

# Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir<sup>1</sup>

*Uma cultura «contra» a outra: as ideias da educação nova dissolvidas na instituição escolar do Estado? Em torno da democratização do acesso ao saber*

**André D. ROBERT**

Professor da Universidade Lumière, Lyon 2, ISPEF (Institut des Sciences et Pratique d'Education et de Formation – Instituto de Ciências e Práticas Educacionais e Formação), Laboratoire Education, Cultures, Politiques (Laboratório Educação, Culturas e Políticas).  
andre.robert@univ-lyon2.fr

**Résumé:** Cet article entend revisiter l'opposition habituelle entre institution scolaire d'Etat et courant de l'éducation nouvelle, réputé plus soucieux de la formation complète de l'élève que de valorisation du seul savoir intellectuel. Sans s'interdire quelques regards hors des frontières de la France, il se propose d'étudier la question principalement dans le cas français au cours du XX<sup>e</sup> siècle et en la délimitant autour du problème de la démocratisation de l'accès aux différents types de savoirs. Ce qui sera considéré comme le plus intéressant, ce sont plutôt les zones floues, les points de recoupement éventuels, les frontières un peu indécises où les deux cultures éducatives et pédagogiques ont pu être amenées à se croiser, à se frotter l'une à l'autre au sein même de l'institution scolaire d'Etat, et également en la personne de certains pédagogues se réclamant de l'éducation nouvelle tout en ne refusant pas d'occuper des positions officielles (Gal, Monod, Meirieu par exemple). Il s'agira donc d'examiner, à travers quelques moments révélateurs, incluant la période tout à fait contemporaine (avec l'exemple des TPE, travaux personnels encadrés), et à travers quelques unes de ces personnalités médiatrices (des passeurs) la manière dont les idées nouvelles ont pu questionner et faire évoluer l'école d'Etat et ses pratiques. En retour la question se pose de savoir si ces idées nouvelles ne s'affadissent pas aussitôt qu'elles entrent en contact avec l'institution, si elles ne sont pas finalement solubles en celle-ci, en perdant leur sens original, après avoir servi d'alibi.

**Mots-clés:** Institution scolaire de l'État et l'éducation nouvelle; Cultures éducatives et pédagogiques; France XXe siècle

**Abstract:** This article intends to revisit the usual opposition between the state educational institution and the current of the new education, which is considered more concerned with the complete training of the pupil than with the valuation of intellectual knowledge alone. Without forbidding himself to look beyond the borders of France, he proposes to study the

question mainly in the French case during the 20th century and by delimiting it around the problem of the democratization of access to different types of knowledge. What will be considered as the most interesting is rather the fuzzy zones, the possible cross-over points, the somewhat undecided borders where the two educational and pedagogical cultures have been able to cross and rub each other. And also in the person of certain pedagogues claiming to be newly educated, while refusing to occupy official positions (Gal, Monod, Meirieu, for example). It will thus be necessary to examine, through some revealing moments, including the very contemporary period (with the example of the VSE, personal work framed), and through some of these mediating personalities (smugglers) the way whose new ideas could question and evolve the State school and its practices. In return the question arises as to whether these new ideas do not fade as soon as they come into contact with the institution, if they are not finally soluble in it, losing their original meaning after having served of alibi.

**Key words:** State school institution and new education; Educational and pedagogical cultures; France twentieth century.

**Resumo:** Este artigo pretende rever a oposição habitual entre a instituição escolar do Estado e atual educação nova, considerada mais preocupado com a formação completa do aluno do que com a valorização apenas do saber intelectual. Sem proibir o olhar para fora das fronteiras da França, o artigo propõe estudar a questão principalmente no caso francês durante o século 20 e na delimitação em torno do problema da democratização do acesso aos diferentes tipos do saber. O que será considerado como mais interessante são principalmente as zonas cinzentas, os pontos de cruzamentos eventuais, as fronteiras um pouco indecisas onde as 2 culturas educativas e pedagógicas puderam ser levadas a se cruzar, a se esfregar uma na outra no próprio seio da instituição escolar do Estado e igualmente na pessoa de alguns pedagogos que exigem a educação nova ao não recusar a ocupar posições oficiais (Gal, Monod, Meirieu por exemplo). O artigo irá portanto examinar, através de alguns momentos revelatórios, incluindo o período realmente contemporâneo (com o exemplo dos TPE, trabalhos pessoais enquadrados), e através de algumas personalidades mediadoras (os passadores) a maneira na qual as ideias novas pudessem questionar e fazer evoluir a escola do Estado e suas práticas. Por sua vez, a questão é feita para saber se essas ideias novas não se tornam insípidas logo quando elas entram em contato com a instituição, se elas não são finalmente dissolvidas na mesma, perdendo o seu senso original, após ter servido de alibi.

**Palavras-chave:** Instituição escolar do Estado e educação nova; Culturas educativas e pedagógicas; França século XX.

Nous nous proposons d'interroger ici l'opposition couramment admise entre, d'une part, la culture de l'institution scolaire d'Etat telle qu'elle s'est constituée en Europe au XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup> et perpétuée jusqu'à nos jours, et, d'autre part, la culture du courant de l'éducation et des pédagogies «nouvelles», nébuleuse touffue dont il convient certes de clarifier les contours, mais dont on considérera de prime abord qu'elle incarne la contestation de l'organisation et de l'esprit de l'école instituée. Nous étudions centralement le cas français (sans nous interdire quelques regards hors des frontières hexagonales) et la question de la démocratisation de l'accès au savoir. Ce choix complexifie quelque peu le

problème que nous entendons poser, dans la mesure où, à ses toutes premières origines, la mouvance «éducation nouvelle» est loin d'avoir eu la démocratisation pour préoccupation majeure. D'où la nécessité d'opérer d'emblée une distinction, si sommaire soit-elle, à l'intérieur d'un mouvement parcouru de tensions multiples, entre la tendance aristocratique symbolisée en France par l'école des Roches (ouverte en 1899 à Verneuil-sur-Avre, sous la responsabilité d'Edmond Demolins, dans un château acheté grâce aux milieux d'affaires<sup>3</sup>), et la tendance démocratique représentée par le GFEN, fondé en 1922 à l'initiative des universitaires Paul Langevin et Henri Wallon<sup>4</sup>.

Ces précautions prises, il reste tentant, et assez aisé en première approche, de mettre en regard, pour la énième fois, une culture contre l'autre, comme le font certains manuels ou recueils de synthèse sous la forme de tableaux d'opposition terme à terme<sup>5</sup>. S'il n'est évidemment pas question de dénier la validité de cette option – car elle dispose d'un fondement objectif incontestable – c'est moins cela qui nous intéressera que les zones plus floues, les points de recoupement éventuels, les frontières indécises où les deux cultures éducatives et pédagogiques ont pu être amenées à se croiser, se frotter l'une à l'autre au sein même de l'institution scolaire d'Etat, et en la personne de certains pédagogues se réclamant du «nouvellisme»<sup>6</sup> tout en ne se refusant pas à occuper des positions officielles, parfois d'un haut niveau de responsabilité. C'est aussi la raison pour laquelle nous parlons d'idées de l'éducation nouvelle de préférence à éducation nouvelle comme corps de doctrine constitué, portant l'attention à ce qui circule et s'exporte plutôt qu'à ce qui se fige, fût-ce au prix d'un certain affadissement si l'on se place d'un point de vue de puriste. Ce faisant, nous rejoignons, au titre de l'investigation historique et objectivante, ce que Philippe Perrenoud a pu quant à lui déclarer, dans une intention plus délibérément militante: «Même si une école globalement engagée dans les pédagogies nouvelles est toujours un endroit extraordinaire, pas comme les autres, en raison de cette commune orientation et du rattachement à un mouvement plus large, à des réseaux militants, il serait absurde de ne pas voir que dans le système éducatif, une partie des enseignants a les mêmes valeurs et poursuit des projets proches ou qui présentent au moins certaines convergences. Le mouvement d'éducation nouvelle n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se mêle au système ...»<sup>7</sup>. Le problème que nous entendons traiter est ainsi délimité; il convient cependant de le reprendre encore quelque peu en s'efforçant de le dialectiser.

## Position précisée du problème

Depuis le XVII<sup>ème</sup> siècle jusqu'aux grandes lois scolaires de la fin du XIX<sup>ème</sup>, à travers aléas et variantes, s'est mis en place ce que le sociologue Guy Vincent a appelé la «forme scolaire» caractéristique des sociétés occidentales<sup>8</sup>. Celle-ci peut se définir globalement en référence à une conception de l'espace (un espace clos et spécialement dévolu à l'éducation), du temps (on en cultive l'organisation très réglée), des devoirs (à tous les sens du terme), de la pédagogie (primauté donnée, en matière d'apprentissage, à la conformité à des principes et des règles plutôt qu'à la démarche personnelle d'appropriation/construction des savoirs par le sujet). S'il est vrai que cette forme scolaire et sa pédagogie trouvent leurs origines dans les premières organisations d'écoles par des communautés religieuses, la variante laïcisée qui s'impose au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'au triomphe de l'Ecole républicaine introduit des nuances sensibles. On relèvera quelques points qui vont à l'encontre de certaines idées reçues: – le refus du développement de la seule mémoire mécanique au bénéfice de méthodes dites «*excitatrices de la pensée*», – la volonté d'être au contact du réel, d'où notamment l'importance prêtée aux leçons de choses, – la célébration de l'adhésion consentie à la règle plutôt que de la soumission aveugle à la discipline, cependant centrale, – l'indissociabilité de l'instruction et de l'éducation, priorité restant à cette dernière, – la prise en compte de la nature de l'enfant, caractérisée par ses manques exigeant comblement ou développement ordonné, comme en témoigne la réflexion sur la capacité d'attention qu'il faut impérativement «*fixer*» ou sur la conscience morale qu'il faut «*orienter*», voire «*corriger*». Bref, si la notion de discipline demeure bien au centre de la nouvelle pédagogie du XIX<sup>ème</sup> siècle, elle ne doit pas donner matière, comme dans les écoles ancien modèle, à des formes de dressage inductrices de comportements purement serviles, mais plutôt à des formes d'intériorisation conscientes productrices de comportements modérés. On pourrait multiplier les exemples d'appels à la mise en œuvre de méthodes actives et de pratiques non coercitives tant dans les instructions officielles à partir de 1887 que dans les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson. Quelles que soient l'attitude des hiérarchies intermédiaires, relais évidemment décisifs, non nécessairement acquis aux directives centrales, et la pratique effective des maîtres dans leurs

classes, c'est du moins ainsi que le décline en France le discours cautionné par l'institution après 1881-82, et peut-être même avant<sup>9</sup>.

L'«autre» de cette pédagogie d'Etat, qui se stabilise quant à elle dans les vingt dernières années du XIX<sup>ème</sup>, se constitue donc, à la fin du même siècle, sous l'appellation d'éducation nouvelle<sup>10</sup>. Il est logique que celle-ci s'efforce de promouvoir sa différence en faisant en France l'éloge de modèles culturels étrangers rivaux<sup>11</sup> et en clivant au maximum les positions, certes à partir d'éléments objectifs. Plusieurs expressions destinées à caractériser péjorativement la pédagogie dominante («*fermée et formelle*», «*mécanique*», «*encyclopédique*», «*enseignement dogmatique*») ne sont apparues qu'entre 1917 et 1920, sous l'influence de la critique des rénovateurs. Il n'est pas étonnant que ceux-ci, soucieux de polémiquer avec des adversaires indispensables à l'affirmation de leur propre singularité, ne prennent pas en compte les différences, pourtant réelles, entre plusieurs pédagogies situées à l'intérieur de la même forme scolaire (certaines impliquant déjà, nous l'avons relevé, une insistance au moins verbale sur la notion d'activité). Lorsqu'on se propose de confronter, comme l'implique notre projet, les principes pédagogiques de l'école d'Etat à des critiques venues d'horizons pédagogiques se voulant radicalement autres, il convient en conséquence de ne pas céder à une caricature forcément orientée.

Mais il faut en retour se prémunir contre la tendance à prétendre reconnaître la pénétration des idées nouvelles dans l'institution, à la seule évocation de mots ou de concepts apparemment communs. Quand l'américain Washburne, initiateur de l'école expérimentale de Winnetka, croit retrouver, dans les instructions officielles françaises de 1923, la doctrine de l'éducation nouvelle, il y a tout lieu de penser qu'il est victime d'une illusion par précipitation, même si le rédacteur de ces instructions, Paul Lapie, a pu écrire à propos des méthodes intuitives et actives, déjà recommandées dans les instructions de 1887: «cette méthode est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs, que nous n'en sentons plus la valeur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir: si bien que nous ne la reconnaissons plus lorsque des auteurs étrangers – ou même français – viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés...»<sup>12</sup>. Car l'éducation nouvelle se caractérise par la volonté d'installer un environnement éducatif complet, ainsi que par l'élaboration d'un ensemble de dispositions cohérentes entre elles, qui ne saurait être morcelé et s'accommoder de mesures

isolées, sauf à se trouver dénaturé, ainsi que s'emploie à le souligner Ferrière dès les premières lignes de *l'Ecole active*, invitant à ne pas confondre éducation nouvelle et simples méthodes actives. Il reste donc, malgré les relativisations auxquelles invite l'examen attentif et dont nous venons de donner un aperçu, que nous sommes bien en présence de deux cultures. Dans celle de l'école d'Etat, dite traditionnelle, le savoir intellectuel domine et est posé comme une valeur absolue (*tant pis* en quelque sorte si ce doit être sur le mode de l'extériorité, bien que cette extériorité ne soit pas  *systématiquement*  revendiquée comme la voie la plus favorable à l'apprentissage); dans celle de l'éducation nouvelle, le savoir en tous domaines ne doit jamais procéder d'une imposition extérieure, mais toujours nécessairement d'un besoin éprouvé par le sujet qui, à cette seule condition, est en mesure de s'approprier un ensemble d'acquis en leur donnant véritablement sens, et par là de se construire lui-même de manière authentique (cette place centrale conférée à l'initiative – fût-elle initialement provoquée – se confirme par le rôle prêté à l'art et à la créativité personnelle, ainsi qu'à l'éducation du corps).

A contre-courant de ce à quoi inclinerait spontanément cette considération, il s'agira d'examiner ici, à travers quelques moments significatifs et aussi à travers quelques fortes personnalités médiatrices, la manière dont les idées nouvelles ont pu questionner et «travailler» l'école d'Etat et ses pratiques, en les amenant à évoluer plutôt que de prétendre repérer leur assimilation et intégration pure et simple par l'institution. Hors des frontières françaises, l'exemple de Maria Boschetti Alberti (1879-1951) nous paraît tout à fait révélateur des situations et des personnalités qui retiennent plus spécialement notre attention. Voici une enseignante qui, exerçant dans le canton suisse du Tessin au sein du système officiel, connaît d'abord des difficultés avec son inspecteur, puis qui – loin de vouloir agir de manière sauvage – demande et obtient la permission de continuer son expérience novatrice jusqu'à «introduire dans les classes de l'école publique les bienfaits des écoles nouvelles: liberté, auto-éducation, respect de l'individu»<sup>13</sup>, ce qu'elle appellera «la scuola serena», «l'école sereine». Daniel Hameline définit parfaitement à son propos le sujet que nous faisons nôtre: «Maria Boschetti fournit une excellente 'entrée' pour aborder [...] le mouvement de l'Education nouvelle par une de ses composantes les plus aléatoires: la rénovation de l'entreprise éducative scolaire par une praticienne de l'enseignement officiel au sein de ce dernier»<sup>14</sup>.

## Quelques jalons dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, autour des questions de démocratisation

### Un plan d'ensemble

Abordant le XX<sup>ème</sup> siècle avec l'année 1918 et le *Manifeste des compagnons de l'université nouvelle*, nous sommes d'emblée renvoyés à l'un des problèmes soulevés. En effet le projet d'école unique – c'est-à-dire de mise en continuité des différents degrés d'enseignement, jusque là radicalement séparés – élaboré par les Compagnons n'appartient pas à la mouvance de l'éducation nouvelle et il ne devrait a priori pas nous intéresser ici; il est cependant un des tout premiers à influencer fortement sur la politique ministérielle dans le sens de la volonté de démocratisation lorsque des coalitions de gauche accèderont au pouvoir comme c'est le cas avec le gouvernement d'E. Herriot qui crée en 1924 une commission de l'école unique. Si celle-ci n'a pas d'efficacité immédiate, l'idée démocratique s'inscrit suffisamment dans les consciences pour que sa marque ressurgisse au moment du gouvernement de Front populaire (1936-37) et de celui d'union nationale issu de la Résistance (1944-46). Mais c'est surtout – au cours des travaux de la commission de réforme mise en place dès novembre 1944 – la rencontre entre les idéaux de l'école unique et des principes du mouvement d'éducation nouvelle, qui mérite de retenir l'attention, cristallisant particulièrement dans trois personnalités; P. Langevin, président, H. Wallon, successeur du précédent, et H. Piéron, vice-président, ont naturellement exercé une influence sur le texte du plan. Or ils furent tous trois présidents successifs du GFEN, section française de la ligue internationale de l'éducation nouvelle, qui a assumé à partir de 1932 la direction de la revue *Pour l'ère nouvelle*, et constitué la composante d'orientation matérialiste/marxiste de la ligue<sup>15</sup>.

Quoique non appliqué, le plan Langevin-Wallon, rendu public en mai 1947, a vu son audience durer longtemps, certes au titre formel de «référence sacrale»<sup>16</sup>, mais plus essentiellement à titre de facteur d'interpellation critique du système éducatif institutionnalisé, dans le sens de plus d'unification et de démocratisation, tous les projets de réforme structurelle s'en réclamant peu ou prou jusque dans les années 1970. Une tonalité éducation nouvelle se révèle bien présente dans le texte<sup>17</sup>: «*Pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, il faut tenir compte de ses possibilités physiologiques et de ses besoins psychologiques. Il ne devra*

*pas excéder, entre 7 et 9 ans, 2 heures par jour et 10 heures par semaine. De 9 à 11 ans: 3 heures par jour et 15 heures par semaine. De 11 à 13 ans: 20 heures par semaine. De 11 à 15 ans: 25 heures par semaine.»*

Si plusieurs réformes effectives ont cru pouvoir se réclamer de ce texte fondateur, telles – implicitement – celles de 1959, 1963, 1975, il reste une différence qualitative entre lui et elles: lorsqu'il donne très intentionnellement l'exclusivité au principe méritocratique en se basant sur le critère des «aptitudes» des élèves, le plan Langevin-Wallon se situe, conformément à un esprit aussi caractéristique de l'éducation nouvelle, dans une conception essentiellement dynamique et optimiste du développement de l'enfant ou du jeune, là où les autres énoncés figent celui-ci dans sa nature, posée comme immuable<sup>18</sup>. C'est très précisément dans la même perspective que celle qui a trouvé avec le plan Langevin-Wallon son expression à la fois la plus systématique et la plus emblématique que se situent les expériences des «classes d'orientation» (antérieures au plan) puis des «classes nouvelles» (contemporaines de celui-ci).

## Des pratiques nouvelles

En 1937, le ministre du Front Populaire Jean Zay a confié à Roger Gal, professeur au lycée de Sens, le soin de diriger une expérimentation de «classes d'orientation» menée dans vingt établissements. Celle-ci consista à pratiquer dès la sixième une pédagogie centrée sur l'enfant, sa personnalité, ses goûts, ses aptitudes, au point qu'on proposa aux enseignants un livret d'observation, la «fiche Fontègne<sup>19</sup>» qui entraîna d'ailleurs dans le reste de l'institution un vaste tollé et dut être abandonnée; il s'agissait déjà de vouloir introduire une psychologie fondée sur la personne de l'enfant dans l'intention d'adapter au mieux la pédagogie à l'élève et de lui permettre de trouver sa meilleure voie scolaire. La personnalité de Roger Gal (1906-1966) présente un intérêt tout particulier. Cet agrégé de grammaire, militant de l'éducation nouvelle, sera secrétaire général du GFEN en 1945, membre des CEMEA<sup>20</sup>, en même temps qu'il occupera des positions officielles au sein de l'Education nationale, notamment membre du conseil technique pédagogique du ministère puis chef du service de la recherche pédagogique au CNDP à partir de 1951. Participant aux travaux de la commission Langevin-Wallon, il se retrouve tout naturellement impliqué en

1945-46 – aux côtés d'Alfred Weiler<sup>21</sup> – dans l'expérience prolongeant les classes d'orientation, celle des «classes nouvelles». Le principe en est le même: faire de la psychologie et des psychologues des partenaires indispensables des enseignants dans l'observation des élèves en vue de leur permettre des parcours scolaires différenciés. Classes d'orientation du premier cycle du second degré, ces classes eurent en effet pour projet de diriger chaque enfant vers le type d'études lui convenant le mieux (diagnostic associé à pronostic). L'observation prédominait au niveau des classes de 6ème et 5ème où le travail manuel fit son entrée, la mise à l'épreuve des aptitudes observées caractérisant les niveaux 4ème, 3ème, où furent introduites de premières options sous la forme de «bancs d'essai». Les effectifs étaient limités à vingt-cinq élèves par classe, la pédagogie pratiquée faisait fond sur l'intérêt et le besoin d'invention de l'enfant, le développement de son sens social, la connaissance de l'environnement naturel et humain. On voit donc que, par rapport au modèle pédagogique antérieur, ce qui émerge ici, c'est, conformément à la sensibilité école nouvelle, la considération de la singularité de chaque enfant (incluant la dimension affective) et, à terme, la visée de son épanouissement individuel et social.

Deux cents classes nouvelles furent ouvertes, sur la base du volontariat des maîtres et des parents, en octobre 1945, à l'initiative de Gustave Monod (1885-1969), alors directeur de l'enseignement du second degré. Ce dernier offre dans sa biographie la particularité d'être un agrégé de philosophie ayant enseigné à l'école des Roches avant de devenir directeur de cabinet d'un ministre de l'Instruction publique<sup>22</sup>, remarquable exemple d'une certaine porosité entre la mouvance rénovatrice critique et l'administration. Une revue dédiée aux idées de l'éducation nouvelle, *Les Cahiers pédagogiques*, est précisément née, sous l'impulsion de Gustave Monod, à l'occasion de cette expérience des classes nouvelles; soutenue par le ministère, tout en restant jalouse de son indépendance, elle sera publiée par un organisme officiel, l'IPN (Institut pédagogique national), de 1964 à 1972, avant de continuer hors institution son combat<sup>23</sup>, illustrant à son tour ce jeu de relations ambiguës entre l'institution et sa critique. En 1950, huit cents classes environ avaient fonctionné dans deux cents établissements publics mais, Monod ayant quitté la direction du second degré, en 1953 elles devinrent «classes pilotes», ce qui en changea le sens: d'instruments de rénovation-transformation de l'ensemble du cursus secondaire, elles furent désormais la marge expérimentale du système officiel, sa bonne conscience. Posant en

1960 la question: «Où en est l'éducation nouvelle?»<sup>24</sup>, Roger Gal note: «... *le plan Langevin, les Classes Nouvelles du second degré, ont failli officialiser les méthodes nouvelles*». Failli seulement ...

## Quel essaimage?

S'il s'agit donc d'un rendez-vous manqué, il reste que, dans les décennies des grandes réformes de la Cinquième République, des idées semées mi-officiellement, mi-marginalement vont essaimer chez nombre de pédagogues, et de manière bien sûr plus diffuse parmi le grand public. Du côté des initiateurs, une matrice de la réforme pédagogique se constitue, à un moment décisif (mars 1968), à travers le contenu du colloque tenu à Amiens «*Pour une école nouvelle*». On y retrouve quelques unes des grandes orientations de l'éducation nouvelle, comme le montrent, par exemple, les thèmes de la commission consacrée à la formation des maîtres (-enseignement sous forme des centres d'intérêt empruntés à Ovide Decroly; – valorisation du travail en équipe et des activités interdisciplinaires; – incitation à l'analyse du mécanisme des opérations intellectuelles des élèves; – incitation à l'étude de la personnalité de chaque enfant et de son milieu).

La «massification» progressive affectant le collège (années 1960 et 1970) puis le lycée (années 1980), en même temps qu'elle a été rendue nécessaire par la demande sociale, influe en retour sur celle-ci. Une partie au moins de l'opinion parentale pressent confusément que la pédagogie dispensée de manière dominante dans des structures démocratisées n'est plus adaptée à ceux que l'on va peu à peu appeler les «nouveaux publics». Les associations de parents se rallieront, de manière de plus en plus explicite au cours des années 1990, à des conceptions pédagogiques qu'on peut dire inspirées de différents courants de l'école nouvelle. Du côté des enseignants, certains (une forte minorité) n'ont pas attendu les directives officielles pour anticiper, innover, faire évoluer leurs pratiques, et en tout état de cause ceux-ci ne restent pas indifférents à ce changement de la demande parentale organisée. A l'école primaire, un nombre assez considérable de maîtres, qui ne sont pas forcément membres de l'ICEM<sup>25</sup>, recourent à certaines des techniques Freinet et les adaptent parfois aux nouvelles technologies; en cela, ils n'accomplissent évidemment pas le projet socio-poli-

tique qui sous-tend initialement la pédagogie du fondateur de l'école de Vence, qui fut exclu de l'institution officielle, mais ils traduisent la réceptivité aux idées nouvelles d'instituteurs initialement formés dans une tradition normalienne assez figée.

Sans que ses pédagogues théorisent explicitement le point, le secteur de l'enseignement professionnel converge assez naturellement avec les pédagogies du projet et du concret, déclinées sous les formes officielles du travail par thème puis de la démarche par objectifs, revue à l'aune de la notion de projet technique<sup>26</sup>. Devenu le principal gardien d'une pédagogie correspondant à la forme scolaire dominante, le second degré général se montre spontanément le plus rétif aux idées issues de l'éducation nouvelle. Toutefois, dans le sillon de 1968, puis à partir de 1981, des militants des mouvements pédagogiques mais aussi une frange non négligeable de professeurs non affiliés (voire, plus minoritairement, de chefs d'établissement) s'impliquent dans diverses innovations, soit en en prenant directement l'initiative, soit en se saisissant de ce qui est peu à peu offert par l'institution, principalement autour de la notion de projet (ce qu'on a appelé successivement «10%», «PACTE», «PAE»<sup>27</sup>, et surtout projets de zones et d'établissements), en accord avec le principe de la pédagogie de l'intérêt. Il faut évoquer ici le rôle d'incitateur de la rénovation pédagogique qu'a joué, en écho à un fort courant international, l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique)<sup>28</sup>, où ont œuvré des personnalités comme Jean Hassenforder – directeur du service de la documentation de l'institut – qui a animé, avec Louis Raillon, de 1964 à 1980, la revue militante *Education et développement*, dédiée à la promotion des idées éducatives nouvelles.

Il a fallu cependant attendre 1981, la nouvelle donne politique et l'arrivée du ministre socialiste Alain Savary à l'Education nationale dans un gouvernement de gauche pour qu'une cohérence au moins partielle se construise entre politique ministérielle et ensemble doctrinal des idées nouvelles. Parmi une série de grands rapports commandés par le pouvoir à André de Peretti (formation des maîtres), Antoine Prost (lycées), Louis Legrand<sup>29</sup> (collèges), on s'attardera un instant sur le sort réservé à ce dernier, empruntant le plus explicitement à des thèmes issus de l'éducation nouvelle. Son échec apparaît symptomatique du rapport de l'opinion professorale majoritaire à l'idéologie pédagogique rénovatrice: acceptation tant qu'il s'agit d'un discours assez diffus et de dispositions «digérables» et/ou contournables, refus dès que des mesures concrètes touchent

à la question des statuts et à certains habitus les plus enracinés de la pratique du métier. La réforme des collèges a ainsi achoppé sur l'aspect consommant la rupture avec l'organisation traditionnelle en classes (au bénéfice de plus vastes ensembles et de groupes de niveau évolutifs) et surtout sur celui du tutorat (d'origine anglo-saxonne, impliquant une dimension psycho-affective et une propension au choix de son tuteur par l'élève). Pourtant, bien que la réforme ainsi conçue n'ait nullement été appliquée après l'intervention critique de l'organisation syndicale majoritaire, les collèges ne sont pas restés totalement immobiles et sont entrés officiellement, à la demande du ministère, «en rénovation». Il est alors permis de se demander si une officialisation n'est pas le meilleur moyen d'annihiler toute vraie ambition réformatrice, et si – dans une telle hypothèse – les réformateurs, qui ne sont pas des naïfs et savent à quoi s'en tenir, sur la foi de l'histoire, quant aux capacités d'absorption et de récupération du système, ne devraient pas se prémunir contre le risque de s'exposer aux plus amères déceptions. Pour sa part, saisi à son tour par une telle déception, Louis Legrand n'hésite pas à employer rétrospectivement le ton de la dénonciation: «...*Il convient de rénover sans rénover et de le faire sans heurter les conservatismes et en particulier le tout-puissant Syndicat de l'enseignement secondaire. Et le coût doit être constant*»<sup>30</sup>.

## Bref aperçu de la question aujourd'hui à travers l'exemple des TPE

On peut évoquer plusieurs décisions récentes qui semblent aller dans le sens du courant rénovateur, et au-delà, dans le sens de certaines idées de l'éducation nouvelle: la volonté de généralisation, dans l'ensemble du système, de pratiques artistiques et créatrices, conformément à l'idéal d'épanouissement de la totalité de la personne de l'élève (sensibilité et corps compris); l'instauration des TPE au lycée (Travaux personnels encadrés), des IDD au collège (Itinéraires de découverte) qui exigent travail interdisciplinaire, construction de projets et prise d'initiatives. Procédant d'une proposition d'un rapport sur les lycées<sup>31</sup> piloté par Philippe Meirieu, personnalité pédagogique militant pour les idées de l'éducation nouvelle, les TPE ont été officialisés en classe de première et de terminale à partir de la rentrée 2000. Consistant à élaborer un dossier personnel

sur un sujet interdisciplinaire, ce nouveau dispositif s'inscrit dans le courant de la pédagogie du projet et vise à déléguer aux élèves «plus d'autonomie dans le choix des programmes» ainsi qu'à modifier «les formes d'autorité, les rapports aux savoirs et les modes d'évaluation»<sup>32</sup>, soit autant d'orientations s'inspirant globalement d'idées trouvant une origine dans l'éducation nouvelle. Dans l'esprit des décideurs qui les ont institués, par la triple intervention de deux professeurs et du ou de la documentaliste – pour l'encadrement des élèves sous la forme de travaux en petits groupes et d'alternance entre la classe et le CDI<sup>33</sup> –, les TPE posent les jalons de ce que pourrait être une vraie interdisciplinarité; ils sont censés conforter la démocratisation par le surcroît de sens qu'ils sont susceptibles de conférer au rapport aux savoirs (dont le caractère décisif pour le processus d'apprentissage des élèves, particulièrement ceux que leur culture familiale tient initialement éloignés de la culture scolaire, a été montré<sup>34</sup>). Si la logique de l'apprentissage et des principes de la pédagogie propre aux documentalistes se heurte parfois à celle de leurs collègues professeurs des disciplines, en raison de traditions nettement distinctes, il est attendu de cette rencontre un dialogue fructueux, venant interroger et problématiser de façon heuristique des notions comme celles de «document», «archive», «référence», *etc.* Situé par définition en place centrale dans le dispositif des Travaux Personnels encadrés, eux-mêmes conçus par leurs promoteurs conformément à l'esprit des méthodes actives, le CDI, incarné par le professeur documentaliste, «ne traduit-il pas l'influence de l'éducation nouvelle» dans l'institution scolaire d'Etat, ainsi que le relève opportunément Louis Raillon à l'occasion d'une mise au point?<sup>35</sup>

Cela posé, les attermoissements auxquels a donné lieu l'évaluation de ces TPE depuis leur très récente création (2000) jusqu'à leur actuelle suppression de la classe de terminale (2004) sont significatifs d'une part des résistances qu'ils ont entraînées chez les enseignants les plus attachés à l'organisation traditionnelle, appuyés par les conservateurs chaque fois que ceux-ci sont au pouvoir, et d'autre part de leurs évidentes limites quant à leur capacité de remettre en question avec force le système établi. Ainsi, dès avant leur suppression pure et simple, les TPE étaient déjà l'objet d'une certaine déception de la part des équipes innovantes qui les avaient imaginés, ne retrouvant pas, dans le produit passé au moulinet de l'institution, leur ambition initiale, d'autant plus que cette nouvelle activité scolaire avait été décrétée facultative, ce qui était la «reléguer [...] à une activité anecdotique au sein du système scolaire alors qu'une

*dynamique était lancée. . . »*<sup>36</sup>. A s'en tenir à ce seul aspect des choses, faut-il vraiment s'en étonner? Toute innovation, qui plus est inspirée d'une culture se voulant peu ou prou «autre», n'est-elle pas conduite à changer de nature parce que et dès lors qu'elle s'institutionnalise? En même temps, n'avons-nous pas sur cet exemple français tout à fait contemporain certes l'illustration des différences culturelles entre deux univers pédagogiques, transformées en opposition irréductibles par les soutiens ou les défections politiques dont elles font l'objet, mais aussi des possibilités de rapprochement au moins partiel de l'une et de l'autre, pour autant que l'on ne demande pas à l'une de renoncer à un effort de généralisation (qui induit forcément une standardisation appauvrissante) ni à l'autre d'abdiquer sa recherche fondatrice d'une originalité critique, éléments qui leur sont consubstantiels?

## Conclusion

L'«exception française» se caractérise sans doute par un attachement plus important à un noyau pédagogique en assez étroite relation avec la forme scolaire héritée du XIX<sup>ème</sup> siècle, noyau dont nous avons cependant noté qu'il ne devait pas être caricaturé (il n'est pas unilatéralement conservateur). Hors de la France, nous pourrions multiplier les exemples de situations où, au cours du XX<sup>ème</sup> siècle et notamment dans l'entre-deux-guerres, se sont produites ces hybridations entre secteur officiel et mouvance de l'éducation nouvelle, dont certaines paraissent avoir réussi. Ainsi en Belgique, la pensée pédagogique d'Ovide Decroly a servi d'inspiration aux nouvelles méthodes mises en œuvre dans les écoles, de nombreux maîtres et inspecteurs s'étant formés à l'Ermitage, la meilleure propagatrice des idées decrolyennes, Mademoiselle Hamaïde, ayant été elle-même membre du réseau public<sup>37</sup>. Mais de ce type d'exemples, la France elle-même n'est pas dépourvue, comme nous avons tenté de le montrer, la question étant celle de la nature réelle de la solubilité des idées les unes dans les autres. Plus significatifs nous semblent ici les cas, tranchant avec la France, où c'est l'ensemble d'une réforme structurelle qui a réussi à s'imposer en procédant, de près ou d'un peu plus loin, des idées de l'école nouvelle. L'Allemagne de Weimar en offre l'esquisse dans les années 1920, notamment avec l'implication de Kershensteiner dans la promotion de l'école active au cœur de l'école officielle. Sans être idéalisée, la réforme suédoise de 1962,

portant sur «l'école de base», s'inscrit dans un tel schéma: adoptée dans son principe dès 1950, elle fait l'objet d'expérimentations pendant une dizaine d'années avant d'être généralisée sans dénaturation, puis prolongée deux ans plus tard par une réforme du secondaire tout entier. Plusieurs idées issues du «nouvellisme» se retrouvent dans la réforme qui prétend mettre en continuité le démocratisme de la société avec celui de l'école, et où le primaire a englobé le premier cycle du secondaire: l'école se veut non sélective; relativement autonome (le maître dispose d'une assez grande marge de liberté); intégrée (l'enseignement est commun à tous); optionnelle, elle pratique un enseignement le plus individualisé possible (visant le développement de la personnalité de chacun); elle est tournée vers le monde extérieur (l'enfant doit acquérir le sens de la collectivité et de la responsabilité, ainsi qu'un civisme favorisé par la vie quotidienne des classes plus que par un apprentissage formel). Dans un rapport de 1964 à l'OCDE, les autorités suédoises déclarent qu'«une grande partie des activités scolaires devrait pouvoir être consacrée à l'élève, pris individuellement, plutôt qu'à la classe»<sup>38</sup>. Tous ces indices plaident pour l'hypothèse de la possibilité d'un mélange créatif entre idées nouvelles et système institutionnel, dans un contexte national sans doute plus propice que d'autres à cette «solution».

On ne peut pas pour autant affirmer, même à l'aide de tels exemples, que l'éducation nouvelle a triomphé en s'institutionnalisant. Dans la mesure où existe en effet, au principe même de l'éducation nouvelle, ce que certains peuvent appeler sa dimension utopique, ce que d'autres préfèrent dénommer un appel permanent à l'adaptation et au renouvellement, cela justifie qu'elle exerce – certes jusqu'à vouloir le faire triompher, comme il sied à toute entreprise militante – son rôle d'aiguillon critique du système institutionnel. Tout se passe alors comme si ce triomphe éventuel, signant d'une part à terme la dissolution de la nouveauté par sa généralisation, faisait d'autre part de l'éducation nouvelle un authentique phénix, voué à la renaissance et à l'invention permanentes (au *devoir* d'invention et d'imagination pédagogiques). Comme le dit très pertinemment Roger Gal, un de ces passeurs des idées nouvelles que nous avons évoqués au long de cet article: «Ce qu'il y a de vivant et de prometteur dans l'Education nouvelle, c'est ce qu'exprime le qualificatif «nouvelle», c'est-à-dire cette volonté de novation, d'adaptation des formes de l'éducation d'un monde et de besoins en perpétuelle transformation. Renoncer à ce qu'il y a de créateur en elle, c'est la renier et retomber dans les erreurs passées»<sup>39</sup>.

## Notes

- 1 Artigo anteriormente publicado na Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education. Special Issue: New Education: Genesis and metamorphoses, Edited by Rita Hofstetter, Charles Magnin and Marc Depaepe, Vol. 42, N°s 1 & 2, February 2006, 249-261
- 2 Van Haecht, Anne. *Histoire et fonctionnement des institutions d'enseignement en Belgique et en Europe*. Disponible à <http://www.romanes.be>; INTERNET. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, année académique 2004.
- 3 Marie-Christine Chycki et Jacques George, «L'école des Roches», *Cahiers pédagogiques*, n° 395, dossier «L'éducation toujours nouvelle», (juin 2001).
- 4 Le GFEN, Groupe français d'Education nouvelle, prend le contrôle de la revue *Pour l'ère nouvelle* (organe français de la Ligue pour l'Education nouvelle) en 1929.
- 5 Voir par exemple Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *La pédagogie, théories et pratique de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin, 1996.
- 6 Terme emprunté à Daniel Hameline in *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne: Loisirs et pédagogie, 2002: 239-240, reproduit dans la revue Les sciences de l'éducation 35, n° 4 (2002): 17-18.
- 7 Cité par Jacques George, «D'une histoire et de quelques paradoxes», *Cahiers pédagogiques* 395, dossier «L'éducation toujours nouvelle» (juin 2001).
- 8 Guy Vincent, *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon: PUL, 1980.
- 9 C'est ce que montre François Jacquet-Francillon: «Pour une histoire de l'Education nouvelle», *Les sciences de l'éducation* 35, n° 4 (2002): 22-23.
- 10 Demolins, Edmond. *L'Education nouvelle, L'école des Roches*. Paris: Firmin-Didot, 1898.
- 11 Id. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris: Firmin Didot, 1897.
- 12 Cité par Leif, J. et Rustin, G. *Philosophie de l'éducation*, T. 1, Pédagogie générale. Paris: Delagrave, 1970: 299.
- 13 Boschetti Alberti, Maria. *La scuola serena d'Agno*, Brescia: La Scuola, 1976, cité par Matasci, Francesca. *L'inimitable et l'exemplaire, Maria Boschetti Alberti, Histoire et figures de l'école sereine*, Berne- Francfort- Paris: Peter Lang, 1987.
- 14 Préface à Matasci, *L'inimitable et l'exemplaire*.
- 15 Spiritualisme, incarné par Ferrière, et matérialisme, incarné par Wallon, s'affrontent durement au congrès de Nice en 1932, cf. Raymond, Annick. *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle*. Paris-Budapest-Torino: L'Harmattan, 2002.
- 16 L'expression est d'Antoine Prost. *Histoire de l'enseignement 1800-1967*, Paris: Armand Colin, 1968: 420.
- 17 Célestin Freinet et Alfred Weiler ont participé à la sous-commission présidée par Henri Piéron.
- 18 Cf. Robert, André. *Système éducatif et réformes* (de 1944 à nos jours), Paris: Nathan, 1993: 45-46.
- 19 Du nom de son initiateur Julien Fontègne, directeur du service régional d'orientation professionnelle d'Alsace et de Lorraine dans les années 1920.

- 
- 20 Centres d'entraînement aux méthodes actives, fondés en 1937.
- 21 Weiler, Alfred (décédé en 1961): il fut, entre autres, directeur du lycée de Montgeron, établissement expérimental accueillant des classes pilotes, président de l'association des éducateurs des classes nouvelles, puis du comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques*.
- 22 Ce fut en 1933. Voir Nique, Christian et Lelièvre, Claude. *Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Retz, 1990: 282.
- 23 George, Jacques. «45, 81, 86, L'Histoire bégaie-t-elle?», *Cahiers pédagogiques* 241, (1986) et du même auteur, «Du n° 1 au n° 300, une revue qui prend parti. . . », Id. 300 (1992).
- 24 *Pour l'ère nouvelle* 19, (2ème trimestre 1960).
- 25 Fondé par Célestin Freinet, l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne fut agréé ultérieurement par l'Education nationale.
- 26 Cf. Pelpel, Patrice. «Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique». Revue Française de Pédagogie 131, (avril-mai-juin 2000).
- 27 Projets d'action éducative.
- 28 Créé en 1879, le Musée pédagogique est devenu une première fois CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) en 1936. Il a donné naissance en 1956 à l'IPN (Institut pédagogique national), puis à l'INRDP et à l'OFRATEME (Office français des techniques modernes d'éducation) en 1970, avant qu'en 1976 une nouvelle partition soit organisée entre INRP et nouveau CNDP.
- 29 Directeur de la recherche à l'INRP de 1966 à 1980.
- 30 Legrand, Louis. *Pour un homme libre et solidaire. L'Education nouvelle aujourd'hui*. Paris: Hachette, 2000: 55.
- 31 «Quels savoirs enseigner dans les lycées?». Rapport final du comité d'organisation présidé du colloque national présidé par Philippe Meirieu (Saint-Fons, Lyon, 1998).
- 32 Cf. Robert, Sophie «Usage du CDI par les élèves de 3e. Recherche documentaire et rapport au savoir». Communication à la 5e Biennale de l'éducation (Paris, 2000); Etévé, Christiane, Liquete, Vincent et Raoul-Réa, Blandine. «Les TPE au regard d'une éducation à l'information en construction». *Inter-CDI 184* (juillet-août 2003): 58-62.
- 33 Centre de Documentation Information, implanté dans chaque lycée et collège.
- 34 Cf. Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves. *Ecole et savoirs dans les banlieues . . . et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- 35 Cf. Raillon Louis. Notice «Education nouvelle .» *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005.
- 36 Lettre ouverte: «TPE: fallait-il renoncer à la généralisation en terminale?» Liste Freinet second degré (Internet, été 2001) citée par Hugon, Marie-Anne in «Des enseignements modulaires aux TPE», *Perspectives documentaires en éducation 54*, dossier «Lycées et lycéens, vingt ans après le rapport Prost» (2001).
- 37 Voir à cet égard Ehm, Albert. *L'éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*. Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'université de Paris, Sélestat: Imprimerie Alsatia, 1937.
-

- 38 Richard, Serge. *Ecole nouvelle, société nouvelle*. Paris: Seghers, 1971.
- 39 Gal, Roger. «Formes et déformations de l'Education nouvelle». *Revue internationale de pédagogie* 2 (1959).

recebido em 6 abr. 2016 / aprovado em 20 abr. 2017

**Para referenciar este texto:**

ROBERT, A. D. Une culture «contre» l'autre: les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 99-116, jan./abr. 2017.