

Pédagogies : import-export

Importing, exporting educational methods

Pedagogía importación/exportación

Einfuhr-Ausfuhr Pädagogikformen

Jean Houssaye



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/240>

DOI : 10.4000/rfp.240

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 83-93

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean Houssaye, « Pédagogies : import-export », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/240> ; DOI : 10.4000/rfp.240

Pédagogies : import-export

Jean Houssaye

Comment s'opère le mouvement entre les pédagogues et les pédagogies ? En quête d'une théorie de l'import-export des pédagogies – théorie qu'il ne trouvera pas –, l'auteur commence par aborder le problème sous différents angles pour, dans un deuxième temps, se mettre en quête d'un cadre de référence et, dans un troisième temps, analyser dans cette perspective les actes d'un colloque sur l'Éducation nouvelle. Il débouche sur un ensemble organisé de propositions qui puissent servir de trame provisoire à la compréhension de cette approche particulière de l'histoire des idées pédagogiques.

Descripteurs (TEE) : associations pédagogiques, éducation comparée, éducation nouvelle, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation, théorie de l'éducation.

On a pris l'habitude d'enfermer les pédagogues dans des mouvements, en considérant les différentes branches de ces mouvements sous l'angle des pays touchés par les vagues pédagogiques successives (le plus souvent, d'ailleurs, en estimant que les branches sont issues d'une souche mère), mais on a très peu étudié en tant que tel le mouvement entre les pédagogues et les pédagogies (même si on s'efforce de repérer les influences et les répulsions entre ces mêmes pédagogues). Or une réflexion sur le mouvement d'import-export qui ne manque pas d'affecter les pédagogies et la pédagogie pourrait être salutaire, ne serait-ce que pour enrichir l'histoire des idées pédagogiques. Certes, aucun pédagogue, et encore moins aucun spécialiste des pédagogues, ne nous a attendu pour reconnaître les dettes dont il se sent

redevable ni pour pointer les bienfaits dont quelques autres lui sont redevables. Certes, personne ne doit s'attendre à ce que nous élaborions un traité du mouvement qui affecte les pédagogies. Certes, il serait plus que présomptueux de vouloir proposer une théorie du mouvement en pédagogies. Aussi nous contenterons-nous d'avancer des interrogations qui ne pourront que faire deviner et estimer l'intérêt, la complexité et l'insuffisance des savoirs sur la question. Après tout, il est heureux que Joseph Jacotot (1770-1840), dans sa tentative d'exporter dans un autre pays son ignorance et d'en faire la condition du savoir, ait échoué à imposer sa théorie du mode universel d'apprentissage sous couvert de l'éloge du maître ignorant, sinon il nous serait devenu impossible de prétendre pédagogiquement ne pas savoir.

UNE FOULE DE QUESTIONS ?

En guise de première approche, commençons par évoquer notre question par petites touches, sans vouloir trouver une cohérence entre ces différents aspects. Dès que l'on s'intéresse un tant soit peu aux pédagogues, la question de la filiation, des influences et des rejets, s'impose. Et on trouvera inmanquablement de nombreux travaux qui tenteront de dégager, à travers le maillage des relations et des réseaux, l'originalité de tel ou tel pédagogue. Cela va de soi. Après tout, un pédagogue n'est un usurpateur que s'il cache ce qu'il doit. Montessori, par exemple, quand elle commence en tant que tout jeune médecin à s'occuper des enfants qui séjournent dans les asiles, dit tout ce qu'elle doit aux travaux du docteur Itard et d'Édouard Séguin (dont le père, médecin, a été compagnon d'Itard). Il faudrait d'ailleurs y ajouter Bourneville. La méthode éducative développée par ces médecins français ouvrira ainsi un horizon possible pour remédier aux difficultés des enfants romains en situation d'exclus. Il reste que, autant Montessori est reconnue aujourd'hui tout particulièrement en France, autant ses inspirateurs sont restés méconnus en dehors des spécialistes. L'image de Montessori s'est même tellement imposée en France qu'elle apparaît comme la référence de ce qui se donne comme le fleuron de notre éducation nationale, à savoir l'école maternelle. Or ce n'est pourtant pas elle qu'il faut considérer comme la « créatrice » de l'école maternelle française, mais Pauline Kergomard, une inspectrice républicaine de la petite enfance (sans parler de toute la lignée des créateurs de l'école maternelle dans laquelle on va reconnaître Oberlin, Fröbel et bien d'autres). Mais voilà : une « étrangère » les a effacés ! Voilà un mouvement tout à fait réussi, qui fonctionne d'autant mieux qu'il efface.

Prenons un autre exemple d'importation pédagogique. Comment Meirieu est-il devenu pédagogue, et peut-être même l'emblème des pédagogues français ? Par un dépassement successif de deux vagues nord-américaines. À la suite d'Hameline (1977, 1979), Meirieu a commencé par récuser ses expériences non-directives pour dans un premier temps adopter la pédagogie par objectifs et la pédagogie de maîtrise, puis dans un second temps en souligner les insuffisances et les rigidités et déboucher, dans un troisième temps, sur la pédagogie différenciée dont il est devenu le symbole. Symbole qui a effacé les importations nord-américaines, qu'elles viennent de Rogers ou de Bloom. L'implantation a

d'ailleurs tellement bien réussi qu'elle en est arrivée à paraître s'opposer à ses courants initiaux. Comme si l'original supposait l'effacement des origines. Et quand Crahay, à son tour (2000), tente de rénover la pédagogie de maîtrise, on peut avoir l'impression qu'il redécouvre la pédagogie différenciée, alors qu'il revient en fait très largement à ses sources nord-américaines.

Mais justement, on peut se demander si une vague pédagogique, pour s'implanter et paraître nouvelle (ce qui est essentiel à son développement) n'a pas intérêt à gommer toute une partie des mouvements dont elle pourrait se réclamer. Nous pensons ici à toute la faveur dont jouit actuellement en Amérique du Nord ce que l'on nomme le socio-constructivisme. Prenons comme témoin la présentation qu'en font Brown et Campione (1995). Ce qui peut paraître curieux, à nos yeux d'européens de l'ouest, c'est l'oubli de tout un maillon pédagogique historique qui nous sert de référence constante dans le champ pédagogique. Comment ces auteurs justifient-ils leurs propos pédagogiques, leur « nouvelle » théorie de l'apprentissage ? Par des références d'une part à des ancêtres du début du xx^e siècle qu'ils retrouvent et dépassent (Binet, Vygotski, Dewey, Hall) et d'autre part à des contemporains américains (des années 1980 et 1990, dont l'inévitable Bruner). Or de quoi s'agit-il ? De la réinvention, au nom de la psychologie cognitive, du tutorat, de l'autonomie, de la découverte, de la différenciation, de l'individualisation. Soit de tout ce que Freinet, Decroly, Ferrière, Lietz et tous les autres ont mis en œuvre tout au long de l'expérience « européenne » de l'Éducation nouvelle. Tout se passe donc comme si le souci de se poser comme novateur dans un endroit supposait l'oubli de ce qui, du même ordre, s'est fortement épanoui dans un autre dans un passé récent. Sinon, on devient héritier et non plus créateur.

Il se pourrait bien en effet que toute vague pédagogique nouvelle, pour être crédible, se doit de mentir sur ses origines, ou tout au moins sur ses oppositions. Il lui faut « inventer » une origine dans la différence, sinon c'est elle qui restera sujette à l'indifférence. On en trouve un exemple dans la quête que Hameline a menée scrupuleusement sur l'origine de « L'école active » (1995). Voilà bien un terme emblématique, qui a servi de slogan de ralliement à des milliers de pédagogues se réclamant de l'Éducation nouvelle (principalement entre 1919 et 1928). Or le mot est apparu subrepticement et anonymement à Genève, sans doute sous la plume de Bovet en 1917. Il ne vient pas des ténors comme Clapa-

rède et Ferrière (même si ce dernier va en faire son fonds de commerce). Il va se substituer à l'*Arbeitschule* allemande de Kerchensteiner et à son travail productif (1895-1920). Ce qui est certain, c'est que le terme d'École active va fonctionner comme une rupture avec l'« école actuelle traditionnelle ». Or, selon Hameline, c'est chez ces « traditionnels » que l'on pourrait retrouver les conceptions initiales (se centrer sur l'activité de l'élève et non plus sur l'activité du maître). Herbart (1824), côté allemand, et Marion (1888), côté français, peuvent très bien être reconnus comme les initiateurs méconnus de l'école active suisse. Ce qui fonctionne comme un paradoxe, dans la mesure où les pères de la notion vont fortement s'opposer à ce que ces auteurs représentent sur le plan pédagogique, allant jusqu'à en faire leurs ennemis privilégiés. Peut-on en déduire que, dans les mouvements des pédagogies, la contrebande est à l'honneur ?

À première vue cependant, la contrebande ne semble pas être dominante. On constate bien, au vu et au su de tous, une internationalisation de l'éducation et de la formation. Des instances internationales (Banque mondiale, etc.) sont même chargées de transmettre le « vrai savoir pédagogique », même si c'est sous couvert d'organisation ou de développement. Il serait intéressant d'étudier de très près le modèle pédagogique qu'elles promeuvent. Il y a de grandes chances que tout ce qui relève des objectifs, des compétences et des référentiels y soient dominants actuellement. On peut même faire l'hypothèse suivante : un circuit privilégié fonctionne. Autrement dit, le mouvement pédagogique a tendance à suivre un chemin type : USA => Canada => Québec => Belgique/Suisse => France... Bien entendu, ceci n'est qu'une vision hexagonale. À chaque moment, le mouvement touche bien d'autres pays. Ce que nous voulons souligner, c'est que, pour rentrer dans le mouvement de diffusion d'une vague pédagogique, les temporalités diffèrent mais suivent un parcours assez identique. Il y aurait donc des lignes de fond dans l'import-export des pédagogies.

Il n'est donc sans doute pas impossible d'étudier les conditions et les possibilités d'implantation et de développement des pédagogies d'un pays à un autre, d'un continent à un autre. Comment les pédagogues s'exportent-ils ? Car ils s'exportent. Et c'est d'ailleurs ce qui rend particulièrement difficile de faire l'histoire de la pédagogie. Autant il peut paraître légitime de dresser une histoire de l'institution scolaire dans chaque pays en se centrant sur une vision centripète (qui ne sera que modérément fausse),

autant il est impossible de faire une histoire des pédagogues de chaque pays sans se référer aux pédagogues des autres pays. Ainsi l'ouvrage majeur de Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879), ne peut être envisagé comme possible aujourd'hui (sinon à être d'emblée déqualifié). Chantre et colporteur de l'École active, Ferrière (1922) avait souligné l'internationalisation du mouvement de l'Éducation nouvelle. À son tour, Chateau, quand il coordonne *Les grands pédagogues* (1956), ne connaît pas les frontières. Plus récemment, Bertrand, dans *Théories contemporaines de l'éducation* (1990), s'inscrira lui aussi d'emblée dans l'international. Et nous n'avons pu que faire la même démarche quand nous avons dirigé des ouvrages sur les pédagogues (*Quinze pédagogues*, 1994 & 1995, *Pédagogues contemporains*, 1996). Désormais, la pédagogie ne peut se concevoir qu'à l'international. Est-ce vraiment nouveau ? Non, bien entendu. On peut même considérer que les pédagogues ont toujours été des grands voyageurs, physiquement, intellectuellement, collectivement. Chalmeil (1996 & 2004) s'est fait une spécialité du décryptage de ces réseaux qui ont irrigué l'éducation au XVIII^e siècle. Les autres siècles n'y échappent pas.

En même temps, si circulation il y a, on doit souligner dans le même mouvement les limites à ces échanges et les considérer comme tout aussi constitutifs de la pédagogie. Pour s'implanter et s'épanouir, chaque pédagogue s'enracine dans un lieu donné, à une époque donnée, sur une situation donnée. L'enracinement est à ce prix et l'essaimage suppose la spécification. Nécessaires, les terreaux spécifiques entravent. Illustrer cet aspect est relativement simple, tellement les exemples abondent. La comparaison Allemagne-France est éclairante ici. Lindenberg (1972) et Dietrich (1973) ont bien montré comment les socialistes français ne sont jamais parvenus, contrairement aux allemands, à vouloir faire la révolution à l'école et par l'école. Leur républicanisme et leur attachement à la tradition ferryste les en empêchaient. De la même manière, les français ne parviennent pas à comprendre la *Bildung* allemande ; cette notion ne fait pas référence chez eux, alors qu'elle est structurelle de l'autre côté du Rhin. Et, de temps en temps, ils lorgnent avec envie vers le système dual allemand, sans pouvoir l'adopter, au nom de leurs conceptions de l'égalité des chances (faute de pouvoir réaliser l'égalité des résultats). On pourrait évoquer aussi les limites des rapports entre les États-Unis et la France, en matière de pédagogie.

Tout en recevant et promouvant la pédagogie par objectifs d'obédience américaine, les pédagogues français se sont le plus souvent efforcés d'en récuser les limites, c'est-à-dire d'en dénoncer le behaviorisme. De Bloom (1969) et Mager (1969) à Hameline (1979), on est passé du behaviorisme à l'humanisme. Quelque chose d'un fonds culturel n'a cessé de résister, même si le relais belge a servi de courroie d'entraînement (De Landsheere, 1975 & D'Hainaut, 1979). Ce qui signifie que les porteurs pédagogiques français tenteront en permanence de se démarquer des importations américaines qu'ils opèrent, tout en les opérant... Illustrons une dernière fois cette tendance par la querelle des années 1970-1980 autour du travail indépendant et du travail autonome. Querelle de dénomination ? Oui, dans la mesure où les pédagogues français qui prônaient cette forme pédagogique (Delorme, Petit & Moyne ; cf. Houssaye, 1988) ont toujours tenté de montrer comment le travail autonome, qu'ils préconisaient, différait du travail indépendant, qu'ils critiquaient tout en reconnaissant leur dette. Non, dans la mesure où il s'agissait bien pour eux, par là, de se dissocier de l'origine tayloriste américaine du travail indépendant (le Plan de Dalton et le système de Winnetka de Parkhurst et Washburne, au tout début du xx^e siècle).

UN CADRE DE RÉFÉRENCE ?

Nous venons de zigzaguer au sein de ce mouvement d'import-export qui caractérise la pédagogie et d'en découvrir quelques facettes. Ceci étant, reste, entière, la question essentielle : à quoi cela tient-il ? Peut-être à la nature même de la pédagogie. Nous définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne, et le pédagogue comme un praticien-théoricien de l'action éducative (Houssaye, 1994). À ce titre, le savoir pédagogique est spécifique et dans son mode de production et dans ses contenus. Ainsi tout pédagogue se définit par quatre caractéristiques : l'action, l'enracinement, la rupture et la médiocrité. Ne retenons ici que deux éléments, l'enracinement et la rupture. Question rupture, nous l'avons vu, une pédagogie, pour exister et s'imposer, se doit de s'opposer. Et, au besoin, d'effacer, de passer sous silence, de diaboliser. Faute de quoi, c'est elle qui n'a plus de couleurs. Tout pédagogue est un insurgé, a pu dire Hameline. Autrement dit, il

ne peut que refuser et dénoncer, sans doute injustement. Les analystes pourront toujours le lui reprocher et souligner ses amalgames et ses silences, la dynamique restera : pour s'engager et agir, autrement, il faut bien commencer par récuser, par ne plus supporter, et par ne plus supporter de supporter. En pédagogie, le mouvement indispensable, essentiel, constitutif d'import-export est pris dans ce mécanisme ; il s'y reflète et il y contribue.

Mais ce n'est pas tout. L'action pédagogique n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'enracinement. Celui-ci relève de plusieurs ordres qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. Et c'est ainsi que l'on peut repérer toute une suite du côté des influences pédagogiques, du côté des influences philosophiques ou scientifiques, du côté des influences politiques, du côté des influences psychologiques et personnelles. Toutes ces influences « font » tel ou tel pédagogue. Elles s'inscrivent et elles l'inscrivent dans le mouvement d'import-export de la pédagogie. Elles autorisent et facilitent tout autant les passages que les retenues. Les passages, puisque chacun ira se reconnaître dans certains autres et les faire siens. Les retenues, puisque chacun se définira en fonction de son insertion propre qui fera parfois écho et parfois coupure. Quoi qu'il en soit, tout enracinement est spécifique ; c'est bien ce qui fait la force et la faiblesse d'une pédagogie. La force, puisque c'est ce qui contribue à forger son identité et sa spécificité. La faiblesse, puisque c'est ce qui la rend impropre à certaines exportations. Ainsi peut-on dire à la fois de Makarenko que sa pédagogie a fort bien réussi (ou aurait pu fort bien réussir...) dans le camp socialiste et qu'elle en a été plus difficilement exportable. Ainsi peut-on dire à la fois de Decroly que sa réussite belge est indéniable et qu'elle a freiné sa généralisation. Ainsi peut-on dire que Neill a correspondu à une culture soixante-huitarde et qu'il a pâti du changement de conditions économiques, politiques et culturelles, etc., etc. Bref, en matière d'import-export, tout avantage nourrit ses propres inconvénients. Les mécanismes du mouvement en pédagogie s'en ressentent. Sans parler d'un autre effet de ce mécanisme : une pédagogie qui réussit trop bien, qui s'implante trop bien, est condamnée à la banalisation : à force d'être dans l'air du temps, elle en vient à ne plus être.

Ceci étant reconnu, on ne peut s'en contenter. Tentons d'aller un peu plus loin en suivant l'analyse forte et décapante que Novoa a fait de l'éducation

comparée (1995). Il est bien vrai que le mouvement pédagogique a tendance à prendre l'Occident pour le monde. Combien de pédagogues connaissons-nous en dehors des « nôtres » ? Ceux que nous reconnaissons sont-ils plus que des cautions exotiques ? Sans parler d'un continent proche mais si absent, celui des femmes pédagogues. Cette remise en cause est sans doute de plus en plus facilitée par le paradigme de la postmodernité. Autrement dit, nous relativisons nos savoirs, tant dans leur certitude que dans leur portée. Dès lors, les mouvements pédagogiques tendent à se construire sur un processus de relativisation et d'incertitude. Nos références pédagogiques sont à considérer d'abord comme des constructions sociales imprégnées de passé. C'est peut-être ce qui explique notre tendance à « réécrire » ce qui vient d'ailleurs, à l'amalgamer avec notre propre histoire, sans même nous en apercevoir. Ainsi, on peut se demander si la pédagogie différenciée n'est pas une confluence de la pédagogie par objectifs et de l'Éducation nouvelle. Legrand (1995) et Meirieu (1987) semblent avoir voulu greffer la méthode des objectifs sur les finalités de l'École nouvelle. Seulement, comme la culture de l'Éducation nouvelle leur était consubstantielle, contrairement au behaviorisme américain des objectifs, ils se sont efforcés de montrer en quoi ils se distinguaient de ce dernier tout en l'adaptant, sans vraiment prendre la peine de réinterroger leurs finalités (tellement celles-ci leur étaient « naturelles »). Ce qui signifie que plus une pédagogie est importée d'un univers étranger et plus elle aura besoin de s'inscrire dans des évidences pour pouvoir être acceptée et relayée. Si un tel accrochage ne se fait pas, le rejet risque d'être rapide et global. L'autre a besoin du même pour faire son chemin.

Quoi qu'il en soit, le mouvement d'import-export est devenu irréversible, sous l'action conjuguée de trois éléments : l'existence de problématiques éducatives communes aux différents pays (sous l'effet de la mondialisation économique, culturelle et éducative) ; la crise de l'État-nation et la construction de nouveaux espaces culturels (comme l'Union européenne) ; l'internationalisation du monde universitaire et de la recherche scientifique. Mais, en même temps, ce mouvement global se construit sur des courants dominants. Le xx^e siècle a commencé par voir un modèle d'école, né et consolidé dans l'enceinte européenne, acquérir des caractéristiques « universelles » et s'imposer comme un facteur décisif des régulations culturelles et économiques sur la scène internationale. L'Éducation nouvelle a sans

doute, pédagogiquement, correspondu à cette domination et ce n'est pas pour rien qu'elle est essentiellement européenne. À partir des années 1960, la référence va basculer progressivement puis brutalement du côté des États-unis par le biais de la psychologie puis du management : le courant pédagogique s'est inscrit dans le mouvement économique et politique. L'importation de ce modèle dominant peut d'ailleurs se repérer à travers des « passeurs » ou des « importateurs » de façon assez précise (et non exhaustive) : Mialaret et Forquin en France pour la période la plus récente, De Landsheere et Crahay pour la Belgique, Huberman pour la Suisse (ce dernier étant lui-même un « importé » des USA)... Et il faut bien admettre que, de plus en plus, le mouvement est à sens unique : autant les philosophes européens (Ricoeur, Habermas, Foucault, Derrida) s'exportent en Amérique du Nord, autant les pédagogues européens ne franchissent plus l'Atlantique. Il se pourrait même que, sous l'effet de l'internationalisation de la réflexion en éducation, on assiste à un reflux de la richesse des échanges internationaux chez les pédagogues. En effet, c'est à partir des années 1950 que l'éducation se pense de plus en plus « naturellement » au niveau international. Or les pédagogues du xviii^e, du xix^e et du début du xx^e siècle n'ont pas cessé de cultiver cette même dimension internationale. À se demander si, de plus en plus, le modèle dominant n'assèche pas la diversité et la force de ces échanges.

Dans sa tentative d'analyse du champ de l'Éducation comparée, Novoa (1995) parvient à construire sept configurations qui rendent compte des manières communes de concevoir le travail comparatif. Il nous permet ainsi de disposer d'une « théorie » de l'Éducation comparée. Nous sommes bien loin de disposer d'un tel instrument de compréhension de l'import-export des pédagogies. Il reste que certaines de ces catégories peuvent éclairer le fonctionnement des justifications attribuées par les pédagogues aux choix qu'ils font en lien avec ce mouvement d'import-export. Il est très clair, par exemple, que bien des pédagogues vont utiliser la perspective historiciste, c'est-à-dire se positionner par rapport aux apports éducatifs étrangers pour les comparer, la plupart du temps négativement, avec leur propre proposition. Les exemples, ici, abondent à travers les siècles : le mode simultané de l'école française contre le mode mutuel jugé un peu trop anglais (Nique, 1990) ; la rénovation des salles d'asile de la petite enfance en France par Kergomard contre l'influence fröbelienne germanique (Vincent, 2005) ; le

travail autonome français contre le travail indépendant américain (Moyné, 1981). Bref, l'historicisme nourrit aisément un nationalisme, à bon marché, sans doute d'ailleurs quand il s'agit d'atténuer la visibilité du mouvement d'importation. À l'inverse, quand ils visent l'exportation, les pédagogues empruntent la perspective positiviste, soit celle qui s'appuie sur la formulation de lois générales, objectives et scientifiques (inter-nationales). Auquel cas, les pédagogues vont fonder et justifier leurs choix sur une référence universalisante basée sur « la science » (de l'enfant, du savoir, des concepts). Là encore, les références se bousculent et chacun pourra ajouter les siennes : la place de la « nature » de l'enfant dans l'Éducation nouvelle ; la maîtrise fine et hiérarchisée de toutes les dimensions de l'homme dans la pédagogie par objectifs ; l'appui sur un socle de concepts de base (obstacle épistémologique, conflit socio-cognitif, transposition didactique, etc.) dans le renouveau des didactiques. Quand on prétend fournir « la » bonne méthode « prouvée », il n'y a plus lieu, bien entendu, de s'appuyer sur une spécificité nationale ou locale. Au contraire, le particulier ne peut que dévaloriser. On repèrera enfin la présence de la perspective critique chez un certain nombre de pédagogues qui privilégient une rupture idéologique et théorique avec les orientations antérieures, dont le projet pédagogique tient à rester à proximité des acteurs éducatifs pour mettre entre leurs mains des instruments de prise de conscience et d'émancipation. Un tel énoncé ne manque pas à son tour de faire surgir quelques grandes figures de la pédagogie : Jacotot et son mode universel ; Freinet et son École moderne ; Illich et sa désinstitutionnalisation ; Freire et son émancipation. Ni nationale, ni internationale, cette approche pourrait être considérée comme trans-nationale.

On le voit, il n'est pas impossible de penser à une théorie de l'import-export en pédagogies. Mais nous ne l'avons pas... même si nous tentons d'ouvrir des pistes de réflexion et de recherche, qui peuvent servir de repères. Novoa nous en fournit. D'autres peuvent le faire. Boltanski et Thévenot par exemple. Leurs *Économies de la grandeur* (1987) peuvent au moins interroger ce qui permet de considérer la « réussite » d'une pédagogie (cf. l'avant-propos de Houssaye, 1996). Qu'est-ce qui fait qu'une pédagogie s'exporte ? Est-ce dû à un lobby ancré dans des circonstances ? On pense ici à Freinet, Montessori, Steiner, Korczak ou la pédagogie institutionnelle dont les « mouvements » tentent d'assurer la pérennité. Est-ce dû à une réflexion théorique « reconnue » ? On

pense alors à la psychologie cognitive pour Bruner ou à l'ancrage piagétien pour Feuerstein (et *a contrario* à la psychologie de Burloud pour de La Garanderie). Est-ce dû à un accord avec « l'esprit du temps » ? Neill, Rogers, Meirieu en seraient des témoins privilégiés... Au-delà, y a-t-il, parmi les six formes de la grandeur que Boltanski et Thévenot distinguent, des types de grandeur qui s'exportent plus facilement ?

S'agit-il de la grandeur de renom, celle de ces pédagogues qui s'efforcent avant tout de faire parler d'eux, de se faire connaître et d'occuper l'information en éducation ? S'agit-il de la grandeur de l'utile, celle de ceux qui doivent leur notoriété aux services qu'ils rendent par leurs institutions, leurs techniques, leurs matériels ou leurs dispositifs ? S'agit-il de la grandeur de l'inspiration, celle de ces pédagogues qui savent allier le souffle, le génie, la nouveauté, la promesse et la naïveté ? S'agit-il de la grandeur domestique, celle de ceux qui ont su se faire reconnaître comme maîtres incontestés dans leurs entreprises et leurs institutions, tout en s'inscrivant dans la ligne d'une histoire ? S'agit-il de la grandeur civique, celle de ceux qui sont parvenus à se couler dans les priorités, les demandes et les requêtes du service commun, de l'intérêt général, à tel point que leur cause s'identifie à La cause (et inversement) ? S'agit-il de la grandeur marchande, celle de ceux qui considèrent que la réussite commerciale est un critère de leur réussite éducative ? Répondre à toutes ces questions mériterait au moins une étude...

UNE ANALYSE ?

On pourrait s'amuser à considérer Marc-Antoine Jullien de Paris, inventeur de l'Éducation comparée, comme le prototype du représentant en import-export de la pédagogie. Ne prône-t-il pas, dans son *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée dans les différents états de l'Europe* (1817), la même éducation internationale pour tous ? Ne veut-il pas faire advenir le progrès et la morale au monde en diffusant les « bons » exemples en pédagogie – Pestalozzi, École Polytechnique enseignement mutuel, etc. (Delieuvin, 2003) ? C'est la Suisse qui apparaît à Jullien comme le lieu idéal de son étude et comme le modèle des perspectives éducatives. C'est encore la Suisse, mais réduite à Genève, qui sera considérée, un siècle plus tard, comme La Mecque de la pédagogie. L'immense mouvement de l'Éducation nouvelle va,

en effet, trouver son épicentre à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Les actes d'un colloque genevois sur l'*Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* publiés par Hameline, Helmchen et Ölkers en 1995 vont ici nous servir de référence. Certes l'objet de ce colloque n'est pas le mouvement d'import-export qui porte la pédagogie, mais nous pouvons chercher dans les propos des différents acteurs de ce colloque ce qui se dit à ce sujet. Nous retiendrons plus particulièrement quatre aspects qui précisent les points précédents.

Et tout d'abord, indéniablement, il y a bien une Internationale des pédagogues (Soëtard). La pédagogie a souvent été une œuvre de solidarité qui ne cesse de franchir les frontières : évoquons les liens entre Freinet et Petersen, entre Ferrière et l'école nouvelle portugaise, entre Key, Reddie, Lietz et Demolins. Pour en revenir à lui, Petersen se veut à la croisée des multiples influences de l'Éducation nouvelle (Mitzenheim) : il prend et il donne ; par ses voyages, ses conférences, ses publications, il fait la synthèse au contact de cette internationalité qui va se transformer progressivement en méthode permanente dans la pratique des pédagogues. En même temps, toute synthèse est à considérer comme une recomposition (Helmchen). Ainsi Claparède prétend-il s'appuyer sur les travaux pédagogiques allemands. Or la majorité d'entre eux sont construits sur des bases différentes de celles du genevois. Ce qui revient, pour ce dernier, à s'inventer une « fausse » lignée. C'est que la coupure est forte entre le champ français et le champ allemand. Bien entendu, des entremetteurs sont là pour passer, oublier, filtrer. Ainsi Ferrière fera « le pont » entre la germanophonie et la francophonie en matière d'Éducation nouvelle ; il arrange les choses à sa manière et permet aux autres de fermer un tant soit peu les yeux. C'est que la différence de terreau est essentielle entre les deux champs : l'Éducation nouvelle francophone est scientifique tandis que la germanophone est naturaliste et philosophique. Même si un fonds commun peut être entrevu du côté de l'action à entreprendre par rapport à la nature de l'enfant. Même si les deux traditions continuent à témoigner de la croyance en l'éducabilité que le XVIII^e siècle a portée si haut et de la référence à l'État-éducateur que les Lumières ont déployée. Autrement dit, on pourra parler de champ commun si les différences de champ s'estompent dans un fonds commun qui, lui aussi, ne cesse d'évoluer. Ainsi l'Éducation nouvelle, dans ses différentes branches, s'invente sur fonds du XVIII^e siècle, alors qu'elle est porteuse d'un présupposé qui lui

semble aller de soi, à savoir que la science est neutre et qu'elle ne dépend pas des cultures singulières. C'est précisément ce fonds commun qui a aujourd'hui disparu : l'idée-mère du progrès par l'éducation ne va plus de soi. Serions-nous passés d'une idée de progrès par l'éducation à une simple idée du progrès en éducation, ou bien cette idée elle-même n'est-elle plus de mise ? Auquel cas, nous sommes désormais bien loin et des Lumières et de l'Éducation nouvelle.

Laissons-là ces considérations qui dépassent notre objet et attachons-nous plutôt au deuxième aspect qui émane du colloque genevois : la construction et la diffusion d'une pédagogie. Une pédagogie se construit dans l'adhésion, dans la captation (Ölkers). Les pédagogues opèrent un amalgame entre le bon, la pratique et la théorie. Ils ne jouent pas la distance mais la captation. On adhère à une pédagogie, tout autant du côté de l'adhérence que de l'adhésion. C'est pourquoi les acteurs-nouveaux que sont les pédagogues se construisent leur tradition légitimatrice ; dans ce mouvement de reconnaissance, il leur est nécessaire de construire et d'oublier en même temps. Mais, pour être entendus à leur tour, ils doivent parvenir à combiner la continuité et la discontinuité, l'inscription dans une histoire et l'originalité en regard des conditions spécifiques d'une époque. Ils ne peuvent que reprendre les éternels discours sur la nécessaire rénovation, discours qui ne sont pas nouveaux et qui ne peuvent l'être. Et pourtant il faut qu'ils parviennent à le faire croire, ce qui nécessite bien du charisme et des circonstances favorables. Il leur faudra construire des « images » qui trouveront un écho pour que le message passe et se diffuse. Sans « pédagogie traditionnelle », sans « pédagogie rétrograde », sans « pédagogie totalitaire », il n'y a pas Éducation nouvelle que, par ailleurs, on peut considérer comme étant ni nouvelle ni éducative. Il n'empêche : si les pédagogues, par milliers, n'avaient pas adhéré à ces images nécessairement construites, il n'y aurait pas eu de mouvement d'Éducation nouvelle.

Il y a donc bien des mécanismes de diffusion d'une pédagogie. Et même un paradoxe (Avanzini) : l'affadissement ou la marginalisation. La diffusion passe par la dilution ; la protection passe par l'isolement. Plus les concepts porteurs d'une pédagogie sont flous ou mous, plus l'attitude de vigilance l'emportera. On ne sait trop lequel de ces deux maux choisir... Mais il y a plus. Une idée, un homme sont toujours à situer dans un rapport de forces d'une époque donnée (Testanière) ; l'évolution de la consi-

dération dont il jouit dépend donc de l'évolution du champ dans lequel il s'inscrit. Ainsi Freinet réussit parce que, de « populaire » au sens politiquement ancré et limité qu'il revendiquait, sa pédagogie est devenue « populaire », au sens où elle est devenue facteur de reconnaissance pour beaucoup d'acteurs dans le champ de l'éducation. Mais il y a bien eu un prix à payer : l'oubli des racines politiques et sociales de l'École moderne, la primauté des méthodes sur les valeurs, la prééminence de la forme sur la cause. Et c'est ce qui a permis aux membres du mouvement Freinet de pratiquer une manière d'enseigner dépourvue le plus souvent de ses références politiques anciennes. De fondement, les valeurs politiques sont devenues une rhétorique, et c'est ce qui a permis à cette pédagogie de diffuser plus largement dans le champ pédagogique, social et politique (faute de quoi, elle serait restée « sectaire »).

La réussite d'une pédagogie dépend donc très fortement du contexte. Tel sera le troisième aspect sur lequel nous voulons insister en traversant comme nous le faisons le colloque de Genève. La réussite passe par une appropriation des praticiens, ce qui suppose tout à la fois une simplification et une globalisation (Hameline). Le crédit augmente quand le rejet reflue. Le crédit se gagne du côté de l'adhésion aux conceptions éducatives portées par le mouvement en cours. Le rejet augmente quand l'amélioration réelle des pratiques que suppose cette pédagogie soit reste trop extérieure aux pratiques courantes soit n'est pas à la hauteur des transformations exigées. Auquel cas, ce qui risque de rester, c'est un slogan, une idée « attrape-tout » que tout le monde reconnaît et fait sien sans... modifier ses pratiques pour autant. C'est ainsi par exemple que l'École active d'un Ferrière deviendra un lieu commun, une évidence, une banalité qui ne fera plus peur à personne. De patronyme de Ferrière, l'École active est devenue anonyme. Elle a perdu Ferrière, dont on ne saura plus qu'il en a été le drapeau, et elle a perdu le mouvement pédagogique, qui s'est transformé en bien-dit, faute de pouvoir modifier les pratiques effectives. On voit donc que la réussite d'une pédagogie dépend en grande partie du contexte dans lequel elle se présente. On peut même soutenir qu'au regard de la comparaison historique, l'originalité d'une pédagogie est toujours plus sujette à caution, dans la mesure où les idées qu'elle va défendre ont déjà été énoncées auparavant (c'est ce qui fait sonner juste les « lignées » éducatives). Il n'empêche cette fois encore. C'est bien une pédagogie, et non

une autre, qui va se déployer à un moment donné. Qu'est-ce qui fait qu'elle réussit ou échoue à ce moment-là ? Le contexte, chaud ou froid (Hohendorf). Un contexte froid est un contexte fermé politiquement et culturellement. L'Allemagne de Guillaume II a pâti des contraintes des programmes et des méthodes. La Révolution soviétique a finalement préféré Makarenko à Pistrak pour conformité communiste et distance à l'Éducation nouvelle. Dans les années 1950, l'ancienne RDA rendit impossible toute adoption de la *Reformpädagogik* en imposant de façon contraignante programmes, manuels et méthodes. En période froide, gelée, seuls demeurent des résistants qui entretiennent la flamme d'une pédagogie autre, plus souvent dans la théorie que dans la pratique d'ailleurs. Ne nous leurrions pas pour autant : un contexte chaud, c'est-à-dire ouvert et incertain, ne peut suffire à faire la fortune d'un mouvement pédagogique. La condition n'est pas de l'ordre de la cause. Encore faut-il, par exemple, que le substrat d'un mouvement soit disponible. Ce qui suppose que l'état de la recherche l'ait permis et nourri (Pehnke). Alors un déclencheur est disponible, surtout s'il a eu la bonne idée de se présenter en continuité avec les « anciens » en pédagogie, et surtout s'il a cherché à combiner la recherche fondamentale et l'expérimentation sur le terrain.

Enfin, insistons en dernière instance sur un quatrième aspect. La réussite d'une pédagogie ne tient pas seulement à ses initiateurs, elle tient aussi à ses diffuseurs. Il faut que ceux-ci réussissent le mouvement de diffusion (Gautherin). Ainsi Pestalozzi doit-il beaucoup à Jullien, pour en revenir à notre apôtre de l'internationalisation. Jullien a popularisé et transmis Pestalozzi, c'est indéniable. Comment ? En le dépersonnalisant. Il a omis le contexte-fond de Pestalozzi, à savoir sa foi et son amour filial. Il a en quelque sorte mis de l'ordre dans la vie, le jaillissement et les intuitions de Pestalozzi, pour en faire émerger la raison et l'organisation. Comment rendre présentables et transposables les initiateurs ? Tel est le travail à effectuer par les diffuseurs. Faute de quoi, la généralisation n'est pas possible. Si Pestalozzi, Montessori, Steiner, Freinet ont réussi en pédagogie, sur le plan du mouvement d'import-export, ils le doivent à la qualité de leurs multiples passeurs. Ces derniers s'attellent à une double tâche : faire oublier le contexte idéologique d'une pédagogie et présenter les intuitions en système. Ce qui revient à dissocier le système d'un côté et la figure de l'autre, à poser un système au-delà d'une figure, à maintenir la figure dans l'illustration du système. La figure est devenue

la fleur, elle continue à donner sa couleur à la plante ; le système est devenu racines, il assure la généralisation et le renouvellement. Il faut donc dépersonnaliser un pédagogue pour étendre son influence, pour que le mouvement enfle et prenne de l'ampleur. Mais plus on est au centre du mouvement et plus la dépersonnalisation réussit. Ainsi en est-il de l'Éducation nouvelle : ses acteurs les plus caractéristiques se sont anonymés au fur et à mesure. Il n'en est pas de même de ceux qui se voulaient en marge (Ullrich). Parfois le fait d'être en dehors d'un mouvement sauve tel ou tel pédagogue et assure son succès ultérieur, tout en maintenant une coloration idéologique plus forte. C'est sans doute le cas de Steiner en Allemagne et de Freinet en France. Il y aurait là une figure paradoxale de la réussite, tant chez les initiateurs que chez les diffuseurs. Un pédagogue peut d'autant plus réussir qu'il parvient à enfourcher le courant général qui dépersonnalisera les autres et qu'il se nourrit des idées ambiantes, tout en se maintenant dans son ordre spécifique, notamment sur le plan théorique. Ce qui suppose, sans doute, de parvenir à résister un tant soit peu à l'ordre théorique dominant, tout en pouvant s'y référer. Autrement, le savoir pédagogique de tel ou tel pédagogue se dilue dans le mouvement pédagogique global sur l'enfant et l'éducation. La science est un dissolvant et la plupart des pédagogues de l'Éducation nouvelle y ont perdu, sinon leur âme, du moins leur figure.

À l'issue de ce parcours chaotique, il est clair que nous ne disposons pas d'une théorie de l'import-export en pédagogies. Parti d'un repérage de questions, nous avons cherché un cadre de référence pour déboucher sur l'analyse d'un colloque. Quel est l'apport de cette dérive ? Que nous en reste-t-il ? Peut-être un certain nombre de propositions que nous pouvons organiser autour de trois pôles :

La construction du mouvement d'import-export et ses conditions

– la pédagogie ne peut se concevoir qu'à l'international et les pédagogues ont toujours été de grands voyageurs qui ont fonctionné sur le mode des réseaux ;

– un mouvement d'import-export en pédagogie réussit et fonctionne d'autant mieux qu'il parvient à effacer, au moins en partie, ses propres filiations, ses propres origines ;

– une vague pédagogique, pour paraître nouvelle et s'implanter, gomme toute une partie des mouve-

ments dont elle pourrait se déclarer, ment sur ses origines et ses oppositions, amplifie l'aspect novateur pour ne pas rester héritière ;

– il y a bien une internationale de la pédagogie ; les emprunts qui permettent les lignées sont des recompositions qui arrangent et filtrent un fonds commun éducatif qui semble aller de soi mais qui, pourtant, est lui aussi l'objet de ruptures, souvent rétrospectives ;

– les lignes de fond apparaissent dans l'import-export des pédagogues : les pays rentrent de plus en plus dans le mouvement de diffusion des vagues pédagogiques, selon des temporalités qui diffèrent mais selon un parcours assez identique ;

– le mouvement global d'import-export est certes devenu irréversible (mondialisation, internationalisation), mais il se construit sur des courants dominants (européens puis nord-américains) qui génèrent des passeurs et qui ont tendance à assécher la richesse et la diversité des échanges.

La construction d'une pédagogie

– le mouvement d'import-export est pris dans le double mécanisme pédagogique : la rupture et l'enracinement (influences, passages, retenues, filtres, refus) ; il est donc soumis à la nature même de la pédagogie ;

– plus une pédagogie est importée et plus elle a besoin de s'inscrire dans des évidences propres à sa nouvelle implantation pour pouvoir être acceptée et relayée ;

– en même temps, les limites aux échanges sont constitutifs de la pédagogie, car chaque pédagogie, pour s'implanter, est tributaire de ses enracinements ; nécessaires, les terreaux spécifiques entravent, tout en favorisant le processus d'opposition qui, lui, aide à l'implantation ;

– pour nourrir et justifier leurs choix pédagogiques, les pédagogues ont tendance à adopter des postures différentes : historiciste, pour se démarquer de l'imposition de modèles étrangers ; positiviste, pour exporter un modèle conçu comme universel et scientifique ; critique, pour opérer une rupture forte avec les orientations antérieures au profit de l'émancipation des acteurs éducatifs ;

– un pédagogue se construit dans l'adhésion, dans la captation ; il doit créer des images sur un discours de rénovation, lui-même très ancien ; il se diffuse dans le flou, hors du champ qui le porte.

La diffusion d'une pédagogie

– la réussite d'une pédagogie dépend de la conception de la grandeur qui l'anime ; il se pourrait que certaines formes de grandeur soient plus propices à la réception d'une pédagogie ;

– la réussite d'une pédagogie suppose sa simplification et sa globalisation ; mais cette réussite dépend aussi de son contexte, chaud ou froid ; si le contexte est froid, seuls les résistants témoignent ; si le contexte est chaud, les résistants engendrent des promoteurs et la diffusion peut s'opérer, surtout si l'état de la recherche est favorable et entretient la flamme pédagogique ;

– la diffusion d'une pédagogie tient à des passeurs-diffuseurs qui popularisent en dépersonnalisant, en faisant primer le système sur la figure ; mais le fait de ne pas être au cœur d'un mouvement peut assurer une réussite différée basée sur une spécificité qui profite du mouvement général.

Ne souhaitons qu'une chose : que cet ensemble de propositions serve de trame, provisoire et restreinte, à la compréhension de cet objet de l'histoire des idées

pédagogiques que constituent les mouvements entre les pédagogues et les pédagogies. Pour autant, nous ne prétendons nullement que notre approche soit spécifique et originale. Des recherches sur les phénomènes de diffusion et de circulation sont menées dans bien d'autres domaines (sciences sociales, philosophie, littérature) et il serait présomptueux de croire que le domaine des idées et des œuvres pédagogiques relève d'une approche différente, de principes d'analyse originaux ou de méthodes particulières. Ou alors il faudrait parvenir à en faire la preuve. Constatons plus simplement que les recherches sur l'objet qui a été le nôtre ici d'une part sont peu présentes et développées en sciences de l'éducation, d'autre part s'alimentent peu aux travaux comparables effectués dans les autres domaines. C'est bien pourquoi nous devons nous contenter d'ouvrir des pistes de réflexion et de recherche.

Jean Houssaye
jean.houssaye@univ-rouen.fr

Université de Rouen
département de Sciences de l'éducation,
laboratoire CIVIC

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éd. Agence d'ARC.
- BLOOM B. [dir.] (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.
- BLOOM B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor ; Paris : Nathan.
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. (1987). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- BROWN A. L. & CAMPIONE J. C. (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 111, p. 11-33.
- CHALMEL L. (1996). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Bern : P. Lang.
- CHALMEL L. (2004). *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au XVIII^e siècle*. Bern : P. Lang.
- CHÂTEAU J. [dir.] (1956). *Les grands pédagogues*. Paris : PUF.
- COMPAYRÉ G. (1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris : L. Hachette, 2 t.
- DE LANDSHEERE V. & G. (1975). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- DELIEUVIN M.-C. (2003). *Marc-Antoine Jullien de Paris*. Paris : L'Harmattan.
- D'HAINAUT L. (1977). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor ; Paris : Nathan.
- DIETRICH T. (1973). *La pédagogie socialiste*. Paris : F. Maspéro.
- FERRIÈRE A. (1922). *L'école active*. Neuchâtel : Forum, 2 t.
- GARCIA J.-F. (1997). *Jacotot*. Paris : PUF.
- HAMELINE D. (1977). *La liberté d'apprendre : situation II*. Paris : Éd. ouvrières.
- HAMELINE D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- HAMELINE D. ; HELMCHEN J. & OELKERS J. (1995). *Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Bern : P. Lang.
- HAMELINE D., JORNOD A. & BELKAÏD M. (1995). *L'école active : textes fondateurs*. Paris : PUF.
- HOUSSAYE J. (1987). *École et vie active*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- HOUSSAYE J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern : P. Lang.
- HOUSSAYE J. [dir.] (1994). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. [dir.] (1995). *Quinze pédagogues : textes choisis*. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. [dir.] (1996). *Pédagogues contemporains*. Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. [dir.] (2003). *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- JACOTOT J. (1822). *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*. Bruxelles : J. S. Van de Weyer.

- JULIEN M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée dans les différents états de l'Europe*. Paris : L. Colas, Delaunay, J.-J. Paschoud, Bossange et Masson, Firmin Didot, Brunot-Labbé.
- LEGRAND L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- LINDENBERG D. (1972). *L'internationale communiste et l'école de classe*. Paris : F. Maspéro.
- MAGER R. F. (1969). *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Paris : Gauthier-Villars.
- MEIRIEU P. (1984). *Apprendre en groupe*. Lyon : Chronique sociale.
- MEIRIEU P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- MOYNE A. (1981). *Le travail autonome, vers une autre pédagogie ?* Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université Lyon 2.
- NIQUE C. (1990). *Comment École devint une affaire d'État*. Paris : Nathan.
- NOVOA A. (1995). « Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2-3, p. 6-61.
- RANCIÈRE J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- ROGERS C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- VINCENT M. (2005). *Pauline Kergomard : figure absente, figure présente*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation, université de Rouen.