

Ouvrage dirigé par Laurent Gutierrez,
Laurent Besse et Antoine Prost

RÉFORMER L'ÉCOLE

L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)

Presses universitaires de Grenoble

INTRODUCTION

Laurent Gutierrez, Laurent Besse, Antoine Prost

L'Éducation nouvelle aurait-elle mal vieilli ? Si l'on se reporte aux ambitions qui ont suscité sa naissance, il y a plus d'un siècle, nous sommes en droit de nous interroger aujourd'hui. Qu'est-il advenu, en effet, de son projet de changer la société en transformant l'école ? Former des citoyens capables, à la fois, de solidarité, d'initiative et de responsabilité, est-il toujours l'apanage des partisans de cette Éducation nouvelle ? La question est volontairement provocatrice mais invite à la réflexion dans un contexte qui n'a plus grand-chose à voir avec ce qui l'a vu naître. S'adressant à l'ensemble des élèves, aux meilleurs comme aux moins bons, l'Éducation nouvelle reprochait à l'école de malmenager les uns autant que les autres, d'ignorer leurs vrais besoins, de mutiler leur développement intellectuel et de freiner, de la sorte, le progrès social. Ces critiques peuvent-elles être réitérées à propos de notre école en ce début du *xxi*^e siècle ? Assurément, oui, si l'on considère que l'innovation pédagogique se cantonne, pour une large part, aux quartiers défavorisés et aux élèves en difficulté. Sur ce point, on doit d'ailleurs constater que les méthodes pédagogiques issues de l'Éducation nouvelle sont régulièrement appelées au secours d'une institution scolaire qui éprouve de plus en plus de difficulté à asseoir son autorité.

Nous vivons dans un monde désenchanté où le progrès a perdu son évidence, et ses moteurs, leur séduction. Née à la fin du *xix*^e siècle, l'Éducation nouvelle a connu ses premières réalisations dans un contexte au sein duquel les sciences de l'homme étaient certaines d'elles-mêmes. Elles n'avaient pas encore la force des sciences de la vie ou de la matière, comme la physique, mais on imaginait qu'elles l'atteindraient un jour. C'est la conviction qu'exprime Lucien Febvre, à propos de l'histoire, dans sa leçon inaugurale à la faculté des lettres de Strasbourg en 1920. De son côté, l'Éducation nouvelle qui se voulait scientifique n'est pas seulement née des pratiques de pédagogues novateurs. Elle prétendait traduire dans le quotidien des classes ce que la psychologie de l'enfance

découvrait sur les processus de développement et d'apprentissage. Elle est liée à une psychologie expérimentale de laboratoire qui ne doutait pas, elle non plus, de pouvoir formuler des lois. C'était la « Belle époque » de la Science – la majuscule lui est alors due. Il suffit de le rappeler pour mesurer le chemin qui nous a éloigné de cette confiance que nous jugeons naïve, aujourd'hui. Paradoxalement, le développement même des Sciences de l'éducation a mis en évidence le poids des contextes, la diversité des situations et la singularité des sujets. L'idée même d'une bonne méthode valable universellement a perdu toute crédibilité. Si l'on sait ce qu'il vaut mieux éviter, on doute toujours de ce qu'il faut faire. En cela, le singulier prometteur de l'Éducation nouvelle a cédé la place à la pluralité des méthodes.

Dès lors, comment interpréter le dévouement des membres des quelques associations et écoles qui s'en réclament encore aujourd'hui ? Certes, comme dans toutes les épopées, il y a un « âge d'or » avec ses exploits et ses héros dont le souvenir se perpétue tant bien que mal à travers le témoignage de celles et ceux qui s'y sont convertis par le passé¹. Mais, alors que les restrictions budgétaires l'emportent sur la nécessité de donner une formation pédagogique aux lauréats des concours de recrutement des maîtres, quel sens peut revêtir cet engagement ? À l'heure où le gouvernement ampute les associations pédagogiques d'une partie de leurs ressources, quelles perspectives d'avenir reste-t-il à leurs militants, si ce n'est l'espoir en des jours meilleurs ? L'histoire ne prétend pas fournir de clés pour l'avenir, ni même pour le présent, mais elle peut aider à remettre en perspective l'évolution de l'Éducation nouvelle.

Depuis une vingtaine d'années, l'Éducation nouvelle a suscité de nombreuses études historiques, initiées par le colloque de Genève en 1992². Mais aucun colloque n'avait porté jusqu'alors spécifiquement sur la France. On sait que notre pays est réputé réfractaire à la pédagogie et diffère sur ce point des pays germaniques ou de la Suisse, par exemple. Mais la naissance, à Calais, de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle en 1921, comme les figures de Roger Cousinet, Célestin Freinet ou Henri Wallon, sont là pour nous rappeler le rôle occupé par la France dans l'histoire de la pédagogie. Saisir la dimension française d'un mouvement international était le premier objectif de ce colloque. La tâche était immense, compte tenu de la grande hétérogénéité de l'Éducation nouvelle qui n'a jamais vraiment mérité, et cet ouvrage le montrera abondamment, le singulier qu'elle arbore. Elle est le fait de mouvements divers, de courants particuliers, qui revendiquent chacun

-
1. Laurent Gutierrez, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°31, janvier-juin 2011, pp. 105-136.
 2. Daniel Hameline, Jürgen Helmchen et Jürgen Oelkers (Ed.), *L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berne : Peter Lang, 1995.

leur originalité. Cette hétérogénéité favorise sans doute certaines incertitudes conceptuelles de l'entre-deux-guerres qui nuisent à l'affirmation identitaire voulue par les fondateurs de la Ligue internationale : malgré leurs efforts, des divergences d'interprétation se font jour dès la fin des années 1920, ce qui entraîne le développement d'une multitude d'initiatives locales³. Si la France n'échappe pas à cette évolution, on assiste au tournant des années 1930 à une relative structuration des différents courants français autour de quatre pôles complémentaires et concurrents. D'abord celui de *La Nouvelle Éducation* dirigé par la montessorienne Madeleine Guéritte et l'inspecteur primaire, Roger Cousinet. Ensuite, le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) avec ses présidents prestigieux (Henri Wallon, Paul Faucher, Henri Piéron). Puis, l'instituteur Célestin Freinet et ses « techniques nouvelles d'éducation populaire » au service de l'éducateur prolétarien. Enfin, et il ne faudrait pas le négliger, le courant de la coopérative scolaire, autour d'un autre inspecteur de l'enseignement primaire, Barthélemy Profit. Les contributions suscitées par l'appel à communication ont privilégié l'influence sur la longue durée de courants pédagogiques d'origine étrangère, peu connus pour certains, comme Makaraenko ou Dewey, ou bien implanté en France comme celui de Decroly⁴. Une contribution tente, enfin, de relativiser l'hostilité de celui qui incarne pour beaucoup une tradition antipédagogique française, à travers un examen des rapports entre Alain et l'Éducation nouvelle⁵.

Le début des années 1930 marque un premier tournant dans l'histoire de l'Éducation nouvelle, pour des raisons internes, qui tiennent à la structuration du mouvement. Mais ce colloque visait moins à étudier le mouvement pour lui-même que sa prétention à participer aux transformations de la société française. Cette décennie, traversée par des crises multiples, correspond bien à une rupture. En effet, les ambitions sociales du mouvement s'accroissent avec la rencontre entre partisans de l'Éducation nouvelle et ceux de l'école unique⁶. Réforme pédagogique, réforme des institutions scolaires et réformes scolaires sont alors étroitement liées, prélude aux grands espoirs du Front populaire, lorsque l'Éducation nouvelle reçoit sa première consécration institutionnelle. Elle obtient alors droit de cité : classes d'orientation d'une part, loisirs encadrés de l'autre. Les avant-gardes pédagogiques présentes dans l'école, visibles par exemple au congrès du Havre en 1936 sont un point d'appui pour les réformes ministérielles, qui s'en inspireront avec des succès divers⁷. Éducation nouvelle

3. Se reporter ici au texte de Béatrice Haenggeli.

4. Voir la contribution d'Antoine Savoye.

5. Sur ce point, consulter le texte de Baptiste Jacomino.

6. Comme le rapporte Bruno Garnier.

7. Voir les contributions de Jean-François Condette et Jean-Yves Séguy.

et réforme pédagogique tendent désormais à se confondre. La guerre n'entraîne pas la fin de cette intense activité de réflexion éducative, bien au contraire : l'éducation reçue par les jeunes Français est tenue pour responsable de la défaite, analyse commune aux résistants et au gouvernement de Vichy. Les accointances d'un Georges Bertier, directeur de l'école des Roches, avec les instances ministérielles de la réforme nationale sous l'Occupation constituent un épisode bien connu. Mais le recyclage des pédagogies nouvelles, opéré par les différents ministères, dans l'espoir de rallier des instituteurs au régime révèle tout un champ d'étude qui reste à défricher et qui illustre la richesse et l'ambiguïté idéologique de l'Éducation nouvelle⁸. Pour les résistants, les méthodes actives sont une réponse aux défis que pose la reconstruction des institutions scolaires pour l'après-guerre. La volonté de dégager de nouvelles élites et le souhait de prendre en compte la formation du caractère ne pouvaient que susciter un intérêt pour les pédagogies nouvelles, qui, en termes d'influence, sont à leur apogée dans l'immédiat après-guerre. La commission Langevin-Wallon, a fait l'objet de publications récentes, et n'a donc pas été spécifiquement traitée ici⁹. Mais, près d'une dizaine des communications concerne entièrement ou partiellement les années de reconstruction.

Il est plus difficile de cerner le moment où l'Éducation nouvelle connaît un déclin. Les trois textes qui closent l'ouvrage apportent des interprétations différentes mais complémentaires, mettant l'accent sur des aspects institutionnels ou doctrinaux¹⁰. Elles convergent dans le sens d'un constat selon lequel la fin des années soixante marque un tournant : essoufflement, perte de substance et sentiment accru d'hétérogénéité d'un courant qui fut toujours divers mais qui semble alors dans l'incapacité de définir ce qui rassemble ses partisans. Le sentiment de césure est peut-être accentué par un effet de génération¹¹.

Il convient, toutefois, de distinguer ici ce qui a lieu dans et hors l'école. À la lecture des contributions, il apparaît nettement que l'influence de l'Éducation nouvelle en France est inversement proportionnelle à sa proximité avec l'institution scolaire, qui était pourtant la cible initiale du mouvement. Le fait était connu, mais il ressort ici avec une netteté particulière. La répartition des communications l'illustre parfaitement : à peine plus d'un tiers ont porté sur

8. Sur ce point, consulter le texte de Pierre Boutan.

9. Laurent Gutierrez et Catherine Kounelis, *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, PUG, Grenoble, 2010.

10. Voir les contributions de François Jacquet-Francillon, Françoise Laot et Guy Avanzini.

11. Point abordé par Antoine Savoye, « L'Éducation nouvelle en France. De son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970) » dans Annick Ohayon, Dominique Ottavi et Antoine Savoye (ed.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern, Peter Lang, 2004, pp. 235-269.

l'école et toutes pour la période antérieure à 1950. Aussi, ce colloque invite-t-il à reporter en amont la date où s'amorce le déclin du courant de l'Éducation nouvelle à l'école. Après la fin de l'expérience des classes nouvelles, la place des pédagogies nouvelles dans l'enseignement peut sembler assez marginale, sous les deux aspects que revêt le terme : repoussée aux marges du système dans des écoles d'initiative privée ou des isolats tolérés par l'enseignement public¹², son influence sur les pratiques semble s'être affaiblie, en dehors de quelques minorités militantes¹³. Mais peut-être le terme déclin rend mal compte de l'évolution de l'Éducation nouvelle en France à partir des années 1950. Son influence se diffuse, contaminant les pratiques à l'école élémentaire et à l'école maternelle qui connaît une mutation spectaculaire. Seul sans doute le second degré échappe à son influence, même si la création des foyers socio-éducatifs ou les projets de réformes portent sa marque. Il ne faudrait pas non plus négliger un aspect qui n'a suscité que peu de propositions de contribution : l'influence de l'Éducation nouvelle auprès des experts et hauts fonctionnaires qui contribuèrent à forger les politiques scolaires. Les figures de Louis François¹⁴ et Louis Cros au tournant des années 1950-1960 seraient ici emblématiques, poursuivant le rôle de passeur d'un Gustave Monod ou encore d'un Albert Châtelet. Mais, même dans ce domaine, ne peut-on supposer que l'influence grandissante des économistes, démographes et sociologues qui supplante peu à peu celle des psychologues au cours des années 1950, favorise alors, moins que par le passé, la perméabilité des débats aux courants de l'Éducation nouvelle ? Mais, loin de disparaître, l'influence de l'Éducation nouvelle se dilue, au risque de perdre toute visibilité et de rendre son identité encore plus problématique.

Dans l'école, la place de l'Éducation nouvelle apparaît d'autant moins visible qu'elle touche des pratiques jugées secondaires, si l'on adopte les critères habituels du jugement social en matière scolaire : ainsi en est-il des loisirs dirigés sous le Front populaire, qui suscitent parfois l'indifférence et même l'hostilité des familles qui estiment que l'école sort de son rôle en se préoccupant des loisirs¹⁵. On notera que très peu de contributions abordent les aspects didactiques : seuls deux auteurs les traitent, pour la période de l'après-guerre¹⁶. Mais peut-être les chercheurs reproduisent-ils les travers de l'Éducation nouvelle, accusée par ses détracteurs de négliger ce versant

12. Voir les contributions de Sylvain Wagnon et Fabienne Karsky.

13. Voir l'exemple des *Cahiers pédagogiques* par Xavier Riondet.

14. Voir la contribution de Jean-Paul Martin.

15. Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) : stimuler l'innovation pédagogique en attendant la réforme », *Histoire de l'éducation*, n° 129, 2011, pp. 5-38.

16. Se reporter aux contributions de Laurent Gutierrez et Patricia Legris.

didactique de la pédagogie ? Il y a pourtant là un domaine particulièrement riche à explorer. La faible visibilité de l'influence laissée par l'Éducation nouvelle sur les institutions scolaires est encore accentuée par le fait qu'elle a d'abord marqué des segments périphériques ou jugés tels. L'éducation des enfants alors appelés déficients ainsi que la formation de leurs maîtres en sont l'illustration¹⁷. On pourrait songer également à son apport éventuel à l'enseignement professionnel qui se structure dans l'après-guerre, et à partir duquel naissent des associations originales, les AROEVET (Associations régionales des œuvres de vacances de l'enseignement technique). Sans doute serait-il aisé de trouver dans cette position périphérique au sein du système scolaire un nouvel indice du caractère marginal de l'Éducation nouvelle en France. Mais on pourrait tout autant faire observer que ce courant, qui fut parfois attaqué pour son élitisme, réel ou supposé, a su apporter des réponses durables pour des secteurs délaissés par la pédagogie « traditionnelle ».

C'est donc « au-delà de l'école », dans l'univers des loisirs, que l'Éducation nouvelle imprima le plus sa marque en France. Destinée paradoxale pour un mouvement qui entendait transformer l'école. Les nombreuses entreprises éducatives marquées par son empreinte attestent, par ailleurs, cette jonction accomplie entre le monde de l'école et celui de l'Éducation populaire. La transposition de ces idées dans le champ de la rééducation et, tout particulièrement, dans celui de l'enfance délinquante illustre parfaitement ce type de contagion. Cela explique aussi l'audience qu'ont rencontrée ces idées au sein de certains mouvements à commencer par les CEMEA, la Ligue de l'enseignement mais aussi et surtout auprès des Éclaireurs de France qui contribuèrent, à travers une certaine idée de la formation des élites du pays, à diffuser les conceptions de l'Éducation nouvelle au sein des instances hiérarchiques de l'Éducation nationale¹⁸. Les Écoles normales ont également été séduites par cette éducation volontariste basée sur l'initiative personnelle et la responsabilisation des jeunes. Raison pour laquelle les instituteurs et institutrices appelés à former les jeunes générations ont, pour bon nombre d'entre eux, été informés des perspectives éducatives prônées par l'Éducation nouvelle. Quant au scoutisme catholique, s'il comportait des aspects antiscolaires, il se développa, toutefois, largement en lien avec l'enseignement confessionnel¹⁹.

Le succès de l'Éducation nouvelle dans le champ extrascolaire est aussi l'indice d'une grande ambition. En annexant le temps des loisirs, les artisans de ce mouvement d'éducation ont vu l'opportunité d'y prolonger la rénovation

17. Comme en font la démonstration Jacqueline Roca et Emmanuelle Guey.

18. Voir Nathalie Sévilla, Geneviève Vanini, Pierre Parlebas, Colette Charlet et Nicolas Palluau.

19. Aucune contribution ne l'évoque malheureusement ici.

de la pédagogie scolaire. Cette extension a cependant contribué à brouiller l'identité de l'Éducation nouvelle qui, après la Seconde Guerre mondiale, s'est vue interroger sur ses capacités à s'adapter à des effectifs de plus en plus importants. Les motifs liés à la fondation des écoles nouvelles dans la seconde moitié du ^{xx}e siècle sont, à ce titre, révélateurs d'ancrages politiques déterminants au détriment, parfois, d'aspects purement pédagogiques. L'émergence des sciences sociales et humaines viendra, pour sa part, interroger à nouveaux frais les bases scientifiques sur lesquelles s'était construit jusqu'alors l'Éducation nouvelle. Ainsi, si certaines notions passent dans le langage courant (méthodes actives, par exemple), c'est au prix d'une perte de sens dont les effets restent encore à mesurer.

À l'issue de cet ouvrage, certains pourront donc légitimement se demander si on n'assiste pas, ici, à une célébration posthume de l'Éducation nouvelle. Les éléments de réflexion proposés dans ce livre permettent de dépasser cette simple interrogation en questionnant, à nouveau, les enjeux éducatifs prônés, il y a désormais plus d'un siècle, par les membres de cette communauté de pédagogues. À sa manière, les actes de ce colloque interpellent, enfin, sur les différentes formes que peuvent prendre les problématiques éducatives dans le cadre d'une politique scolaire qui souhaite investir l'avenir de son pays. Gageons que les contributions réunies, ici, participent à cette réflexion dont la portée dépasse les seuls convertis à cet impératif.