'interrogation non théorisée et en conséquence quasiment invisible, qui était encore marginale dans les années '30, mais qui s'est propagée rapidement. Cette technique consistait en feuilles à compléter ou en un schéma au tableau qui donnait des instructions précises: «complétez», «adaptez», «modifiez la structure», etc. Avec des lignes pointillées, des diagrammes et des grilles, elles avaient un aspect technique et étaient faciles à corriger. C'était une technique polyvalente, qui pouvait être utilisée pour les mathématiques et la langue, pour la grammaire et pour le contrôle de la compréhension à la lecture. Pour le contrôle de la «compréhension» (une évaluation large par excellence), aucune «conversation» entre l'élève et l'enseignant (comme entre homme et enfant, en toute franchise), n'était nécessaire, uniquement un groupe de questions brèves rédigées par l'enseignant.

Les adeptes de l'Education Nouvelle ont laissé cette structure intacte. Ils n'en étaient certainement pas ravis, mais ils ne voyaient réellement pas d'alternatives et ils ont été en conséquence condamnés à concentrer leurs efforts sur la tentative de changer l'atmosphère à la place: un peu de liberté, un peu d'air.

5. Pour conclure

La réponse au désir de Verheyen de réduire le formalisme a consisté en une formalisation renforcée de ce que les écoles faisaient déjà: instruire et évaluer. Au cours des cinquante dernières années, l'absence de formalité n'a pu être autorisée qu'en surface: l'enseignant a abandonné son costume trois pièces et son col raide imposants et a cessé de se tenir sur une estrade, tout au moins dans les écoles de construction récente. Les relations quotidiennes sont devenues plus faciles: les élèves n'ont plus dû se mettre debout à côté de leur banc pour répondre à une question de l'enseignant et n'ont plus dû composer leur réponse selon une formule stricte, qui reprenait une partie de la question («Pourquoi avez-vous été en retard à l'école aujourd'hui? Monsieur, j'ai été en retard à

l'école aujourd'hui, parce que...») (Voir Roels, 1966: 29). Mais en dépit de tout cela, l'évaluation est devenue plus stricte et formelle. Nous percevons, dans les paroles d'Abram De Swaan (1980), un changement – ou en fait, une évolution relativement lente – d'une relation de «commandement» à une relation de «négociation». Mais dans l'accueil réservé aux idées de Verheyen et de ses collègues, nous pouvons également voir que la *détente* sociale des cinquante dernières années ne s'est pas assortie d'une meilleure organisation de l'école. Celle-ci a tranquillement continué à s'organiser en tant qu'institution distincte, dans laquelle des règles spécifiques étaient appliquées.

Dans ce sens, la pédagogie de Verheyen et des autres adeptes de l'Education Nouvelle ne pourrait guère être qualifiée «d'expérimentale», encore moins de réellement innovatrice. Au lieu d'attaquer à partir du courant d'expériences de la vie les hypothèses de base de la société méritocratique occidentale (Oelkers, 1996; Depaepe 1988a), la pédagogie de Verheyen a rendu plus accessible le rêve positiviste des «expérimentalistes», qui ambitionnaient, *via* la recherche sur la «réalité pédagogique» dans les écoles, à rendre la vie bien plus «heureuse», c'est-à-dire bien ordonnée, gérée rationnellement et soutenue scientifiquement (Voir Depaepe, 1993 & 1999). Ce n'était pas le genre de vie auquel les adeptes de l'Education Nouvelle songeaient initialement. Ils imaginaient plutôt «la vie réelle» comme une mystérieuse force agissante, mais devant leur incapacité à mettre la main sur celle-ci, ils se sont avoués vaincus et la vie réelle n'a pas pénétré dans l'école; elle est restée où elle était déjà, c'est-à-dire, bien entendu, nulle part.

Notes

- ¹ Ces témoignages d'enseignants nés entre 1899 et 1920, ont été enregistrés au début des années '80 dans le cadre d'un projet d'histoire orale à l'université de Gand. Ces entretiens avec des anciens enseignants et élèves n'ont pas été menés spécifiquement pour cette étude, mais ils conviennent à divers usages. Guidés par un interviewer ayant un très large éventail de sujets en tête (pas seulement la pratique et les expériences en classe, mais également leur contexte social, etc.), l'idée était surtout de laisser les interviewés raconter leur propre histoire, dans une structure déterminée par eux-mêmes.

Références Bibliographiques

- Anonyme (1932). *Voor de practijk. Moderne School*, 6, 1-27
Anonyme (1935). *Documents Pratiques. Recherches Pédagogiques*, 2, 14-21.
Battiau, Alphonse (1982). Transcrit d'Interview 82/009/4 à l'Historische Onderwijscollectie de l'Université de Gand.
Bernard, Claude (1865). *Introduction à la médecine expérimentale*. Paris: Baillière.
Buyse, Raymond (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles: Lamertin.

- Claparède, Edouard (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé [original (1920). Genève: Payot].
- Cuban, Larry (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*. New York: Columbia University Teachers College (2nd, revised edition)
- Dams, Kristof; Depaepe, Marc & Simon, Frank (1998) Sneaking into School: Classroom History at Work.' In Ian Grosvenor, Martin Lawn & Kate Rousmaniere (Eds.). *Silence in the Classroom: The Social History of the Classroom*. Frankfurt: Lang.
- Deman & Desaegeer (1931). *Intelligentieschaal voor Vlaamse kinderen. Een onderzoek naar de intellectuele begaafdheid van de Vlaamse kinderen van stad en land*. Antwerpen: De Sikkel.
- Depaepe, Marc (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den U.S.A., 1890-1940*. Leuven/Weinheim: Leuven University Press/Deutscher Studien Verlag.
- Depaepe, Marc (1998a). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Depaepe, Marc (1998b). (Ed.) The scientization of education through empirical research, numéro spécial: *International Journal of Educational Research*, 27, 643–722.
- Depaepe, Marc (1998c). Katholieke und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien, 1919-1955. Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der «Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift». *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 504–522.
- Depaepe, Marc (1999). Experimentelle Pädagogik, Reformpädagogik und pädagogische Praxis. Überlegungen über ihre wechselseitigen Beziehungen, dargestellt am Beispiel der Versuchsschulen von Jozef Emiel Verheyen in Zaventem und Gent (1923-1940). In Jürgen Oelkers & Fritz Osterwalder (Eds.). *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern: Lang, 185–207.
- Depaepe, Marc, De Vroede, Maurice & Simon, Frank (1991). The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. *Journal of Education Policy*, 6, 371-383.
- Depaepe, Marc, De Vroede, Maurice & Simon, Frank (1992). L'implantation des innovations pédagogiques: le cas du Plan d'Etudes de 1936. In René Poupart (Ed.). *François Bovesse et l'éducation* (pp. 37-57). Mons: Editions Universitaires de Mons.
- De Swaan, Abram (1980). Kinderen in de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 19, 153-165.
- Dubois, F. (1931). L'école active et les centres d'intérêt. *Vers l'Ecole Active*, 9, 33-35.
- Grunder, Hanz-Ulrich (1993). *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Bern: Sonmatt [original 1986. Grafenau].
- Hogan, David (1992). Examinations, merit and morals: the market revolution and disciplinary power in philadelphia's public schools, 1838-1868. *Historical Studies in Education /Revue d'histoire de l'éducation*, 4, 31-78.
- Jenzer, Carlo (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Lang.
- Kiroul, Paul [Edward Peeters] (s.d.) *Rond een kleine klas. Scènes uit het schoolmeestersleven*. Bruxelles: Libertas [années '20].
- Laen, A. (1935). *De Schoolwandeling-Practisch Voorbeeld* (Manuscrit au ACHP [=Archief Centrum Historische Pedagogiek], K.U. Leuven).
- Mehan, Hugh (1985). The structure of Classroom Discourse. In Teun Adrianus Van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Volume 3: Discourse and Dialogue (pp. 119-131). London-Orlando: Academic Press.
- Oelkers, Jürgen (1993). Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme. *Jahrbuch für Bildungshistorischen Forschung*, 1, 91-108.

- Oelkers, Jürgen (1995). Break and Continuity: Observations on the Modernization Effects and Traditionalization in International Reform Pedagogy. *Paedagogica Historica*, 31, 675-713.
- Oelkers, Jürgen (1996). Erziehung vom Kinde aus: Über die macht pädagogischer Bilder. In M. Seyfarth-Stubenrauch & E. Skiera (Eds.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität* (pp. 178-194). Hohengeren: Schneider.
- Peeters, Edward (1920). *Vrije Uitingen van een Schoolmeester*. Nijmegen/ 's Hertogenbosch/ Anvers: Malmberg.
- Prost, Antoine (1987). Frontières et espaces du privé. In Antoine Prost & Gérard Vincent (Eds.). *Histoire de la vie privée. Tome 5: De la première Guerre mondiale à nos jours*. Paris: Seuil.
- Roels, Leo (1965). *Het Vliegenkotje van de Lei*. Hasselt: HeideLand.
- Sennett, Richard (1979). *Les tyrannies de l'intimité*. Paris: Seuil [original: 1974].
- Simon, Frank (1990). Les Oeuvres scolaires, post-scolaires et parascolaires. In *Histoire de La Ligue de L'enseignement et de L'éducation Permanente, 1864-1989*. Bruxelles: Ligue de L'enseignement et de L'éducation Permanente.
- Sneyers, E. (1931). *Schoolwandelingen op de landelijke volksschool*. Lier: Van In.
- Verheyen, Jozef Emiel (1927). School en leven. *De Moderne School*, 1, 241-246.
- Verheyen, Jozef Emiel (1954). *Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Gent. Terugblik en toekomstperspectieven*. Gent: Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen.
- Verheyen, Jozef Emiel (1961). *De Experimenteerschool van de Rijksuniversiteit te Gent*. Gent: Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen.
- Verheyen, Jozef Emiel (1962). Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te Gent: zijn vroegere experimenteerschool, zijn huidig laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 39, 98-115.

«Leben und Schule» Historische Analyse der Reformideen von Joseph Emile Verheyen

Zusammenfassung

In Belgien, wie anderswo auch, wird die Reformpädagogik als eine Pädagogik der Erfahrung vorgestellt. Gerade wegen ihrer Verwurzelung in der Praxis hätte sie ein größeres Erneuerungspotential gehabt als die Experimentalpädagogik, die eher eine hierarchisierte, kompetitive und elitäre Gesellschaft unterstützte. Das Erneuerungspotential dieser Erfahrungspädagogik ist das Thema dieses Artikels. Wir untersuchen es aus der Sicht Joseph Emile Verheyens (1889-1962), *maître de conférences* (1929), *chargé de cours* (1931) und Professor für Pädagogik an der Universität Gent. Wir meinen, daß Verheyens Reformen keinen Bruch mit der pädagogischen Praxis darstellen, sondern vielmehr als Bestandteil einer zunehmenden «Verschulung» und «Pädagogisierung» anzusehen sind, die seit dem 18. Jahrhundert eng mit der Moderne zusammenhängen. Die «Erfahrung» (oft als das Leben selbst definiert) konnte überhaupt keine destabilisierende Auswirkungen haben. Statt Versuchsterrain für neue Theorien zu sein, war sie von vorn herein durch die Grundstruktur der Schule einges-

chränkt. Wenn auch als mysterieuse und mythische Primärkraft gefeiert, wurde das «Leben» in schulgebrauchsfertige «Teilelemente» zerlegt. Die Experimentalpsychologie stellt eine solche Art von Einengung des «Lebens» dar. Man muß also die Grenze zwischen «wissenschaftlicher Pädagogik» und «Erfahrungspädagogik» in Frage stellen. Verheyen hat diese Tendenzen miteinander vereint.

«Life and school» A historical analysis of the innovative ideas of Joseph Emile Verheyen

Summary

In Belgium, as elsewhere, «New Education» announced itself as a veritable «pedagogy of experience». Because of this foundation in practice, «New Education» is supposed to have had a greater potential for renewal than experimental pedagogy, which seemed more to support the elitist, competitive, hierarchical structure of society. The potential for renewal of the «pedagogy of experience» is the subject of the present article. We discuss it through the person of Joseph Emile Verheyen (1889-1962) who was successively *maître de conférences* (1927), *chargé de cours* (1931) and professor of pedagogy at the University of Ghent. Our argument is that, rather than presenting a rupture in pedagogical practice, Verheyen's innovations were part of the expanding «grammar of schooling» and the educationalization, inextricably intertwined with the rise of modernity ever since the 18th century. Experience (often defined as «life») could have had no destabilizing effects. Rather than being a testing ground for new theories, «experience» was already constraint by the fundamental structure of the school. «Life» may have been celebrated as a magical and mysterious primal force, it was nonetheless subdivided into «practical units» for instant use in school. Experimental psychology was one way of restricting «life». Therefore the dividing line between «scientific» pedagogy and «pedagogy of experience» is not clear. Verheyen united both tendencies.

«La vita e la scuola» Analisi storica del discorso innovatore di Joseph Emile Verheyen

Riassunto

Anche in Belgio come altrove, l'«Education nouvelle» si è annunciata come una vera e propria «pedagogia dell'esperienza». E' appunto per il fatto di procedere dalla pratica che essa avrebbe posseduto un potenziale innovatore maggiore rispetto alla pedagogia sperimentale che sembrava assumere la funzione di sostegno per la costruzione di una società d'élite, gerarchica e competitiva. Il poten-

ziale innovatore della pedagogia dell'esperienza costituisce l'oggetto di questo articolo. Se ne discuterà alla luce della personalità di Joseph Emile Verheyen (1889-1962), dal 1927 attivo all'università di Gand dove sarà professore. Più che essere una rottura nella pratica pedagogica, le innovazioni di Verheyen e dei suoi collaboratori si inseriscono nel processo di espansione della «grammaire de la scolarisation» e della pedagogizzazione che sono associate inseparabilmente alla spinta verso la modernità. «L'esperienza», sovente definita come «la vita», non poteva avere effetti destabilizzanti e piuttosto che offrire elementi culturali per l'elaborazione di nuove teorie, essa è già limitata dalla struttura fondamentale della scuola. Se la «vita» veniva celebrata come una forza primitiva, misteriosa e magica, veniva altresì concepita quale insieme di «ensembles pratiques», appropriate per una utilizzazione immediata nella scuola. La psicologia sperimentale era un esempio di tale declinazione della «vita». Occorre pure interrogarsi circa i confini tra «pedagogia scientifica» e «pedagogia dell'esperienza». Verheyen, e non solo lui, ha saputo integrare le due tendenze.