

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 831-848.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

GEORG KERSCHENSTEINER

(1852-1932)

*Hermann Röhrs*¹

Un pionnier de l'éducation populaire

Comme Comenius, Pestalozzi et Grundtvig, Georg Kerschensteiner a été un promoteur de l'éducation populaire au vrai sens du terme. A travers ses diverses activités — enseignant, conseiller scolaire, homme politique, professeur d'université — il a toujours eu le souci de mettre en pratique les convictions théoriques qui étaient les siennes. Malgré son originalité, voire son excentricité, comme homme et comme pédagogue, il était profondément conscient des racines historiques auxquelles s'alimentaient sa pensée et sa vision qui procédaient principalement de la philosophie de l'éducation de Johann Heinrich Pestalozzi, des vastes conceptions sociologiques de l'éducation de John Dewey et de la perspective historico-culturelle d'Eduard Spranger. Son apport se situe dans trois domaines capitaux et interdépendants : la mise en place de l'enseignement professionnel et le développement du sens des responsabilités civiques comme pierres angulaires de l'enseignement général ; l'élaboration, sur cette base, d'une conception de l'éducation mettant l'accent sur la relation entre l'éducation et la vie ; enfin, la tentative d'inscrire ce système d'éducation dans le cadre élargi d'une philosophie de la culture.

Pour que nous admettions l'oeuvre de toute une vie dans la catégorie des classiques, il faut à n'en pas douter qu'elle ait réussi à façonner et à représenter avec force un corps d'idées qui, d'une part, apportent une réponse à des questions pressantes de l'heure et, d'autre part, sont la manifestation d'une préoccupation constante à l'égard de problèmes fondamentaux qui n'ont rien de contingent. Si tels sont bien les critères, il faut considérer sans aucun doute que les travaux de Kerschensteiner font partie des grands classiques de l'éducation (Röhrs, 1991).

Les générations qui se succèdent peuvent certes adhérer à des valeurs éducatives différentes, mais nul ne conteste que les travaux de Kerschensteiner aient marqué un tournant important de la pensée relative à l'éducation. Cela s'applique autant à son zèle de réformes conçues dans la perspective de l'éducation populaire qu'à ses idées sur l'enseignement professionnel, l'apprentissage des aptitudes manuelles et le rôle de l'éducation dans le développement de la conscience civique. Les écrits de Kerschensteiner sont riches d'enseignement pour chaque génération nouvelle confrontée à cette tâche perpétuellement recommencée : accompagner de jeunes esprits non encore formés sur le chemin de la maturité intellectuelle et de l'intégrité morale.

Comme celles de tout grand éducateur populaire, les idées de Kerschensteiner ne sont pas la propriété d'un seul peuple ; elles ont acquis valeur universelle dans le monde de l'éducation. Ses principaux ouvrages ont été traduits dans presque toutes les grandes langues et continuent d'inspirer des débats animés dans les milieux spécialisés. Même au cours des années difficiles qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, alors que régnait un climat de rancoeur anti-allemande, la validité et l'importance de l'oeuvre de Kerschensteiner n'ont jamais été sérieusement mises en doute : l'auteur du présent article a pu le constater à l'occasion de plusieurs voyages d'études hors d'Allemagne. Les écrits de Kerschensteiner sont généralement considérés comme un exemple

éclatant de la volonté pédagogique de renouveler le système éducatif allemand à partir de la pratique.

Au cours de sa carrière, Kerschensteiner a exercé à tous les niveaux de l'enseignement. Après avoir débuté comme maître d'école élémentaire, il étudia les mathématiques et la physique, ce qui lui permit de devenir professeur de *gymnasium* (école secondaire avec sélection à l'entrée). De 1895 à 1919, il était conseiller scolaire de la ville de Munich et c'est à ce titre qu'il est devenu mondialement célèbre. C'est là qu'il a développé la *Fortbildungsschule* (école de perfectionnement) pour en faire une école professionnelle à part entière et a encouragé les activités pratiques à l'école, dans l'esprit de l'*Arbeitsschule* (école active — littéralement, école du travail) dont il avait adopté le concept. A partir de 1919, il a été titulaire d'une chaire à l'Université de Munich.

C'est sur ce fond d'activités pratiques que son oeuvre a pris corps. Dans son premier ouvrage *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans* (Réflexions sur une théorie du programme d'études, 1899), il critique le système d'éducation d'Herbart pour ce qu'il appelle son « formalisme ». Kerschensteiner ne se départira jamais de la conviction que l'école doit se considérer comme un élément productif de la société. Il développera cette idée dans l'étude *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (L'éducation civique de la jeunesse allemande, 1901) qu'il présentera à un concours organisé par l'Académie des sciences d'Erfurt. Il approfondira ultérieurement encore cet aspect essentiel de sa conception du rôle de l'éducation dans *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (Le concept d'éducation civique, 1907). Cette même année voit la publication de son argumentation très serrée sur les problèmes d'organisation à résoudre afin que le début de la scolarité marque, pour les jeunes, l'entrée dans un environnement qui donne l'image des nécessités et des réalités de la vie. Il s'agit de *Grundfragen der Schulorganisation* (Problèmes fondamentaux de l'organisation scolaire). Cinq ans plus tard, en 1912, son livre *Der Begriff der Arbeitsschule* (Le concept d'école active) analyse les tâches que suppose l'organisation interne de l'école ainsi que les réformes méthodologiques et didactiques nécessaires pour les réaliser d'une manière correcte.

Les objectifs et les méthodes de l'enseignement des matières scientifiques, question particulièrement chère à son coeur, sont analysés dans *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* (Nature et valeur de l'enseignement des sciences, 1914). Les questions fondamentales touchant à l'organisation interne et externe de l'école et à l'éducation des adolescents feront l'objet de son ouvrage *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres, 1921), à une époque où le grand débat engagé au lendemain de la première guerre mondiale sur la réforme de la formation des maîtres prend de l'ampleur.

Les derniers ouvrages de Kerschensteiner, qui apportent une contribution à la philosophie de l'éducation, sont toujours le produit de sa réflexion sur sa propre activité pédagogique et sur les prolongements pragmatiques qu'elle comporte. Il y a d'abord *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses* (L'axiome fondamental du processus éducatif, 1917). Mais la pensée de Kerschensteiner est plus nettement systématisée dans sa grande oeuvre *Theorie der Bildung* (Théorie de l'éducation, 1926), fruit d'une élaboration approfondie des travaux et des idées ayant constitué des étapes majeures de l'évolution de la théorie et de la philosophie de l'éducation, en particulier ceux de Pestalozzi, des néo-kantiens, de Spranger et de Dewey. Prise dans son ensemble, l'oeuvre de Kerschensteiner est l'expression d'une approche de l'éducation qui, après avoir prouvé sa valeur à travers l'activité éducative de l'auteur lui-même, a atteint un degré suprême de force critique et autocritique à la suite d'un travail opiniâtre de réflexion sur la philosophie de l'éducation. L'influence internationale à laquelle cette oeuvre est parvenue est à la mesure de la réussite de Kerschensteiner dans son expérience pratique d'éducateur.

L'image suggestive de Herder pour qui les branches d'un arbre produisent une ombre d'autant plus généreuse qu'il plonge des racines plus profondément dans sa terre natale est une

illustration éloquente d'un aspect essentiel du tempérament et des travaux de Kerschensteiner. L'homme était un Bavarois et les Bavarois sont dotés par la nature d'une sorte d'humour terrien et d'une attitude positive envers la vie qui ont aidé Kerschensteiner à traverser les orages et les contretemps, relativement nombreux, qu'il a dû essuyer au long de sa carrière. Il avait la qualité (malheureusement très rare) de savoir dénouer une crise apparemment sans issue par quelque remarque pleine d'humour qui, par son bon sens direct et son irréfutabilité, réconciliait sur le champ des adversaires prêts à en découdre. C'était un atout précieux lorsqu'il fallait négocier dans des situations délicates où le risque de froisser quelqu'un était grand. On en trouve une remarquable illustration dans l'échange de correspondance intervenu entre Spranger et Kerchensteiner lorsque le neveu de ce dernier, Nico Wallner, lui exposa son idée, peut-être prématurée, de réaliser un *Festschrift* (une publication commémorative) en l'honneur du cinquantième anniversaire d'Eduard Spranger. Après avoir décrit avec humour les intentions de Wallner, Kerschensteiner écrit ce qui suit :

« Eh bien ! Je ne sais pas ce que vous pensez de tout cela, mais je vous dirai sans ambages que je suis absolument hostile à cette nouvelle tendance. Il fallait autrefois avoir 70 ans pour mériter des hommages de ce genre, ensuite on a abaissé l'âge requis à 60 ans et maintenant il suffit de tenir bon jusqu'à 50 ans ! Si vous voulez mon avis, c'est pure sottise — cette observation, vous le savez, n'a rien à voir avec l'admiration et l'affection que je vous porte. Nous espérons tous que vous resterez en excellente santé et célébrerez votre soixantième puis votre soixante-dixième anniversaire pour la plus grande gloire de notre chère patrie. Et que serons-nous censés faire alors ? Réaliser deux *Festschriften* de plus ! Que le ciel nous en garde ! »

La réaction de Spranger, qui était plutôt sensible, voire susceptible de nature, fut d'une étonnante bonhomie.

« En ce qui concerne le *festschrift* prévu, je partage entièrement vos sentiments. En fait, je serais très réellement mécontent si cette entreprise n'était pas étouffée dans l'oeuf. Pour moi, mon cinquantième anniversaire ne vaut même pas d'être célébré par un dîner - tout au plus par une sortie à la campagne avec des amis, si le temps le permet. Donc dites-leur, je vous prie, que pour autant que vous connaissiez mes sentiments en la matière, toute proposition sera « rejetée en première lecture » ! (Englert, 1966). »

L'amitié entre ces deux éducateurs célèbres et l'expression qu'elle trouve dans leur volumineuse correspondance est un exemple exceptionnel de la manière dont la théorie éducative peut mûrir et prendre une dimension vraiment humaine au fil d'une relation personnelle de cette nature. A cet égard, la correspondance est en fait bien plus éclairante que l'expression purement abstraite de certaines des théories éducatives. Il est extrêmement significatif de la conception que Kerschensteiner se fait de l'éducation que l'aspect humanisant de celle-ci soit pour lui au moins aussi important que la théorie. Il est catégorique : la pierre de touche de la validité de ces théories est leur contribution aux relations humaines. Le critère de toute pensée pédagogique est la mesure dans laquelle elle favorise le progrès vers plus d'humanité. Ce progrès se manifeste tant par l'exercice de l'esprit critique que par l'accomplissement d'une vocation professionnelle ou l'expression créatrice dans les divers domaines des arts ou de l'artisanat.

Avec son goût artistique et ses convictions cosmopolites, Kerschensteiner a manifesté un vif intérêt pour la vie intellectuelle de son temps. La finesse de son sens esthétique est abondamment attestée par l'étude *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung* [Le développement de l'aptitude au dessin] (1905), ouvrage qui, s'il est maintenant dépassé, contient des interprétations, assorties de comparaisons, de plusieurs milliers de dessins d'enfants d'une qualité telle qu'elles sont aujourd'hui encore une mine d'informations et d'idées pour les professeurs de dessin. En même temps, cette étude est un très bel exemple de l'orientation pratique de la démarche pédagogique de Kerschensteiner.

Ses connaissances et son expérience pédagogiques, ce n'est pas seulement dans la classe qu'il les a accumulées ; c'est aussi dans les échanges de vues, les débats et les rencontres hors de l'atmosphère confinée de l'école — au cours de ses voyages d'étude, longs et variés ; au fil de ses débats sur des questions philosophiques et esthétiques avec Adolphe von Hildebrand dans la maison de ce dernier à San Francesco, sur les pentes de l'Apennin, où l'on jouissait d'une vue grandiose sur Florence et sur Fiesole, et où Kerschensteiner rencontra pour la première fois Aloys Fischer, qui devait devenir par la suite son collègue à l'Université de Munich ; pendant les discussions politiques animées avec ses camarades de parti Theodor Barth et Friedrich Naumann, lorsqu'il est devenu député de Munich au *Reichstag* (1912-1918) ; durant ses voyages aux Etats-Unis où il a rencontré, même si ce ne fut que brièvement, John Dewey.

En sa qualité de conseiller scolaire de la ville de Munich, Kerschensteiner entreprit une tournée de conférence à travers les Etats-Unis à l'invitation de Charles R. Richards, président de la Société internationale pour la promotion de l'enseignement industriel. On était à l'automne 1910. Kerschensteiner s'était mis en route avec l'intention bien arrêtée d'avoir une entrevue avec Dewey, dont les travaux avaient largement alimenté sa propre réflexion. Le 29 novembre 1910, les deux grands spécialistes de l'éducation se rencontrèrent pour un échange de vues au Club des professeurs de l'Université Columbia de New York (Knoll, 1993, p. 32).

C'est donc une vie pleine d'événements qui se présente au biographe. Kerschensteiner était aussi à l'aise dans le domaine esthétique que dans l'atmosphère moins éthérée de la vie politique, pour ne citer que les contrastes les plus évidents. Sa carrière est un exemple rare de la manière dont l'expérience acquise dans différentes sphères peut acquérir assez de cohésion pour former un tout organique. Ses activités comme maître d'école élémentaire, professeur de mathématiques et de physique au Gymnasium, conseiller scolaire de la ville de Munich, député au *Reichstag* et, à partir de 1919, professeur de pédagogie à l'Université de Munich s'inspirent toutes d'un même principe directeur, celui de l'éducation populaire, c'est-à-dire du souci de fournir des services éducatifs aux grandes masses de la population ouvrière qui n'ont pas la chance d'être conduites, au fil de longues années d'études secondaires à évaluer exactement leurs capacités et découvrir les métiers qui leur conviennent le mieux.

Ces activités étaient fermement ancrées dans une éthique éducative globalisante qui était au centre de la pensée de Kerschensteiner et l'incitait à mettre tout ce qu'il faisait - en matière d'organisation ou en politique — au service d'objectifs éducatifs. Dans son analyse de 1921 des caractéristiques de l'éducateur véritable, *L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres*, 1949, Kerschensteiner estime que l'enseignement fait partie des métiers où l'on se dévoue au service d'autrui ; il semble légitime de percevoir dans cette affirmation les éléments d'une profession de foi personnelle.

L'image de Kerschensteiner qui vient le plus facilement à l'esprit est celle du conseiller scolaire de la ville de Munich ; à ce poste, il s'est comporté en promoteur de l'éducation populaire au sens où l'entend Pestalozzi, créant des écoles professionnelles, instituant des bibliothèques publiques, préconisant un allongement de la scolarité obligatoire et commémorant Pestalozzi par un remarquable discours de 1908 sur les méthodes de l'éducation populaire : *Die Schule der Zukunft — eine Arbeitsschule* [L'école de l'avenir : une école active] (1912).

Face à tout cela, les critiques d'ordre essentiellement théorique adressées à Kerschensteiner par Gauding au premier Congrès de la recherche sur la jeunesse et de l'éducation des jeunes tenu en 1911 à Dresde perdent une grande partie de leur force — même si les limitations des derniers travaux théoriques de Kerschensteiner deviennent aussi plus évidentes. Les travaux de Kerschensteiner qui font partie des grands classiques de l'éducation sont tous, sans exception, le fruit de son activité pratique.

Rénover le système éducatif

C'est ici qu'il faut chercher une réponse à la question des relations entre théorie et pratique dans l'oeuvre de Kerschensteiner. Ces deux aspects sont inextricablement liés, l'activité pédagogique fournissant invariablement la matière à la réflexion théorique et lui dictant son cours. C'est seulement après avoir réorganisé l'enseignement primaire à Munich et institué l'école professionnelle qu'il a écrit ses premiers ouvrages théoriques dont la valeur s'impose : les *Réflexions sur une théorie du programme d'enseignement* (1899, ³ 1931) et *L'éducation civique de la jeunesse allemande* (1901). Si ces textes ont conservé tant de leur vigueur d'origine, à la fois dans la manière dont le débat est mené et par l'actualité persistante des questions traitées, c'est qu'ils traduisent éloquemment l'intérêt immédiat et passionné de l'auteur à l'égard des problèmes de la généralisation de l'enseignement et de l'enseignement professionnel à l'intention des masses.

Dans leur ensemble, ces ouvrages font sentir au lecteur le riche fonds d'expérience acquise dans diverses formes de pratique éducative qui informe les réflexions proposées par l'auteur. On trouve dans ces écrits théoriques initiaux l'ébauche des grands problèmes qui seront traités plus en détail dans les grands ouvrages ultérieurs de Kerschensteiner. Ces derniers traduisent une même préoccupation, celle d'une organisation de l'éducation nationale centrée sur l'idéal de la responsabilité civique et une authentique éthique du travail.

La seconde phase de l'activité de Kerschensteiner a commencé lorsqu'il est devenu professeur à l'Université de Munich en 1919. S'inspirant de Spranger et des écrits de Rickert et de Windelband, il entreprit de chercher un fondement philosophique à ses théories pédagogiques. Cela aboutit à la *Théorie de l'éducation* (1926). Mais même un ouvrage aussi manifestement théorique que *L'axiome fondamental du processus éducatif* — premier produit de l'attention qu'il a prêtée à la philosophie de l'éducation, daté de 1921 — est remarquable par l'équilibre qu'il s'efforce de réaliser entre théorie et pratique, et par la défense qu'il présente d'une éducation axée sur les centres d'intérêt et les dons de l'individu.

« Pour qu'un élément de notre patrimoine culturel puisse porter des fruits chez un individu donné, il faut que la structure intellectuelle de cet élément soit totalement ou au moins partiellement compatible avec la structure intellectuelle de l'individu en question » (Kerschensteiner, 1924, p. 9).

En outre, la distinction que fait Kerschensteiner entre l'énergie potentielle et l'énergie cinétique du matériau éducatif montre qu'il continue de donner à sa pensée une tournure scientifique. En même temps, elle confirme son attachement à une conception dynamique de l'éducation, la valeur de la connaissance reposant exclusivement sur sa capacité de fonder et d'activer les pouvoirs d'argumentation et d'action responsable. La connaissance n'est éducative que dans la mesure où elle est pertinente et a une valeur formatrice pour la vie de l'individu.

Aux yeux des spécialistes de l'éducation, la réalisation majeure de Kerschensteiner est la création de l'école professionnelle et la réorganisation concomitante de la *Volksschule* [école primaire et secondaire de premier cycle]. L'instruction civique et l'enseignement de compétences pratiques sont des principes méthodiques complémentaires ; les seules différences sont affaire d'accentuation à l'un et l'autre niveau. Cette conception fait la synthèse d'un certain nombre d'approches différentes reflétant l'esprit de l'époque, en particulier par l'attention prêtée, d'une part, aux problèmes psychologiques et sociologiques et, d'autre part, à l'éthique du travail.

Aucun auteur n'a donné dans son oeuvre une suite plus productive à l'héritage de Pestalozzi que Kerschensteiner. Et aucun éducateur préoccupé essentiellement de pratique éducative n'a accordé aux idées de Pestalozzi une attention aussi intense dans le souci de les appliquer à une époque ultérieure. Spranger était particulièrement conscient de cet aspect lorsqu'il écrivait à Kerschensteiner : « ... après votre discours de Zurich, je vois en vous, pour ma part, le véritable héritier de la loge de Pestalozzi » (Bähr, 1978, p. 55).

Cette inquiétude, cette insatisfaction intellectuelle qui, aux débuts de l'industrialisation, ont conduit Pestalozzi à chercher un moyen d'instruire les masses animent aussi les travaux de

Kerschensteiner. Il reconnaît lui aussi que les grandes visées de la conception humaniste de l'éducation doivent être tempérées par le souci de mettre l'acte éducatif en rapport avec la situation réelle de l'individu. Prenant appui sur les progrès réalisés par la psychologie de l'enfant au cours des années 1890, Kerschensteiner s'efforce de donner une plus grande précision psychologique aux expressions de « situation individuelle » et de « spontanéité » appliquées aux enfants. Il parvient à la conclusion que l'enfant tend d'instinct à user de sa motricité et à s'orienter vers le concret, vers le contact manuel avec des objets concrets.

Cette idée est exposée de la façon la plus cohérente dans le discours de Zurich. Au cours des premières années de sa vie, le jeune enfant qui joue chez lui trouve dans sa maison le premier « atelier de l'esprit ». Une multiplicité d'impressions et de stimulation se conjuguent pour constituer la première image qu'il se fait du monde. En conséquence, Kerschensteiner affirme que, pour l'enfant plus âgé, la salle de classe doit devenir l'« atelier central de l'esprit ». Si l'on veut améliorer le développement intellectuel, il est essentiel d'accorder une juste place à cette conformation de l'esprit de l'enfant et à la manière dont il passe progressivement des intérêts pratiques aux intérêts théoriques. Dans son *Discours en l'honneur de Pestalozzi*, Kerschensteiner exprime cette idée de la façon suivante :

« Nous mettons l'accent, à l'école, sur l'acquisition de connaissances livresques ; or, 90 % des garçons et des filles préfèrent une activité pratique, quelle qu'elle soit, à la pensée abstraite et à la réflexion dans le silence. Mettez-les dans des ateliers et des cuisines, des jardins et des champs, des étables et des bateaux de pêche, et vous les trouverez toujours prêts à travailler. » (Kerschensteiner, 1912, p. 106).

Et sa conclusion laconique est celle-ci : « L'école de l'apprentissage par le livre doit se transformer en une école de l'activité ».

Cette conviction a bien entendu des incidences sur la vision qu'a Kerschensteiner de la formation des maîtres. Comme Spranger mais contrairement à Aloys Fischer et d'autres auteurs, Kerschensteiner est absolument opposé à l'idée de faire faire des études universitaires aux maîtres des *Volksschule* (Englert, 1966, p. 268). Sa position en la matière n'a rien à voir avec la question de la condition du personnel enseignant ; elle n'est pas non plus inspirée par la crainte d'un abaissement du niveau théorique de l'enseignement supérieur. Spranger comme Kerschensteiner s'intéressent aux aspects particuliers de la formation des maîtres et à la nécessité de prévoir, au stade de la formation, la nature du travail que l'élève-maître aura à faire ultérieurement à l'école. L'éducation par l'exemple, tel est le maître mot ; avoir fait l'expérience d'une combinaison exemplaire et organique de théorie et de pratique en action est la seule base qui permette de bien assurer la conduite de la vie scolaire de tous les jours. Kerschensteiner a écrit : « L'école de village la plus pauvre organisée selon les principes de Pestalozzi peut être une institution éducative meilleure qu'une école de la ville superbement équipée, dotée d'énormes crédits et pleine de docteurs de philosophie hautement qualifiés. » De même qu'il défend l'idée qu'il faut donner aux maîtres d'école élémentaire une formation spécifique qui les prépare à la nature essentiellement sociale de leurs tâches futures, de même il conclut, au sujet des programmes de formation des enseignants : « Pour la *Volksschule*, le maître à penser n'est ni Kant ni Goethe, mais Pestalozzi ! » (Kerschensteiner, 1949, p. 155).

Ce que Kerschensteiner préconise, ce n'est pas qu'on restreigne en quoi que ce soit le développement intellectuel de l'individu : c'est que le maître ait une orientation sociale fortement marquée, qui se traduise davantage par son dévouement au service des autres que par l'accumulation de titres universitaires. Mettre l'accent sur les titres au détriment de l'éthique pédagogique est un appauvrissement pour la vie scolaire. Cette conviction de l'auteur, si elle doit certainement beaucoup au mouvement général des idées de l'époque, mérite incontestablement d'être prise en compte si l'on veut assurer le développement équilibré des maîtres comme des élèves.

Il était logique, dans ces conditions, que Kerschensteiner demande l'adhésion à l'esprit de Pestalozzi comme nécessité concrète de la réforme pédagogique (et non comme simple chapitre de l'histoire de l'éducation) afin d'enraciner plus fermement la théorie éducative dans la pratique pédagogique réelle. Sur ce point, les trois spécialistes de l'éducation les plus célèbres pour leur attachement à l'esprit véritable de la *Volksschule* — Kerschensteiner, Spranger et Fischer — sont unanimes, quelles que soient, par ailleurs, leurs divergences concernant le problème de la formation des maîtres. Et c'est cela qui les fait figurer au nombre des fondateurs de l'éducation populaire moderne.

Méthodes d'enseignement des compétences professionnelles

Depuis que Kerschensteiner a créé le mot d'*Arbeitsschule*, celui-ci est un des termes les plus fréquemment cités — et les plus mal compris — du vocabulaire du mouvement de la réforme éducative. Dès 1911, au congrès de la Fédération pour la réforme scolaire tenu à Dresde, Gaudig accusait Kerschensteiner d'avoir éliminé de l'école le facteur intellectuel en le remplaçant par le travail manuel. Ses objections sont cependant injustes ; elles ne font aucun cas de l'importance pédagogique particulière que Kerschensteiner attribue au travail (manuel) à l'école, par exemple de son affirmation que le travail manuel favorise la sincérité et qu'il ne peut y avoir de tromperie dans le travail concret étant donné qu'il n'a rien à cacher. Ce qui l'intéresse dans le travail manuel ce n'est pas tant qu'il soit une phase préliminaire en vue d'une formation professionnelle ultérieure ; c'est surtout qu'il fasse acquérir des méthodes de travail honnêtes, de la minutie et de la circonspection, et qu'il éveille le sens des responsabilités à travers une activité autonome.

La rencontre avec Gaudig, la *Wertphilosophie* [« philosophie des valeurs »] allemande, et la pensée de Spranger n'ont pas été sans influencer Kerschensteiner. Il voit de plus en plus dans « l'école active » un instrument de motivation à apprendre et d'acquisition indépendante du savoir, au sens proprement éducatif du terme. L'importance attribuée au « manuel » et au « pratique » transcende par la suite le plan de l'habileté et de la compétence pures, et se trouve intégrée au principe pédagogique d'une activité indépendante et responsable. Il faut cependant ajouter que, malgré tout le respect que Kerschensteiner portait au travail pratique, ce n'est pas autour de lui exclusivement qu'était centrée son idée de l'école active. Il n'a jamais été le « champion du pratique » sans réserve, pas plus qu'il n'a été par la suite le défenseur sans nuance d'une « spiritualisation du concept de travail ». Il connaissait trop bien les nécessités réelles de la pratique qui sont indubitablement à la fois concrètes et théoriques. Comme le montre d'une manière convaincante Wilhelm, la spiritualisation du concept de travail était pour lui une évolution « graduelle » (Wilhelm, 1957, p. 39).

On a souvent posé l'intéressante question de la relation entre l'innovation et la réflexion philosophique. Felix von Cube (1960, p. 18) a été un de ceux qui l'ont abordée. Sa thèse selon laquelle la clarté et l'élan du jeune Kerschensteiner réformateur ont disparu des travaux ultérieurs du philosophe est réfutée par Wehle (1956, p. 178). S'il est indéniable que les concepts réformateurs (école professionnelle, école active, éducation civique) des premiers temps n'ont pas été appréciablement développés dans les oeuvres plus tardives, il n'en est pas moins vrai qu'ils forment une partie essentielle de la substance pratique sous-jacente à la pensée philosophique de Kerschensteiner (Wilhelm, 1957, p. 161).

Enfin, il est un fait — attesté par toutes les entreprises intellectuelles — que dans les phases de profonde réflexion l'aspiration à l'activité pratique tend à être mise entre parenthèses. S'agissant de Pestalozzi, Stans et la propriété de Neuhoef ont également servi de toile de fond à son étude philosophique *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* [Enquêtes sur le cours de la nature dans le développement de l'humanité]. En tant que penseur, Kerschensteiner était véritablement le disciple de Pestalozzi et c'est surtout à travers ce dernier qu'il est entré dans l'univers de la philosophie (Niklis, 1960).

Ces considérations valent aussi pour l'idée d'« école active ». Un travail manuel bien fait fait acquérir une aptitude au raisonnement logique qui s'applique à toute autre forme d'activité et peut être développée par la suite. Il existe bel et bien une intelligence manuelle — c'est la première grande intuition de Kerschensteiner — et il faut la développer à l'école car elle fait partie intégrante du caractère de chaque enfant. Elle est un attribut important de l'être humain et on ne doit pas la laisser déperir.

Mais, nous dit Kerschensteiner, le travail manuel sans effort intellectuel est mécanique : « il ne peut devenir un travail au sens pédagogique du terme que s'il procède d'un effort intellectuel qui a été déployé au préalable et qui se renouvelle tout au long de sa réalisation » (Kerschensteiner, 1950, p. 55). Ainsi, les caractéristiques essentielles du travail manuel au sens pédagogique du terme sont sa préparation et sa réalisation autonome en fonction de la nature de la tâche et la possibilité d'une auto-évaluation. De l'avis de Kerschensteiner, il n'y a qu'une chose qui puisse faire de l'école une école du travail au sens propre du terme, c'est « l'adéquation croissante de l'attitude de l'élève à la tâche à accomplir, cette adéquation croissante étant due à la possibilité d'une auto-évaluation » (Kerschensteiner en 1950, p. 55). Plus importante donc que la matière elle-même - qu'elle soit pratique ou théorique — est la manière dont l'éthique du travail détermine l'attitude de l'élève, en d'autres termes le souci de ce dernier d'adapter sa démarche à la tâche à accomplir, complé avec la liberté de réaliser ladite tâche de la manière qu'il jugera bon d'adopter.

Considérée sous cet angle, l'idée de l'école active se révèle être un principe méthodologique — et c'est là la deuxième grande intuition de Kerschensteiner, que l'on trouve déjà dans ses premiers écrits. Elle s'applique à tous les niveaux, ainsi qu'il le montre dans *Le concept d'école active* (1957), où il prend la volière, l'avertisseur d'incendie de village et l'ode d'Horace comme exemples de sujets de type manuel, moral et théorique, respectivement.

Que ressort-il de ces exemples ? Que l'essentiel n'est pas le sujet lui-même mais l'état d'esprit de l'apprenant, le goût du travail indépendant et responsable car « l'adéquation à la tâche à accomplir est synonyme de moralité ». Ce qui en fin de compte cimenter cette attitude éthique à l'égard du travail, c'est l'organisation du travail individuel indépendant au sein d'une collectivité elle-même au travail, où le professeur prodigue des conseils et une aide pratique à ses élèves comme un maître artisan supervise le travail de ses apprentis.

Tous les éléments de la conception de Kerschensteiner s'accordent les uns aux autres. Au centre figure l'éducation conçue à la fois comme un processus et comme une fin en soi (étant entendu que ce n'est pas une fin définitive mais la conclusion temporaire d'une étape donnée du développement de la personne). « L'éducation est un sens des valeurs, éveillé par la matière étudiée, qui s'organise chez l'individu en ampleur et en profondeur suivant ses propres virtualités » (Kerschensteiner, 1926, p. 15). Telle est la définition élargie donnée dans la *Théorie de l'éducation* à partir d'un point de vue axiologique (et proche du concept de « centre éducatif personnel » de Spranger).

En ce sens, l'éducation est à la fois une réactivation du potentiel culturel immanent à la matière étudiée et une fonction de la culture grandissante de la personnalité de l'individu concerné. Bien que ce processus ne soit jamais achevé, il présente toujours une structure tout à fait particulière : « L'éducation est ce fonctionnement de l'esprit qui demeure quand tout ce par quoi il a été engendré est oublié », écrira plus tard Kerschensteiner dans sa *Théorie de l'éducation*.

L'éducation est un processus dynamique qui suppose le recours aux méthodes d'enseignement du travail capables de déclencher le plus efficacement cette réactivation culturelle dont nous venons de parler. L'activité autonome conçue en tant que forme individuelle de ce « principe d'acquisition » est le moyen le plus efficace de faire en sorte que l'« énergie éducative potentielle » se transforme en une « énergie éducative cinétique ». En bref, le potentiel éducatif subit un processus d'activation.

Le cadre social adéquat pour la mise en oeuvre pédagogique de ces idées est le groupe de travail, car c'est en son sein que l'on peut le mieux inculquer et pratiquer les règles fondamentales

de la vie en commun et les vertus civiques essentielles. C'est cette acquisition conjuguée d'une éthique authentique du travail et du sens des responsabilités civiques, avec l'interaction concomitante entre l'individuel et le collectif au bénéfice d'une maturité morale accrue, qui justifie l'affirmation de Kerschensteiner que l'objectif ultime du processus éducatif est l'édification d'un Etat fondé sur la culture et la primauté du droit. L'auto-évaluation dans le cadre de l'apprentissage du travail aboutit, à l'extrême, à un degré d'intégrité personnelle qui contribue à transformer le développement des vertus civiques dans le cadre du travail en une éducation réellement formatrice de la personnalité. Cette apogée, cette « consommation » dont parle Kerschensteiner, n'est pas sans rappeler ce fond d'ascétisme que l'on trouve dans l'approche d'Aloys Fischer et sur lequel Kerschensteiner lui-même émettait quelques réserves.

L'éducation civique

La réalisation la plus originale de Kerschensteiner est la création de l'école professionnelle, à mi-chemin entre l'apprentissage et l'éducation formelle. Il préconisait l'acquisition des compétences pratiques sur le lieu de travail lui-même, en liaison avec un renforcement théorique en milieu scolaire, formule qu'il préférait nettement aux « écoles professionnelles d'apprentissage » existant en France et dans d'autres pays où l'enseignement professionnel était dispensé uniquement dans le cadre scolaire. Kerschensteiner a pu s'inspirer, à cet égard, de conceptions mises au point au XIXe siècle, son objectif étant de réaliser une symbiose entre l'enseignement général dispensé dans les écoles du dimanche — essentiellement par des maîtres de l'enseignement primaire — et l'enseignement spécialisé de compétences spécifiques.

Cette conception s'articule autour de la recherche de la relation correcte entre les connaissances générales et l'enseignement professionnel. Pour Kerschensteiner, cette recherche s'inscrivait dans la perspective sociologique de la société industrielle où la vie de l'individu est centrée sur son travail, la méditation et la contemplation ne prenant tout leur sens qu'en tant que guides pour la vie dans le cadre d'une existence grandement déterminée par le travail. Kerschensteiner souligne que « l'individu idéal » ne peut être formé qu'à travers « l'individu utile ». Ce n'est que dans le cadre de l'activité professionnelle que les connaissances générales peuvent acquérir toute leur signification comme formation de la personnalité et comme formation de l'individu au sein de la communauté. L'objectif est de veiller à ce que l'individu parvienne à la maturité en prouvant sa valeur dans le domaine d'activité que son destin personnel lui a assigné. C'est là et là seulement que l'on peut atteindre à l'humanité véritable.

Telle est la vraie raison du scepticisme de Kerschensteiner concernant l'acquisition de connaissances générales pour elles-mêmes. C'est pourquoi il ne préconise la prolongation de l'enseignement au-delà des neuf ans de scolarité qu'à la condition que cet enseignement ait une orientation professionnelle et qu'il soit dispensé de préférence dans une école professionnelle. Le fait de vivre dans une communauté de travail, encourageant sans cesse la camaraderie et la bienveillance active à l'égard d'autrui et enseignant à s'effacer pour le bien commun, est à ses yeux plus important que l'acquisition de connaissances théoriques. Ainsi, il considère l'éducation civique moins comme l'occasion de faire entrer dans la tête des élèves un maximum de connaissances sur le fonctionnement d'une communauté démocratique que comme le moyen d'inculquer une mentalité politique qui doit en premier lieu s'affirmer au niveau le plus élémentaire, dans un travail en commun au sein du groupe et à travers une participation responsable à la vie collective de l'école.

Dans l'éducation civique telle que la conçoit Kerschensteiner, l'enseignement des « devoirs » des citoyens doit prendre le pas sur celui de leurs « droits ». Ces devoirs doivent être pratiqués dans la vie quotidienne. L'école doit donc être un microcosme de l'Etat et faire accomplir aux élèves une abondance de tâches sociales : « Le seul moyen de préparer les jeunes à la vie en communauté consiste à les faire participer pleinement, d'emblée, à la vie d'une société » (1950,

p. 49). En complet accord avec son maître spirituel Dewey, il souligne la nécessité d'un travail actif et responsable dans une communauté de travail et d'une subordination librement consentie aux représentants élus des élèves dans l'administration scolaire dont il fait la condition indispensable de l'éducation civique.

L'interprétation déformée que Kerschensteiner donne des idées de Dewey a souvent été critiquée, notamment par Wilhelm. L'objection de ce dernier est que la maturité politique comme but de l'éducation n'est pas nécessairement le corollaire de la maturité sociale. Les différences de condition sociale et les différences d'objectifs politiques qui s'ensuivent peuvent faire naître des tensions et des conflits. Considérée sous cet angle, la traduction que donne Kerschensteiner de l'expression « vie communautaire embryonnaire » de Dewey, à savoir *Staatsleben im Kleinen* (littéralement : « la vie de l'Etat en réduction ») (1950, p. 18), est une simplification abusive. Kerschensteiner oublie que sur ce point la conception de Dewey prend pour point de départ l'esprit pionnier de l'époque coloniale et que, dans ce contexte, le style unificateur de la vie communautaire recouvre les différences entre riches et pauvres, et entre Noirs et Blancs. Même à cette étape préliminaire qu'est l'école, l'instruction civique doit refléter la dimension politique d'une manière appelée à devenir plus systématique et plus manifeste à mesure que les élèves avancent en âge.

C'est dans la controverse sur l'enseignement professionnel que transparait le plus nettement la principale différence qui sépare Kerschensteiner et Dewey, malgré leur admiration réciproque, et l'analogie de leurs idées sur la pratique et la philosophie de l'éducation. Kerschensteiner préconise une école d'éducation permanente qui inculque des connaissances théoriques à côté et en complément des aspects pratiques de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage. Dewey, pour sa part, souligne l'importance du rôle que joue l'école comme fondement de l'activité professionnelle future, en formant le jugement des jeunes et les équipant ainsi pour leur vie professionnelle (Knoll, 1993). L'idée de Kerschensteiner que l'éducation fait appel à l'égoïsme naturel des jeunes et à leur désir de promotion personnelle, et que l'enseignement général doit se poursuivre en étroite liaison avec l'enseignement professionnel — il est vrai, dans des conditions analogues à celles de la vie quotidienne — constitue un point de désaccord entre les deux éducateurs. Mais c'est là un aspect qui a échappé à Dewey.

Kerschensteiner met l'accent sur ce qu'il appelle la « loi de la ramification des intérêts » qui permet au travail pratique de renforcer l'appréciation des problèmes théoriques communs à la fois aux sciences exactes et naturelles et aux sciences humaines. L'avantage de cette démarche tient pour lui au fait que tout est situé dans un contexte pratique : l'attention des participants est maximale du fait que leur désir naturel et égoïste de réussite professionnelle se trouve aiguisé. C'est ainsi qu'il énonce en 1911 « la loi fondamentale de tout développement humain, à savoir qu'il progresse invariablement des préoccupations pratiques au plan théorique » (1957, p. 28). Dewey, quant à lui, préconise l'enseignement professionnel dans le cadre scolaire en faisant de cette formule une solution parmi beaucoup d'autres qui doivent être offertes par des établissements d'une nature suffisamment souple et différenciée. Cela découle de son expérience du système Gary de William Wirth auquel il consacre le chapitre intitulé « La relation de l'école à la communauté », célèbre pour sa verve pédagogique, de son ouvrage *Schools of Tomorrow* (Dewey & Dewey, 1915, p. 167-206 ; Röhrs, 1977, p. 88-92).

Le reproche souvent fait à Kerschensteiner de donner à sa conception de l'éducation civique une orientation trop nationale n'est guère justifié. Un solide ancrage dans la sphère nationale est à ses yeux un préalable indispensable pour permettre l'adoption d'une attitude plus internationale : cette manière de voir est, là encore, conforme à l'image de Herder, selon qui un arbre solidement enraciné dans son sol natal est mieux armé pour étendre ses branches par-dessus la clôture jusque dans les jardins avoisinants. Plus l'assise au niveau national est solide, plus un fléchissement de l'attitude cosmopolite est improbable. L'idée de Rickert que « la voie qui mène aux choses non sujettes au changement historique » passe nécessairement « par les choses historiques » (Rickert, 1910-1911) se retrouve sous diverses formes dans la pensée de

Kerschensteiner à qui les oeuvres de Rickert étaient familières. S'agissant d'éducation civique, il écrit : « Pas de bon cosmopolite qui ne soit d'abord un bon citoyen » (1950, p. 34).

La vie des individus se caractérise par des rivalités et des conflits ; il en va de même des rapports entre les nations. Dans le droit fil de la pensée de Kant, Kerschensteiner, dans ses ouvrages *Concept d'une forme de l'histoire favorisant une attitude cosmopolite* et *De la paix perpétuelle*, voit dans l'évolution historique un processus d'humanisation qui peut conduire à une attitude authentiquement cosmopolite :

« Si l'histoire ne nous apprendait rien d'autre, il y a au moins une vérité que l'on trouve presque à chacune de ses pages : la vie humaine est une suite ininterrompue de conflits et de réconciliations. C'est par ces alternances de conflits et de réconciliations que se forment la culture et surtout la civilisation politique. La paix perpétuelle ne s'instaurera que lorsqu'il n'y aura plus qu'un seul homme sur terre. L'objectif de l'éducation civique est uniquement de rendre les conflits plus humains et les réconciliations plus volontaires. » (1950, p. 42).

Kerschensteiner réfute expressément l'idée que sa version de l'éducation civique n'est rien d'autre que l'enseignement des traditions politiques ou des devoirs civiques (1950, p. 15). S'il est vrai qu'il s'intéresse surtout aux obligations qui incombent au citoyen responsable, il n'est en aucun cas le défenseur d'une approche dogmatique ou formaliste, la conscience des obligations civiques étant pour lui le résultat d'une formation scolaire qui s'emploie délibérément à faire sentir la nécessité d'une éthique du travail, d'une part, et celle d'un esprit civique authentique, d'autre part.

Le choix d'une perspective qui met l'accent sur les devoirs des citoyens passe inévitablement pour formaliste si elle ne fait pas ressortir l'utilité immédiate de ces devoirs pour la vie en communauté. Mais la démocratie ne peut de toute évidence fonctionner sans un catalogue raisonné de devoirs et d'obligations civiques et sans les vertus sociales qui en découlent. Le mot crucial, en l'occurrence, est « raisonné ». Pour que les devoirs soient acceptés et intériorisés, il faut montrer qu'ils sont une partie vivante du fonctionnement d'une communauté. Cela vaut aussi pour l'éthique du travail. En bref, ces principes et méthodes n'ont en rien perdu de leur utilité et sont loin de constituer un chapitre de l'histoire de l'éducation appartenant à un lointain passé. C'est dans ce domaine que Kerschensteiner, avec son attitude saine et pratique, peut servir aujourd'hui de modèle à suivre.

Voilà qui met en évidence l'étroite affinité entre l'idée de l'école active et celle de l'éducation civique. Impossible d'inculquer le sens des responsabilités sociales si le terrain n'a pas été préparé dès la tendre enfance. Ainsi, le travail indépendant et responsable est la condition préalable de toute forme d'éducation civique, celle-ci recevant à son tour ses impulsions les plus fécondes de l'action et de la réflexion menées dans le cadre social de la vie scolaire de tous les jours.

Après un début prometteur dans les années 20, le système d'éducation civique des écoles allemandes a rapidement été considéré comme ayant fait faillite. Dans le même temps, des voix se sont élevées pour faire valoir que l'idée d'un enseignement du travail encourageait uniquement une forme d'activité qui était à l'image de l'agitation d'une époque frénétique et totalement dépourvue de valeur vraiment éducative. Ces deux jugements ne font que montrer à quel point Kerschensteiner était mal compris, même de ses contemporains.

En fait, Kerschensteiner n'avait cessé de manifester sa désapprobation des idées de ceux qu'il appelait dédaigneusement les « apôtres de la spontanéité ». A preuve, sa phrase selon laquelle « le principe de l'école est d'utiliser un minimum de matière d'enseignement pour faire naître un maximum de compétences, de capacités et d'enthousiasme à l'égard du travail, le tout au service de l'esprit civique » (1957, p. 99). Une fois de plus, Kerschensteiner met ici en avant la relation de réciprocité directe entre l'école active et l'éducation civique. Un travail effectué de façon indépendante et responsable dans le cadre d'une communauté de travail et représentant le fruit d'efforts concertés aux stades de la planification, de l'exécution et de l'évaluation est inévitablement

un travail civique. Pareille organisation renforce l'aspect social de ce travail qui contribue ainsi à constituer et à consolider la communauté, enrichissant le concept de l'Etat d'une dimension morale plus profonde.

La formation de la personnalité

On ne saurait tenter d'analyser l'oeuvre de Kerschensteiner sans consacrer quelques lignes à la personnalité de cet éducateur exemplaire, car presque tous ses exposés théoriques sont le reflet de son propre style de vie. Il faisait partie de cette espèce rare, le pédagogue à l'esprit pratique, expérimenté et imaginaire. Ses deux formules favorites, dont il répétait souvent qu'elles exprimaient son attitude devant la vie, étaient : « Pour qui est diligent, le monde n'est pas muet » et « Le désespoir est un manque de confiance en Dieu ».

On trouve un reflet de cet optimisme dans les caractéristiques qu'il attribue au « bon enseignant » et qu'il développe longuement dans son ouvrage *L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres* (1949), à savoir une nature compréhensive, la capacité d'être profondément ému, la sensibilité et le tact comme conditions préalables à l'empathie à l'égard d'autrui — bref, l'humanité vraie plutôt que les connaissances encyclopédiques. Le parallélisme avec le portrait que Spranger brosse de son ami Kerschensteiner dans sa préface à l'ouvrage de ce dernier, intitulé : « L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres » est frappant :

« Le pessimisme, sous quelque forme que ce soit, lui était totalement étranger, non qu'il ait été épargné par la souffrance. Il a connu toute la gamme des peines et des douleurs humaines, du désarroi le plus banal et le plus quotidien aux profondeurs du conflit et du doute religieux. Mais ces épreuves furent infligées à un homme de constitution saine et robuste, qui n'a jamais envisagé de se priver du côté plaisant et agréable de l'existence. C'était un homme de la vieille génération qui savait que la vie est faite de combats et de conflits, qu'elle est dure et insensible. Si on veut guider les jeunes vers une attitude d'affirmation authentique de la vie et développer en eux la capacité d'affronter les vicissitudes de l'existence, il faut leur montrer que l'on ne peut y parvenir qu'en s'appuyant sur une certaine richesse spirituelle. Il n'existe aucune voie plus aisée. »

La connaissance pour elle-même, le fait pris isolément et à l'état brut demeureront toujours des adjonctions externes. Ce n'est qu'une fois mis en relation avec l'individu qu'ils peuvent enrichir le fonds de l'expérience acquise et tenir ainsi à faire partie de la source centrale d'énergie de la personnalité.

C'est ce développement de la personnalité qui est la tâche essentielle du processus éducatif. En dernière analyse, Kerschensteiner cherche à transposer sur le plan pédagogique l'axiome de Goethe selon lequel « la personnalité est le trésor suprême de l'être humain », en entendant par « trésor » la volonté et la capacité d'assumer ses responsabilités, considérées comme les piliers d'une communauté humaine véritable.

Il y a pour Kerschensteiner trois traits déterminants de la personnalité. Le premier est une « unicité particulière du moi spirituel » (1926, p. 84). Quelle que soit l'ampleur de son activité, la personnalité n'est pas submergée par une multitude de tâches non coordonnées et ne se perd pas dans le travail qu'elle accomplit ; elle appose au contraire sa marque aisément reconnaissable sur tout ce qu'elle fait. Deuxièmement, la personnalité s'exprime sous la forme d'une « réponse constante et indépendante à son environnement » (1926, p. 84). Elle est une source de sérénité et d'ordre dans le milieu qui l'entoure en raison du sens des responsabilités personnelles et politiques qui imprègne ses actes au sein de cet environnement. Le troisième trait est « l'effort conscient d'amélioration intérieure » (1926, p. 84). La volonté de perfectionnement personnel (qui, cependant, ne doit jamais s'exercer au détriment de la responsabilité sociale et politique) est le centre vivant de la personnalité. C'est là, et là seulement, que se trouve le vrai moteur du développement. Aspect essentiel de ces trois caractéristiques : elles doivent s'articuler avec les

valeurs qui assurent l'intégrité du profil moral de la personnalité, garantissant ainsi la continuité de l'effet qu'elle a sur le milieu environnant et sur son propre développement intérieur. Les vertus traditionnelles de force de caractère, de diligence et de jugement jouent, à cet égard, un rôle fondamental.

L'objectif ultime est « l'amélioration morale de la communauté » (1926, p. 189) à travers l'action de la personnalité. Une étape importante vers la réalisation de cet objectif est « l'enseignement professionnel », car « la voie de l'éducation passe par le travail » (1926, p. 189). Deux aspects essentiels se conjuguent ici : d'une part, l'importance fondamentale que Kerschensteiner attribue au travail dans le processus éducatif et, d'autre part, la nature sociopolitique de la tâche dévolue à l'individu et la conscience qu'il s'agit là d'un objectif général de l'éducation, laquelle vise à asseoir la société sur des bases solides à travers l'amélioration de l'individu. Le succès (ou l'échec) de ce processus de relations réciproques est fonction de la richesse spirituelle ; c'est pourquoi la confrontation avec les valeurs établies, l'aptitude à poser des jugements de valeur sûrs et la foi dans un système de valeurs jouent un rôle essentiel. Le but est de façonner une « mentalité orientée vers les valeurs » (1926, p. 80).

C'est à cette « richesse spirituelle » que l'humour de Kerschensteiner puise sa source. On rappellera à titre d'exemple les « sermons de mai » que, sous le pseudonyme de « Pater Hilaricus », il prononçait lors des sorties annuelles du club *Gesellschaft der Niederländer*, qui se rendait régulièrement en mai à la résidence du Comte Pappenheim. La fantaisie de Kerschensteiner, sa capacité de traiter les sujets sérieux sur un mode plaisant sont attestées par des titres mêmes : *de Stultitiae Beneficio* (« Des bienfaits de la stupidité ») ; *de Pulcibus Mentalibus* (« Des puces mentales ») ; *de Nincompoopitate Generis Humani*. Kerschensteiner, mathématicien, définit la mathématique comme « la science du point » et le point de vue comme une « perspective au rayon zéro » (M. Kerschensteiner, 1954, p. 220).

Cette forme d'humour lui permet de jeter un regard plus détaché sur les réalités quotidiennes et alimente une verve débridée lorsqu'il s'attaque à la solution de tâches importantes. « L'humour, fondement même de l'esprit » (1949, p. 174) est un élément important de la réussite de l'éducateur. Voici ce qu'en dit Weniger : « Ce qu'il y a de plus appréciable chez Kerschensteiner c'est son humour, association productive de scepticisme réaliste et de foi idéaliste, l'humour né de la vraie sagesse, sans lequel l'existence d'un éducateur serait intolérable. » (Weniger, 1979, p. 211).

C'est au cours des soirées qu'il organisait dans sa maison du quartier de Bogenhausen à Munich que Kerschensteiner pouvait laisser son humour s'exprimer le plus librement. La musique jouait aussi un grand rôle dans ces soirées. Kerschensteiner était un pianiste accompli et adorait jouer de la musique avec ses amis, notamment avec la femme d'Aloys Fischer, la violoniste Paola Fischer-Thalmann, qui devait par la suite être déportée comme juive au camp de concentration de Theresienstadt, où elle a trouvé la mort. Ces soirées se terminaient souvent par des discussions animées sur des questions de philosophie ou d'éducation avec Aloys Fischer son « voisin et ami » (M. Kerschensteiner, 1954, p. 222).

Est-ce là l'attitude d'un grand seigneur de la pédagogie, détaché des préoccupations terre-à-terre de la vie quotidienne et donc libre de méditer sur elles en prenant de la hauteur ? Pas du tout. Même dans ses travaux théoriques, Kerschensteiner restait un praticien. Toute sa vie il s'est efforcé de trouver la réponse juste à des problèmes quotidiens, car c'étaient ces problèmes qui le préoccupaient le plus, même après qu'il fut devenu conseiller scolaire puis professeur d'université. Il considérait les difficultés de l'enseignement et de l'éducation comme autant d'éléments qui devaient éveiller l'inventivité caractéristique de tout pédagogue digne de ce nom. C'était une personnalité qui manifestait dans la pratique les qualités dont il proclamait la nécessité dans sa théorie : la force de caractère dans la poursuite des objectifs, le mordant de la pensée et de l'action, et le sens des responsabilités politiques. Ces traits sous-tendent toute son oeuvre. Et c'est ce qui explique la pertinence de sa pensée pour l'avenir et qui crée pour nous, dans le présent, l'impérieuse obligation de nous intéresser à son héritage.

Note

1. Hermann Röhrs (Allemagne). Historien et comparatiste de l'éducation. Ancien chef du département de l'éducation de l'Université de Mannheim, ancien directeur de l'Institut d'éducation de l'Université de 1984. Docteur *honoris causa* de l'université Aristote de Thessalonique (Grèce) en 1991. Auteur de plusieurs ouvrages d'histoire et d'éducation comparée, dont notamment *Tradition and reform of the university under an international perspective* [Tradition et réforme de l'université dans une perspective internationale] (1987) et *Vocational and general education in Western industrial societies* [L'enseignement professionnel et l'enseignement général dans les sociétés industrielles occidentales] (1988). Ses livres ont été traduits en anglais, en coréen, en grec, en italien et en japonais.

Œuvres de G. Kerschensteiner

1912. *Die Schule der Zukunft : eine Arbeitsschule* [L'école de l'avenir : une école active] In : *Grundfragen der Schulorganisation* [Questions fondamentales de l'organisation scolaire]. Leipzig, Berlin.
1921. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* [L'âme de l'éducateur et le problème de la formation des maîtres]. Munich
1923. *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* [Conception de l'éducation civique]. Leipzig, Berlin.
1924. *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* [L'axiome fondamental du processus éducatif et ses conséquences pour l'organisation scolaire]. Berlin.
1926. *Theorie der Bildung* [Théorie de l'éducation]. Leipzig, Berlin, 1926.
1950. *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* [Le concept d'éducation civique]. Munich.
1957. *Der Begriff der Arbeitsschule* (Le concept d'école active). Munich.
- 1966-1968. *Ausgewählte pädagogische Schriften* [Choix d'écrits sur l'éducation], 2 vol., sous la direction de G. Wehle. Paderborn, 1966 (vol. 1) et 1968 (vol. 2).

Œuvres sur G. Kerschensteiner

- Bähr, W. (dir. publ.) 1968. *Eduard Spranger. Briefe 1901-1963* [Lettres]. Tübingen.
- Von Cube, F. 1960. *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit ?* [Connaissances générales ou productivité élargie ?]. Stuttgart.
- Dewey, J. ; Dewey, E. 1915. *Schools of Tomorrow* [Ecoles de demain]. New York.
- Englert, L. (dir. publ.) 1966. *Georg Kerschensteiner — Eduard Spranger. Briefwechsel 1912-1931* [Correspondance]. Stuttgart.
- Kerschensteiner, M. 1954. *Georg Kerschensteiner : der Lebensweg eines Schulreformers* [La carrière d'un réformateur de l'école]. Munich/Düsseldorf.
- Key, E. 1905. *Das Jahrhundert des Kindes* [Le siècle de l'enfant]. Berlin.
- Knoll, M. 1993. *Dewey versus Kerschensteiner : der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule in den USA* [Dewey contre Kerschensteiner : la controverse sur l'introduction de l'école de l'éducation continue aux Etats-Unis]. In : *Pädagogische Rundschau* (Frankfurt/Main), n° 47, p. 32-47.
- Niklis, W. S. 1960. *Das Verhältnis der Pädagogik Kerschensteiners zu Pestalozzi* [Relations entre la pensée de Kerschensteiner en matière d'éducation et celle de Pestalozzi]. Heidelberg. (Thèse).
- Rickert, H. *Vom Begriff der Philosophie* [De la conception de la philosophie]. In : *Logos*. Vol. I. Tübingen, 1910-11, p. 1-34.
- Röhrs, H. 1977. *Die progressive Erziehungsbewegung : Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA* [Le mouvement éducatif progressiste : évolution et résultats aux Etats-Unis]. Hanovre.
- _____. 1991. *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform* [Education progressiste et perspectives d'une réforme de l'éducation]. Donauwörth, p. 45-60.
- Wehle, G. (éd.) 1956. *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners* [Pratique et théorie dans l'oeuvre de Georg Kerschensteiner]. Weinheim.
- Weniger, E. 1979. *Kerschensteiner von heute !* (Kerschensteiner aujourd'hui). In : Wehle, G. (éd.) *Kerschensteiner*. Darmstadt.
- Wilhelm, T. 1957. *Die Pädagogik Kerschensteiners* [La pensée de Kerschensteiner en matière d'éducation]. Stuttgart.