

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band: 27 (2005)
Heft: 2

Buchbesprechung: Rezensionen = Recensions = Recensioni

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Rezensionen / recensions / recensioni

Bonsen, Martin (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 422). Münster u.a.: Waxmann. 317 Seiten.

Im Zuge der Herausstellung der Einzelschule als maßgebliche Gestaltungseinheit der Schulentwicklung wird die Verantwortung für die Wirkungsweise und Qualität der Schule in zunehmendem Maße den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulleitungen vor Ort zugewiesen. Letztere sehen sich infolge der Stärkung der Einzelschule hinsichtlich ihrer Entscheidungsräume und Verantwortungsgebiete sowie angesichts der sukzessiven Einführung dezentraler Steuerungsmechanismen im Schulbereich einem stetig wachsenden, breit gefächerten Aufgabenspektrum gegenüber, aus dem mitunter geradezu titanische Leistungserwartungen resultieren. Das empirisch gesicherte Wissen über die im Kontext der Einzelschule herausgehobene Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter und deren Einfluss auf die Schulqualität und Schulentwicklung ist indes gemessen an den hohen und zahlreichen Erwartungen gering.

Die hier in Rede stehende Arbeit von Martin Bonsen leistet einen Beitrag zur Behebung dieses Desiderates; sie befasst sich mit einem grundlegenden Aspekt der *individuellen Praxis* von Schulleitungen, der im Führungshandeln erkennbaren Führungsorientierung. Bonsen geht davon aus, dass die Führungspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern unter anderem maßgeblich durch individuelle Sichtweisen, persönliche Erfahrungen, Vorannahmen und Interpretationen beeinflusst wird, die einen persönlichen Referenzrahmen des Handelns bilden und sich in subjektiven Theorien über die Aufgaben, Orientierungen und adäquaten Verhaltensweisen einer Schulleitung verdichten. Für das praktische Handeln der Schulleiterinnen und Schulleiter sind diese subjektiven Theorien in hohem Maße relevant; sie stehen jedoch den wissenschaftlichen Theorien, die in ihrer Vielfalt das breite Spektrum relevanter Faktoren in der Führung einer Organisation in einem breiteren Zugriff erfassen, nach. Eine Integration intersubjektiver Theorien zum Führungshandeln in Organisationen in die persönlichen Theorien von Schulleiterinnen und Schulleitern würde daher nach Bonsen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Schulleitungen leisten.

Als problematisch bei der Suche nach für Schulleitungen relevanten intersubjektiven Theorien stellt sich jedoch die übergroße Zahl an Definitionen und Theorien dar, die zur Führung in Organisationen existieren. Von einem einheitlichen Bild, das der organisationssoziologische Zugriff zur Führung bietet, kann kaum gesprochen werden, geschweige denn, dass eine einheitliche Konzeption zur Führung speziell in der Schule vorhanden wäre. Bonsen gibt in seinem ers-

ten Kapitel (S. 27-67) einen Überblick über die konzeptionelle Vielfalt, die sich mit Blick auf die Definitionsversuche und theoretischen Erfassungen der Führung in Organisationen bietet. Als nicht minder heterogen erweist sich die Theoriebildung über Organisationen selbst. Auch hier versucht der Autor, in einem detaillierten, aber angesichts der Theorievielfalt keinesfalls erschöpfenden Überblick das weite Feld organisationstheoretischer Ansätze vorzustellen (Kap. 2, S. 68-132). Gemessen an den Bezügen zu den später thematisierten Führungsorientierungen fällt dieser „komprimierte Überblick« (S. 129) trotz der beschränkten Auswahl sehr umfangreich und mit Blick auf die einzelnen in die referierende Darstellung aufgenommenen organisationstheoretischen Spielarten allzu detailliert aus. In der „eigenen Untersuchung« (Kap. 4, S. 195-288) bewahrheitet sich dann auch, dass der gebotene Überblick über die konzeptionelle Vielfalt der Führungs- und Organisationstheorien zwar eingehend den Theoriepluralismus in diesen Bereichen wiedergibt, in den Details der Darstellung aber häufig in zu geringem Maße Bezug auf die eigentliche Untersuchung nimmt, die damit in den Hintergrund zu treten droht. Dem entgegen wird im dritten Kapitel (S. 133-193) mit dem organisationstheoretischen *Frame-* oder Rahmen-Modell ein Konzept vorgestellt, das zumindest Teilbereiche der in den Kapiteln 1 und 2 skizzierten Ansätze in einer Gesamtkonzeption effektiver Führung zusammenbringt. Dieses integrative Modell, das auch bei einer weniger ausführlichen Darstellung der konzeptionellen Vielfalt an Führungs- und Organisationstheorien durchaus verständlich gewesen wäre, legt Bensen der Untersuchung von Führungsorientierungen bei Schulleiterinnen und Schulleitern im vierten Kapitel zugrunde.

Unterschieden werden in dem Modell vier Rahmen (*Frames*), die einer Person, hier der Schulleiterin oder dem Schulleiter, zur Selektion und Interpretation von spezifischen Informationen dienen, mit denen sie im Berufsalltag konfrontiert werden. Der erste *strukturelle Rahmen* erfasst die administrativen Strukturen, deren Entwicklung und Optimierung den Schulleitungen obliegt. Hierzu zählen die Schaffung angemessener Arbeits- und Kommunikationsstrukturen sowie die Sicherung und Entwicklung der Qualität des Unterrichts. Als Handlungsdimensionen fallen in den zweiten, *personalen Rahmen* das Eingehen auf die individuellen Fähigkeiten, Präferenzen und Bedürfnisse der einzelnen Kollegiumsmitglieder, die Förderung der Mitbestimmung, offener Kommunikationsformen sowie Aufgaben der Personalentwicklung. Der dritte *politische Rahmen* steht in engem Zusammenhang mit der mikropolitischen Betrachtungsweise von Organisationen, derzufolge nicht allein der Organisationszweck (etwa die Erfüllung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Schule) rational den Bezugspunkt für das Handeln der Organisationsmitglieder bildet. Der politische Rahmen erfasst Fragen der Macht, der Entscheidungsfindung und individuellen Einflussnahme sowie der Verteilungskämpfe und Koalitionsbildungen bspw. in einem Lehrerkollegium. Der vierte und letzte Rahmen erfasst die *symbolische Führung*. In diesem geht es zum einen um den symbolischen Stellen-

wert der Position des Schulleiters oder der Schulleiterin und die damit verbundenen Funktionen, die die Amtsinhaber erkennen und nutzen und zum anderen um die Etablierung, Förderung oder Reaktivierung schulspezifischer Symbole, Zeremonien und Rituale, die eine gemeinsame Identität hervorbringen. Zu den Handlungsdimensionen des symbolischen Rahmens zählt Bonsen zudem die Einflussnahme der Schulleitung auf die Schulkultur, die Entwicklung gemeinsamer Visionen etc.

Unter Anwendung des Vier-Rahmen-Modells ist es das Ziel der im vierten Kapitel vorgestellten explorativen Studie, subjektive Aufmerksamkeitsschwerpunkte in der Führungsorientierung von Schulleiterinnen und Schulleitern zu identifizieren. Dabei greift der Autor auf Daten des Projekts „Schulleitungshandeln – Handlungskonzepte, -varianten und -repertoires von Schulleitungspersonal vor der Herausforderung durch neue wachsende Aufgaben« zurück, das am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) der Universität Dortmund durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter von 30 Schulen mittels leitfadengestützter Interviews befragt (25 Schulen stammen aus dem deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen, fünf Gymnasien aus dem schweizerischen Kanton Basel-Land). Zudem konnte Bonsen die Ergebnisse einer standardisierten Befragung der Kollegien dieser 30 Schulen sowie einzelner, ausgewählter Schulklassen und von Vertretern der Elternpflegschaft hinzuziehen.

In den Ergebnissen der Untersuchung von Bonsen zeigt sich zusammengefasst mit Blick auf die subjektiven Führungsschwerpunkte von Schulleitungen das folgende Bild: Die Mehrzahl der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter widmen im Rahmen ihres Führungshandelns dem strukturellen und personalen Rahmen die höchste Aufmerksamkeit. Gravierende geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern hinsichtlich der Führungsorientierungen konnten dabei nicht festgestellt werden. Dagegen ließ sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied im Bereich des *politischen Rahmens* zwischen den Grund- und Sekundarschulen feststellen: Während der mikropolitische Führungsrahmen als subjektiver Aufmerksamkeitsschwerpunkt bei Schulleiterinnen und Schulleitern von Grundschulen kaum von Bedeutung ist, ist dies bei den Schulleitungen großer Sekundarschulen mit einem entsprechend großen Kollegium deutlich häufiger der Fall, was darauf zurückzuführen ist, dass in vergleichsweise kleinen Kollegien von Grundschulen in der Regel strategische Koalitionen und das Taktieren im politischen Sinn seltener anzutreffen sind als in großen Kollegien. Des Weiteren kann Bonsen in seiner Studie *tendenzielle Zusammenhänge* zwischen der *Qualität der Einzelschulen* und der Führungsaufmerksamkeit der Schulleitungen herausstellen: Bei einem Vergleich von als „verbesserungswürdig“ charakterisierten Schulen mit „guten“ Schulen zeigt sich, dass sich die entsprechenden Schulleiter in den Aufmerksamkeitsbereichen des *symbolischen* und *strukturellen Rahmens* unterscheiden. Schulleitungen „guter“ Schulen weisen in diesen Bereichen eine höhere Ausprägung auf als an „verbes-

serungsbedürftigen» Schulen. Gerade den symbolischen Aspekten in der Führung von Schulen ist daher ein besonderer Stellenwert zuzuschreiben. Aber auch eine erhöhte Aufmerksamkeitsorientierung auf den *personalen Rahmen* kann die Qualität der Schule beeinflussen: Die Ergebnisse von Bonsen bestätigen, dass sich eine hohe mitarbeiterbezogene Aufmerksamkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter positiv auf das Belastungserleben der Kollegiumsmitglieder auswirkt und die Arbeitszufriedenheit steigert.

Mit Blick auf die Qualität des Handelns der Schulleitungen selbst deutet sich an, dass die Berücksichtigung aller in dem Vier-Rahmen-Modell erfassten Aufmerksamkeitsbereiche bzw. das situationsbezogene Wechseln zwischen allen vier Rahmen (*Multi-Framing*) das Merkmal erfolgreicher Führung einer Schule ist. Einschränkend muss mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung allerdings bemerkt werden, dass aufgrund der nur geringen Zahl der befragten Schulleitungen zumeist lediglich tendenzielle Zusammenhänge zwischen den Führungsorientierungen und ihren Auswirkungen aufgezeigt werden können. Für einen empirischen Nachweis der Wirkungen unterschiedlich genutzter Führungsrahmen wäre die Verknüpfung von Führungsaufmerksamkeiten mit Daten über die Qualität und Effektivität der jeweiligen Einzelschulen notwendig, die über die grobe Unterscheidung in „gute« und „verbesserungswürdige« Schulen hinausgehen. Martin Bonsen hat auf der Basis der kleinen Fallzahl allein einen solchen Nachweis nicht erbringen können. Seinem Anspruch, für weitere Untersuchungen zum Führungshandeln und zur Führungsorientierung von Schulleiterinnen und Schulleitern notwendige Vorarbeiten zu leisten, wird seine Arbeit jedoch ohne Zweifel gerecht.

Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Ohayon, Annick, Ottavi, Dominique & Savoye, Antoine (Ed.). (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne: Peter Lang, Exploration. 330 pages.

Faisant suite à un séminaire de 3^e cycle du laboratoire des Sciences de l'Education de l'Université de Paris 8, l'ouvrage réunit 14 contributions émanant d'auteurs d'expression française. Organisé en trois parties, «Anticipations et prolégomènes», «Une éducation aux confins des sciences humaines» et «Parcours, destins et devenirs», l'ouvrage adopte une logique de présentation génétique de l'Education nouvelle, pour s'interroger, dans le dernier chapitre conclusif, si l'Education nouvelle a existé. L'ordre de présentation voulue par les auteurs ne contraint évidemment aucunement à une lecture linéaire.

Les auteurs se situent en sciences de l'éducation; certains se revendiquent plus précisément de la recherche historiographique et présentent des contributions bien documentées cherchant à répondre aux exigences de la recherche en histoire

de l'éducation par un retour à l'archive pour cartographier la circulation des idées et contribuer à éclairer la «nébuleuse» (p.4) qu'est l'Education nouvelle. Chacune à sa manière, ces contributions pointent des constructions conceptuelles mythiques de l'éducation nouvelle, notamment l'évolution naturelle de l'enfant, l'éducation fonctionnelle, le rapport à la nature ou la portée internationale du mouvement. Dans ce qui fait office de conclusion, *Raillon* situe approximativement le mouvement entre 1880 et 1960. Certes, multiforme et hétérogène, l'Education nouvelle aurait donc existé.

Regardons comment le «mouvement» apparaît dans les différentes contributions. Nous les présenterons tour à tour, adoptant l'ordre de présentation du livre, qui rappelons-le donne une perspective génétique à l'Education nouvelle. La dernière contribution de *Raillon* ne sera pas condensée, mais alimentera les remarques et interrogations conclusives du présent compte rendu.

Les cinq contributions de la première partie « Anticipations et prolégomènes » montrent, comme le titre l'indique, les idées et controverses à la base de l'Education nouvelle. Attachée à cerner ce qu'implique plus précisément l'observation enfantine comme indice de l'invention du jeune enfant, *Ottavi* interroge ce qui conduit un historien et linguiste italien du 19^e siècle, Tommaseo, à recourir à un journal consignait les progrès psychologiques de l'enfant, de son propre enfant, et les aléas de l'éducation – familiale et scolaire – qui lui est donnée. A l'instar de Darwin ou d'Adrienne de Necker, le journal de Tommaseo manifeste une volonté de connaître. Au-delà d'une aspiration à une intervention appropriée selon le développement de l'enfant, Tommaseo s'émerveille de cette spontanéité enfantine qui serait à préserver. Contre l'industrialisation, son projet éducatif consiste en un désir de résistance dévoluant à l'éducation le but de développer l'individu à partir de lui-même, selon un cheminement individuel et à partir d'une relation duelle adulte-enfant où la mère occupe une bonne place. Tenu d'abord par l'adulte, le journal retrace l'acquisition des connaissances et la biographie de l'enfant; dès que l'âge et les connaissances le permettent, le journal est entre les mains de l'enfant qui consigne lui-même le cheminement de ses connaissances.

Ottavi montre les interrogations de Tommaseo entre les espoirs d'une pédagogie collective et une perte d'harmonie et de spontanéité de l'enfant. On note également l'idée d'une autoresponsabilisation de l'apprenant pour apprendre et se former.

L'éducation nouvelle se fonde *sur une culture morale* dont le fondement premier est la dignité selon *Jacquet-Francillon*, l'égalité comme fondement politique étant second. Cette culture humaniste du respect suppose que toute l'humanité est contenue dans une personne et que chaque personne contient toute l'humanité. En rupture avec une conception de l'enfant corrompu, à «redresser» (p. 35), l'enfant d'inspiration rousseauiste -innocent, bon et gracieux- est perfectible,

c'est-à-dire qu'il est à éduquer dans la continuité de l'enfance et de la personnalité individuelle. Créateur et spontané, l'enfant acquiert des connaissances selon sa personnalité. L'Education nouvelle, en particulier avec les dispositifs inspirés de Freinet, permet le passage d'un état de mineur mental et affectif à la dignité d'un être capable de construire expérimentalement sa personnalité et d'orienter son destin (p. 42). La perfectibilité de jadis se voit ainsi remplacée par l'attribution de propriétés à la personne, marquant l'avènement de *l'enfant comme personne*.

Cet avènement est montré en pointant, sans le nommer ainsi, le puérocritisme de l'Education nouvelle. Notons que les apports de Freinet sont repris sous l'angle de l'émancipation de l'enfance, sans évoquer ses écrits sur l'école du travail.

Abordant l'éducation nouvelle sous l'angle de l'orientation des contenus de l'enseignement, *Hameline* discute de la différence et des controverses entre une éducation *libérale* ou *intégrale* sur la base d'un pamphlet de Bertrand (1898) pour un plan d'enseignement nouveau. Contre le morcellement du savoir et la hiérarchisation des connaissances de l'enseignement élémentaire, à l'image de la hiérarchie sociale, Bertrand, s'appuyant sur une revendication de 1848, relayée par l'internationale ouvrière à la Commune de Paris, revendique un enseignement intégral démocratisant le savoir et égalisant les chances au sein du vivier que représente la classe ouvrière. *Hameline* y voit une influence de Proudhon, non signalée par l'auteur du pamphlet, influence s'exprimant sur la base de la critique conjointe de la division du travail industriel, *parcellaire*, et de l'apprentissage intellectuel, *morcelé*. Education, travail et vie citoyenne se conçoivent dans un même rapport et une même logique. Inconvenante selon les collaborateurs du Dictionnaire de Ferdinand Buisson, cette référence révolutionnaire est mise en balance avec un projet éducatif républicain pour un enseignement complet, libéral, une *via media* selon *Hameline*.

Dans l'opposition entre éducation libérale et intégrale se joue l'opposition entre instruction et éducation: d'un côté, l'éducation intégrale s'appuie sur l'instruction de notions solides et précises, but et moyen de l'éducation pour former un homme complet, travailleur et savant. De l'autre côté, l'éducation libérale s'appuie sur l'influence, conséquence d'une existence normale où l'instruction est le parent pauvre. Cette éducation, démocratique, avec pour base la méthode active, consiste en une éducation morale. Entre le Charybde, représenté par un projet pré-autoritaire du façonnement humain, prélibertaire, l'éducation intégrale, et un Scylla, constitué par une éducation du *self-government* assurant la promotion, voire engendrant la manipulation du *self*, selon *Hameline*, l'éducation appartient en dernière instance à la ruse de l'éducateur.

Avec la contribution de *Marchat*, une autre figure en faveur d'un enseignement intégral et formatrice de l'éducation nouvelle est présentée au lecteur: le libertaire catalan Francisco Ferrer. Huit principes fondent son projet de l'enseignement intégral, représentant un enjeu politique capable de déstabiliser l'Etat et

le pouvoir de la bourgeoisie: mentionnons, entre autres, le caractère scientifique et rationnel de l'enseignement, au service de la vie sociale; la co-éducation des filles et des garçons, des riches et des pauvres, des enfants comme des parents; la place du jeu, ainsi qu'une orientation antiétatique et antireligieuse. Selon Ferrer, fidèle aux principes libertaires, l'école est un lieu communautaire dont les frais sont pris en charge par les familles en fonction des revenus. Complétées par des financements propres, les ressources sont directement redistribuées. Non gratuite, l'école ferrerienne n'est pas non plus obligatoire, car rien ne doit être imposé à l'enfant libre de désertir l'école. L'éducation suit les inclinaisons de l'enfant, garantit la vie physique, intellectuelle et morale. En outre, plutôt que de s'appuyer sur une science de l'éducation, ils incombent aux savants eux-mêmes de présenter de manière accessible le produit de leurs recherches.

La contribution de *Marchat*, comme celle d'*Hameline*, montre un des nombreux lits dans lequel l'éducation nouvelle a trouvé sa voie, le mouvement libertaire.

Centré sur l'enseignement secondaire, *Clastres* présente les conceptions de différentes écoles «innovantes» se revendiquant d'une Education nouvelle, sociale et libérale, susceptibles de préparer les élites dont la France a besoin à l'orée du 20^e siècle. En contre-pied de l'enseignement secondaire français des établissements d'Etat, les débuts de l'Ecole des Roches d'Edmond Demolins sont présentés, prônant l'initiative privée et s'appuyant sur les orientations éducatives d'inspirations allemandes et surtout anglaises. Le cadre constitué par La Science sociale s'inscrit dans le processus d'idéologisation et de scientification propre à la fin du 19^e siècle, qui, à partir d'une description méthodique des faits sociaux, ici éducatifs, préconise la formation d'hommes travailleurs, indépendants et capables d'affronter les difficultés de la vie. A partir d'une observation de deux *new schools* anglaises, l'éducation retenue pour l'Ecole des Roches est de type familial, hiérarchisée et utilitaire, garantissant à la fois les connaissances intellectuelles, techniques et manuelles, ainsi que l'éducation physique et le plein air, pour développer l'énergie vitale et les forces du corps.

Antiétatique, familiale, patriote, élitaire et portée par l'élan de la révolution industrielle, telles paraissent être les traits de l'éducation nouvelle de l'Ecole des Roches. Concernant les contenus plus concrets d'enseignement ou l'éducation, il est plus difficile de s'en faire une idée.

Dans la deuxième partie, «Une éducation aux confins des sciences humaines», *Ottavi* présente les apports de Cousinet, qui appartiennent aujourd'hui à la vulgate pédagogique même si le nom du concepteur est oublié. L'article d'*Ottavi* fait apparaître Cousinet comme un chercheur en éducation qui certes traverse une bonne part du 20^e siècle, puisqu'il est décédé en 1973, mais dont la période créative se situe essentiellement dans le premier tiers. On voit Cousinet dans une mouvance aux influences complexes de la psychologie, de la sociologie et, entre autres, de la revue américaine *Pedagogical Seminary* fondée en 1891 par Granville Stanley Hall. Son regard se porte sur la classe, plus particulièrement sur la société

et la solidarité enfantines, sur l'organisation des groupes et le travail de groupes. L'attachement à l'étude de la collectivité, de la solidarité du groupe, de la communication et de l'interaction des pairs constitue les ferments de l'éducation scolaire selon *Cousinet* auxquels s'associe une conception de l'école comme lieu d'éveil de l'intelligence et d'entraînements des facultés dans des situations naturelles sans cesse à renouveler. L'adaptation et la négociation sont à la base de l'apprentissage. L'expérimentation des idées pédagogiques appartient à la démarche préconisée par *Cousinet*: le principe du *self government* fait, par exemple l'objet d'une expérimentation dont les résultats sont jugés catastrophiques par son concepteur. L'analyse de l'expérimentation ou du projet d'une école expérimentale se trouvant dans les idées du concepteur de l'Education nouvelle reste à l'arrière-scène, la contribution d'*Ottavi* privilégiant l'analyse des idées -l'analyse du chahut, du travail de groupes par exemple- pour y montrer les influences scientifiques qu'exercent la sociologie et la psychologie sociale.

Hameline discute le rôle fondateur de l'Education nouvelle attribué à l'Institut Jean-Jacques Rousseau par l'historiographie des années 1970-1980, s'appuyant sur Dottrens et Piaget. Le mouvement de l'Ecole nouvelle serait né d'une convergence entre les recherches en psychologie de l'enfant et l'œuvre de pédagogues entreprenants. Mais, s'interroge *Hameline*, s'agit-il d'une convergence ou d'un rapport de cause à effet, le développement des nouvelles connaissances scientifiques de l'enfant exigeant une intervention pédagogique différente? Il apparaît que l'éducation fonctionnelle, et non pas l'Education nouvelle, constitue le leitmotiv de Claparède et de l'Institut qui, ce faisant, contribue à l'élaboration d'une nouvelle pédagogie dont les références sont à la base du mouvement qui se veut international et qui prendra le nom d'Education nouvelle dès 1921, sous l'égide de *Cousinet*.

La contribution d'*Hameline* fait apparaître que la prééminence de la référence à la psychologie du développement de l'enfant dans l'éducation n'était pas encore incontestée au début de l'Institut, puisque, au tout début et très éphémèrement, le professeur d'histoire et de philosophie des éducateurs, Dubois, caractérise le mouvement nouveau de pédagogique et de sociologique. La contribution d'*Hameline* montre qu'avec l'avancée de travaux de Claparède, avec l'*Education fonctionnelle* et la psychologie expérimentale, le rapport privilégié, de dépendance envers la psychologie s'est établi.

Danvers aborde la question de l'orientation des élèves que le nouveau regard sur l'enfance, propre à l'Education nouvelle, a contribué à enrichir. Ses figures, médecins-éducateurs (Decroly ou Montessori) ou psychologues (Claparède, Wallon), contribuent à la fois au développement des idées de l'Education nouvelle et à une conception de l'orientation professionnelle et scolaire visant à mieux discerner quelles sont les capacités des apprenants. La conception démocratique, fonctionnelle et pragmatique de l'éducation se fixe, sur la base d'une détermination des capacités des élèves, de réussir au mieux l'insertion de l'individu dans le milieu social existant. Il s'agit de développer chez l'enfant une fa-

culté d'adaptation souple qui prépare à la vraie vie. Chacun devant faire avec les capacités et les incapacités dont son hérédité et son histoire le dotent, cette *loi* de la différence est à la base d'une orientation différentielle. La logique de l'éducation, la réalisation de soi, une vision naturaliste ouverte à la vraie vie et le principe de la bonne personne à la bonne place montrent la tension, toujours présente entre éducation et orientation, entre intérêt individuel et intérêt collectif.

L'Education nouvelle apparaît davantage comme une promesse d'un avenir meilleur par une possible formation de la personnalité et par l'activité de l'enfant qu'elle ne propose une conceptualisation de la question de l'orientation. La contribution de *Danvers* n'entre pas en matière sur les tests psychotechniques développés par Wallon dans son école expérimentale. Notons que la question de l'expérimentation dans des écoles-observatoires qui ressort dans plusieurs contributions atteste d'une volonté de constituer une pédagogie scientifique et que cette question pourrait éclairer une facette de l'histoire de l'Education nouvelle.

La partie sur l'éducation aux confins des sciences humaines, après les apports de la sociologie, de la psychologie sociale, de la psychologie développementale et expérimentale, fait place à deux contributions sur les (r)apports de la psychanalyse à l'éducation. *Ohayon* repose, dans un autre contexte historique -celui de la fin des années 1930- une querelle des années 1970-1980, entre une possible pédagogie psychanalytique, une forme de psychopédagogie et un recours à la psychanalyse pour aider l'enfance et changer l'école. Par un sondage dans une revue -la *Revue française de psychanalyse*-, la manière de concevoir l'enfance et l'éducation est analysée. Parmi les différentes thématiques abordées dans la revue, relevons la psychanalyse des enfants, la relation entre théorie psychanalytique et pratique éducative ou encore la formation des éducateurs par la psychanalyse. Une formation d'ordre psychanalytique favorise par exemple une meilleure compréhension de soi-même de la part de l'éducateur, ainsi qu'une compréhension de ce qui se joue dans la relation pédagogique. Elle peut aussi viser l'appropriation de démarches de type psychanalytique qu'assumerait l'éducateur. Comme le note *Ohayon*, ni le collectif classe, ni l'intervention de l'éducateur n'étant pris en compte dans les théorisations, les expériences d'application de la psychanalyse en classe ne convainquent guère. Comment investir les connaissances de la psychanalyse dans le champ pédagogique apparaît comme une question cruciale. Il ressort de l'investigation d'*Ohayon* que les psychologues genevois, entre autres, Ferrière, Claparède ou Piaget jouent un rôle d'intermédiaires entre la psychologie appliquée, la psychanalyse et l'Education nouvelle. Le dialogue instauré entre ces champs disparates contribue certes à une meilleure compréhension de l'enfant, à une prise en charge de l'enfance inadaptée ou délinquante, mais laisse les questions de relation entre psychanalyse et pédagogie ouvertes.

La contribution d'*Ohayon* met surtout en relief les liens et les relations entre psychanalyse et pédagogie, alors que la spécificité de l'Education nouvelle ou les apports des idées de l'Education nouvelle à la psychanalyse ou de la psychanalyse à l'Education nouvelle restent peu traités.

Houssier présente un témoignage singulier d'une expérience, peu connue des lecteurs francophones, se déroulant entre 1927 et 1932 et visant une éducation progressiste à orientation psychanalytique dont la finalité serait de prévenir la névrose. L'alliance entre la psychanalyse et la pédagogie - nous dirions plutôt l'application de la psychanalyse à la pédagogie - s'est soldée par un échec. L'auteur indique une double référence à Dewey et à Freud. Notons que le lecteur voit surtout la filiation freudienne, celle au pédagogue américain étant plus allusive. L'école table sur une pédagogie thérapeutique servant à un double apprentissage, scolaire et de la vie pulsionnelle. Faire participer l'enfant à ce qu'il apprend en atténuant la dimension de contrainte et en favorisant la liberté de choix vis-à-vis des thèmes abordés représente le fil rouge de la pédagogie de l'*Hietzing Schule*. Les deux classes réunissant des élèves de 7 à 10 et de 11 à 14 sont sous la responsabilité d'adultes constituant une famille élargie. L'atmosphère fusionnelle ne laisse guère d'espace à une différenciation entre sphères privées et extra-familiales dissolvant «le clivage fonctionnel entre la vie et les séances [d'analyse]» (p. 229).

Les deux contributions portant sur les apports de la psychanalyse à l'éducation soulèvent des questions cruciales concernant les rôles respectifs et les collaborations des différents professionnels, les apports de la psychanalyse aux contenus d'enseignement ou de formation, aux démarches, à la formation des enseignants ou à la manière de penser l'action pédagogique du point de vue de l'enseignant. La relation de dépendance du psychologique par rapport au pédagogique apparaît comme une problématique qui reste pendante.

La troisième partie «Parcours, destins et devenirs» montre l'Education nouvelle dans son évolution. La contribution de *Savoie* présente le développement de l'Education nouvelle jusqu'à la deuxième guerre mondiale et son essor après 1945 en France, puis son «extinction» dans les années 1970-1980. *Savoie* attribue l'extinction, premièrement, à une crise de tolérance de la gauche communiste contre ceux qui avaient continué à œuvrer ou à être nommé sous Vichy; deuxièmement, à une crise de vulgarisation, l'Education nouvelle s'affadissant, victime de sa diffusion; troisièmement, à une crise de transmission, les têtes pensantes connues au moment de l'essor du mouvement n'étant pas remplacées par des nouvelles figures. Le foyer intellectuel de l'éducation se trouve à l'Université, voire même dans l'Education nationale et plus au sein du mouvement de l'Education nouvelle qui, de ce fait, s'éteint. *Savoie* considère l'Education nouvelle comme une «nébuleuse», c'est-à-dire comme un mouvement non homogène et multiforme, regroupant les adeptes de la *Nouvelle Education* de Cousin, de Montessori et de Decroly, ainsi que la *Coopérative de l'enseignement laïc* de Freinet. On peut légitimement s'interroger si le caractère diffus et contradictoire des idées pédagogiques et des idéologies de l'Education nouvelle ne provient pas du fait de l'amalgame en un seul mouvement des différents adeptes mentionnés, le mouvement ne pouvant être que pluriel et éclaté. *Savoie* montre que les nouveaux courants de pédagogie institutionnelle ou non directive se conçoivent dans la rupture de l'ancien.

Le lecteur est surpris de constater l'absence de considération accordée au contexte historique, l'entre-deux guerres et la montée du nazisme et du fascisme, la guerre et l'occupation. L'éducation, et, qui plus est, un mouvement qui se revendique d'être international, peuvent-ils se concevoir en dehors de ce contexte? La «tolérance» des différences au sein du mouvement de l'entre-deux guerres qui n'aurait plus existé après guerre reste en soi un phénomène à expliquer. En quoi cette tolérance a-t-elle consisté? Sur quoi repose-t-elle?

Sur la base de l'analyse d'«une institution en crise», l'Ecole des Roches dans les années 1960, la contribution de *Duval* permet de voir ce qu'est devenue une institution présentée sur ses fonds baptismaux. Par un effet d'ordre des contributions, la contribution illustre ce que peut représenter la *tolérance* au sein du mouvement de l'Education nouvelle: certaines idées et valeurs de l'Ecole des Roches auraient certainement été vertement critiquées par certains adeptes de l'Education nouvelle, à savoir la formation d'une élite patronale, un internat privé «œcuménique» réunissant protestants et catholiques, une idéologie antiétatique libérale, la non-mixité et, probablement, un nationalisme sur lequel l'article de *Duval* reste discret. Sur quelles bases s'organise cette «première» école nouvelle, créée par Demolins en 1899? Une des bases en est le *self government* reposant sur une structure hiérarchique responsabilisant les élèves et sur une obéissance, une discipline auto-régulée. La gestion de l'internat est fondée sur le capitaneat: les garçons des grandes classes se voient confiés la responsabilité morale, scolaire et matérielle d'une équipe de 6 à 8 garçons plus jeunes et des chefs de maison dirigent, pendant un trimestre, des maisons regroupant 40 à 60 élèves. A la base de la relation pédagogique se trouve une relation paternelle de maître à disciple, une relation qui suppose l'influence du premier sur le second et la confiance. Une autre base éducative est le tiers temps pédagogique, l'éducation du corps, de la tête et de la main. L'ébranlement des valeurs des Trente glorieuses et de la fin de la guerre d'Algérie met l'institution en crise: les élèves, les enseignants, les parents et la direction sont pris entre la vie de l'internat, son histoire, et la tourmente de la vraie vie. Cette crise institutionnelle permet à *Duval* de montrer l'émergence de nouveaux modes d'intervention sous l'égide de psychosociologues, futurs médiateurs de conflits et superviseurs. Les psychosociologues de l'Association pour la recherche et l'intervention psychosociologiques (A.R.I.P.) ont fait leurs premières armes à l'Ecole des Roches, lui conférant une nouvelle notoriété, armes qui consistent en une autoformation de la personne et du groupe d'inspiration non directive rogérienne. Malgré les changements intervenus, l'institution n'a pas survécu au décalage entre tradition et exigences nouvelles. *Duval* attribue la mort institutionnelle à une absence de nouvelle philosophie de l'éducation démocratique.

Contrastant avec les autres contributions, sous forme de récit, *Pain* relate son parcours, ses contacts, et expose son point de vue sur les pédagogies institutionnelles dont les protagonistes -psychothérapeutes, psychanalystes, éducateurs et soignants- sont présentés comme en recherche sur la base de groupes d'éducation

thérapeutique. *Pain* ne tait pas les conflits entre pédagogies institutionnelles dont les protagonistes s'entredéchirent. A remarquer que le lecteur ne saisit pas quelles sont les bases des conflits. La psychologie, la psychanalyse en particulier, joue un rôle central dans la pédagogie et lorsque *Pain* se revendique de Freinet et de Freire, c'est pour défendre la libération du sujet par un savoir actif construit dans et avec une collectivité. L'institution, concentrationnaire, est placée sous la vigilance constante de l'analyse et du questionnement de l'institution pour la défaire et la refaire. L'institutionnel, par opposition à l'institution, est constitué de techniques, d'une organisation et du groupe qui dotent les individus de moyens d'interventions; la coopération en est un principe de base se marquant par une interaction entre praticiens et chercheurs qui fait naître la recherche de la pratique. Si la pédagogie institutionnelle a conçu un complexe éducatif expérimental, il a représenté une utopie, une thérapeutique contre la barbarie de chaque jour. La pédagogie institutionnelle ne peut se comprendre selon *Pain* sans prendre en considération ce qu'a représenté le Front populaire, la montée du fascisme et les guerres.

On peut noter que la filiation de Freinet est présente à travers les techniques, l'expression de soi dans un groupe; par contre il n'est jamais fait référence à l'école du travail dont Freinet s'est revendiqué. Signalons que cette partie de l'histoire de Freinet, souvent citée dans le présent ouvrage sur l'Education nouvelle, n'est jamais évoquée.

Parmi les idées forces, nombreuses, nous soulignons l'effort des auteurs pour montrer les apports diversifiés et pluriels des sciences sociales et humaines à l'Education nouvelle. Cet effort se manifeste en particulier dans la deuxième partie, mais transparaît d'une manière ou d'une autre dans chacune des contributions. Les apports de ces différents champs disciplinaires soulèvent une série de questions. Nous en retiendrons une: quel est le rapport entre modernité éducative, éducation et l'Education nouvelle comme mouvement, la modernité éducative, comme l'Education nouvelle, se marquant justement par l'intégration des apports des sciences sociales et humaines dans l'éducation. La différence repose sur ce que représente un mouvement pédagogique et ce qui permet de le définir, élément, de notre point de vue, insuffisamment théorisé dans le présent ouvrage.

Revenons sur le terme de modernité éducative que nous empruntons à Dubois. Au tout début de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Dubois (p. 154) dégage six tendances caractéristiques de la modernité éducative: la tendance démocratique de l'école pour tous, la tendance sociale, c'est-à-dire la socialisation par la scolarité, la tendance pratique qui vise la préparation à la vie, la tendance scientifique à travers la présence de la science dans les programmes, d'une hygiène de vie et de la science de l'éducation; la tendance laïque d'une spiritualité sans la religion et la tendance au caractère intégral de l'éducation. Ces tendances caractérisent assurément une époque, la modernité éducative du début du 20^e siècle. On y retrouve la plupart des idées de l'Education nouvelle qui repose en

plus, comme l'ont montré diverses contributions, sur le puérocritisme et l'influence particulière de la psychologie. En quoi est-il légitime de considérer l'Education nouvelle comme un mouvement, comme une entité plus circonscrite qu'une modernité éducative d'un moment? Est-ce que le puérocritisme constitue une de ses principales caractéristiques? A lire les contributions, ce ne semble pas être le cas. S'agit-il alors d'un mouvement?

Assurément à suivre les différents auteurEs, l'Education nouvelle est un mouvement, certes pluriel, multiforme et non homogène. Marqué par une grande diversité, le mouvement est présenté comme issu d'une même souche, éloignée et diffuse, Rousseau; d'autres signalent les éléments de la période historique qui l'ont nourri. Selon l'auteur de la dernière contribution, *Raillon*, le mouvement serait fait des initiatives de pionniers isolés qui ne se connaissent guère entre eux, des «novateurs engagés», philosophes, sociologues, médecins, écrivains, psychologues et praticiens. Ces figures engagées, emblématiques dirions-nous, sont-elles si isolées, si marginales que les présente *Raillon*? Les aspirations de l'Education nouvelle pour se constituer en mouvement international semblent contredire un tel point de vue. Il est évidemment difficile d'établir si le mouvement est international, puisque, comme le note *Raillon*, les novateurs américains n'y ont pas adhéré, que l'histoire du mouvement *Child Study* n'est pas vraiment retracée dans l'ouvrage et que la *Reformpädagogik* allemande n'est pas présente. Le caractère international de la mouvance de l'Education nouvelle constitue un grand absent. Non seulement la *Reformpädagogik* est oubliée, mais autre fait notable, le mouvement constitutif de l'école du travail polytechnique de la jeune république soviétique ne fait pas partie de l'investigation. Cette remarque de notre part montre non seulement l'absence de théorisation véritable autour du caractère international du mouvement, mais pointe surtout la difficulté à traiter plus généralement des questions d'éducation hors du contexte social et politique, alors que l'Education nouvelle se veut réformatrice. Reprenons à une autre échelle la remarque de *Pain*: est-il pertinent de traiter de l'Education nouvelle en dehors d'une référence à l'histoire? Est-il possible de saisir l'Education nouvelle sans tenir compte des événements historiques qui ont profondément marqué le 20^e siècle: les guerres, les mouvements révolutionnaires, le fascisme et le nazisme. Eu égard à l'aspiration de tracer une sorte de genèse de l'Education nouvelle, la justification des auteurEs responsables de l'édition de l'ouvrage paraît peu convaincante: le but annoncé dans l'introduction est de contribuer à un débat vif en France centré sur l'école républicaine. Le vœu de contribuer à une «nouvelle» philosophie de l'éducation se conçoit, mais sans référence historique ne manque-t-il pas son but? Est-ce que la clarification de la notion de mouvement pédagogique ne contribuerait-elle pas à mieux concevoir ce que représente une philosophie de l'éducation?

Notre critique est certes facile et nous mesurons le coûteux investissement en temps consenti pour montrer une image riche, diversifiée et documentée de l'Education nouvelle francophone, un «mouvement» qui naît avec la naissance

des sciences de l'éducation et de la construction d'une école pour tous dans laquelle les acteurs, les éducateurs, les militants, les politiciens, comme les chercheurs, s'engagent.

Thérèse Thévenaz, FPSE, Genève