

« l'utopie d'une réconciliation des classes sociales » (p. 302) et la menace d'« extraire du prolétariat utopique et agricole ses éléments les plus intelligents et à les faire entrer dans la classe dirigeante » (p. 305). Du côté des sensibilités politiques, si Buisson estime que l'école est un puissant moteur de transformation sociale et que « l'égalité des enfants devant l'instruction est une formule grosse de toutes les autres formes de l'égalité sociale » (p. 314), Jaurès redoute les effets pervers d'une telle politique et craint que le processus d'émancipation sociale ne soit, de fait, ralenti, voire détourné de son but.

Il faudrait davantage de place pour rendre compte de toutes les richesses de cet ouvrage qui est très certainement amené à faire référence.

Le grand mérite du travail de F. Mole est de montrer comment dans les controverses de cette période, les positions syndicales, professionnelles et politiques, les projets de programmes et de réforme, les registres argumentatifs s'entrecroisent; comment les différents territoires ne se recoupent pas de façon simple. Les questions débattues ne sont pas triviales: il s'agit rien moins que du déploiement d'une interrogation critique sur les fondements et le sens du modèle républicain de l'école – ce en quoi ces controverses nous sont aussi très proches.

Alain VERGNIoux

paru dans le n° 39, revue Télémaque, Juin 2011.

**Paul Langevin et la réforme de l'enseignement, Catherine Kounelis, Laurent Gutierrez (dir.), Grenoble, Presses universitaires de Grenoble (Enseignement et réformes), 2010, 168 p.**

Cet ouvrage est le quatrième d'une nouvelle collection aux Presses universitaires de Grenoble, dirigée par Michaël Attali et consacrée aux questions de l'enseignement et de ses réformes. On notera en particulier sur ce point et récemment paru, l'ensemble dirigé par Renaud d'Enfert et Pierre Kahn: *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*.

Au centre du présent ouvrage, le « Plan Langevin-Wallon » dont Antoine Prost, au chapitre 4, nous rappelle comment entre 1944 et juin 1947 a été élaboré, discuté, amendé ce « texte fondateur et presque mythique » (p. 55), et comment à l'enthousiasme des débuts a succédé le désenchantement. De fait, le projet s'inscrivait au croisement de deux « temporalités » différentes: celle issue du Front populaire, dont la dynamique ne fut pas éteinte par l'ordre idéologique imposé par le régime de Vichy, et celle, plus courte, d'un « mouvement politique exceptionnel, la Libération, les années 1944-45 se caractérisant par une intense aspiration à reconstruire une France nouvelle » (p. 56).

La Commission a donc pour tâche de répondre à une « double volonté de démocratisation et de refondation » de l'ensemble du système d'enseignement, avec deux fronts principaux: la redéfinition des degrés d'enseignement et de leurs cycles avec le projet d'un troisième degré d'une part, et d'autre part la réforme des

programmes et des méthodes inspirée des principes et des acquis de l'Éducation nouvelle. Rapidement la réforme rencontre obstacles et résistances ; les premiers sont d'ordre économique, l'État n'a pas les moyens budgétaires de mener à bien les ambitions de la réforme ; le projet des Classes nouvelles se heurte à la question du latin ; la création d'un troisième cycle du secondaire rattaché aux lycées suscite l'opposition des Écoles normales et du SNI ; de fortes résistances se manifestent également à propos des formations professionnelles, en particulier en direction du monde agricole et sur la fonction des collègues. « Quand la Commission interrompt ses travaux au début de l'été 1946, elle sait déjà qu'elle ne sera pas suivie sur deux points essentiels : l'organisation pédagogique du cycle d'observation et la formation des maîtres » (p. 61). De plus, la Commission Langevin n'a pas reçu des milieux politiques le soutien qu'on aurait pu en attendre : les socialistes ne s'engagent pas, le parti communiste manifeste de fortes réticences habilement orchestrées par Georges Cogniot et Roger Garaudy. De fait, pour le PC, dans cette période, il est vain d'espérer pouvoir réformer l'école dans une société qui reste capitaliste (p. 65). Le texte, désormais, pouvait selon A. Prost entrer dans un long sommeil et rester pour de nombreuses décennies l'horizon imaginaire de toute réforme en profondeur du système éducatif en France.

À l'intérieur de ce cadre général, les autres contributions développent des analyses sur les circonstances particulières et le contexte, le rôle des différents protagonistes. Bernadette Bensaude-Vincent explique comment Paul Langevin a pu être à la fois un chercheur scientifique de premier plan dans les domaines de la relativité générale et de la mécanique quantique et un militant pédagogique actif sur le front de l'Éducation nouvelle. Convaincu de la valeur éducative des sciences, il estimait en effet qu'il est possible d'empêcher par l'éducation de nouvelles barbaries : l'éducation scientifique est porteuse de rationalité et de réflexion critique, elle peut être au sens fort « l'institutrice de l'humanité » (p. 21) et agir en faveur de la formation morale et de la justice. Laurent Gutierrez (chapitre 2) rappelle l'engagement de Langevin dans la Société française de pédagogie, le GFEN, le Bureau français d'éducation, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et Bruno Garnier (chapitre 3) détaille son action auprès des Compagnons de l'Université nouvelle : le pouvoir de la raison doit libérer la société des carcans qui pèsent sur elle ; la science peut y contribuer en éclairant les choix politiques (p. 39) ; pour cela l'école doit donner à tous, en tablant sur l'orientation, des chances égales et assurer à chacun des débouchés correspondant à ses mérites et ses talents ; elle peut ainsi travailler à l'émancipation de la « classe des producteurs ». Enfin, relayant les volontés de l'Université nouvelle, Langevin prône, à la sous-commission sur le troisième degré, la mise en place d'une culture commune à toutes les sections qui valorise autant le travail manuel et les arts que les disciplines intellectuelles (p. 47).

Les chapitres 5 et 6 étudient la place et le rôle dans la Commission de réforme de l'enseignement des « compagnons de route » que furent Henri Wallon et Roger Gal. Annick Ohayon et Laurent Gutierrez reviennent sur le parcours de Wallon, engagé dans les projets de réforme à plusieurs titres. S'il ne s'est jamais posé comme

un pédagogue au sens plein, il rencontre la question scolaire à partir de ses travaux en psychologie, puis il s'engage dans les mouvements de l'Éducation nouvelle (BFE, GFEN, INOP). Mais pour lui, la rénovation de l'éducation relève sans doute davantage de l'action politique. À partir de 1935 et 1936, il se rapproche de Freinet et s'éloigne de collègues jugés trop « spiritualistes » comme Henri Piéron. C'est en militant déjà engagé dans l'action du GFEN qu'il succède à Langevin à la tête de la Commission en 1947. Dans la reconstruction de la France après la défaite et l'occupation, l'école doit jouer un rôle de premier plan. Y a-t-il eu des dissensions entre les membres de la Commission ? Très certainement, selon Bernadette Bensaude-Vincent, mais selon Pierre Boutan, le contexte politique conduisait la Commission à adopter le plan de réforme à l'unanimité (p. 84-85). Quant à Roger Gal, s'il fut un acteur moins connu de ces événements, Catherine Dorison et Pierre Kahn montrent que son rôle fut important, voire prédominant en particulier sur la fonction de l'orientation dans la réorganisation du système scolaire, question d'autant plus cruciale qu'elle décidait conséquemment de la conception, de la place et de la durée d'un « tronc commun » entre les filières. Au cœur du débat, la question des aptitudes (manuelles et intellectuelles / innées ou acquises), le rôle accordé aux tests dans l'orientation dont Piéron pense qu'ils peuvent remplacer les examens (p. 94) et la problématique des différences de « caractère » (p. 97) ; toutes ces questions sont loin de faire l'unanimité. Mais surtout les deux chercheurs relèvent une dimension moins connue de Roger Gal : ses orientations philosophiques, son adhésion au « personnalisme » de Mounier et sa collaboration à la revue *Esprit* dès 1936. Ainsi, « l'orientation selon les aptitudes ne correspond pas seulement à une exigence démocratique, mais également au souci d'une éducation permettant à la "personnalité" de l'enfant de s'accomplir » (p. 99). En défendant la thèse de l'individuation de l'enseignement et celle de l'indétermination des aptitudes (vs Piéron et l'innéité), par sa méfiance à l'égard des tests, et le choix d'une pédagogie des intérêts et d'une éducation intégrale, Roger Gal est véritablement novateur. « À la sélection actuelle qui aboutit à détourner les plus doués de professions où ils pourraient rendre d'éminents services, doit se substituer un classement des travailleurs, fondé à la fois sur les aptitudes individuelles et les besoins sociaux » (p. 104).

On doit enfin à Antoine Savoye d'analyser les interrelations entre le plan Langevin-Wallon et l'expérience des Classes nouvelles menée par Gustave Monod entre 1945 et 1952. Il s'agissait initialement, comme l'annonçait le Directeur général de l'enseignement, Jean Bayet, de promouvoir « une pédagogie qui cherche à former pour la cité de demain le bon citoyen et le bon ouvrier, mais qui n'abandonne pas pour cela la tradition humaniste française, soucieuse de cultiver en chaque individu ses pouvoirs et ses exigences d'homme libre » (p. 108). L'expérimentation est lancée dès la rentrée 1945 dans un certain nombre de sixièmes avec des stages de formation réunissant des enseignants volontaires organisés dans des équipes réduites, polyvalents et sur des programmes originaux réservant les après-midi à l'étude du milieu, les travaux manuels, l'éducation artistique, l'éducation physique et les travaux manuels. L'expérience s'est élargie mécaniquement les années suivantes

en cinquième, quatrième, troisième et épisodiquement en seconde et première, jusqu'à toucher plus de 17 000 élèves. Le statut des Classes nouvelles demeurait cependant ambigu dès leur origine : était-ce une expérimentation des principes de la Réforme Langevin, sa mise en œuvre volontariste et accélérée, ou encore sa « préfiguration » (p. 109) ? Toujours est-il, souligne Antoine Savoye, que leur destin aurait sûrement été plus court si la Commission n'en avait assuré un suivi attentif ; si l'expérience cesse au bout de quelques années, c'est que le paysage économique et politique a changé ; au début des années 1950, « l'impératif du développement des sciences et des techniques, avec son corollaire, la formation des cadres et des techniciens dont le pays a besoin, prend le pas sur les perspectives d'une éducation individualisée recherchant l'épanouissement de chaque enfant à travers l'expression de ses potentialités personnelles » (p. 119). L'esprit des Classes nouvelles et leur inventivité pédagogique devaient cependant se poursuivre à travers les mouvements pédagogiques, en particulier les CRAP et les *Cahiers pédagogiques*.

Au terme de ces différentes études, il apparaît que le « Plan Langevin-Wallon » fut beaucoup plus qu'une utopie ou un feu de paille. Il synthétisait et approfondissait les aspirations et les innovations portées par l'Éducation nouvelle dans l'entre-deux-guerres, mais il portait aussi, dans le contexte de la Libération et pour longtemps, plus que des espoirs, des projets de refonte du système éducatif français, de ses structures, de ses programmes, de sa pédagogie et de ses finalités d'émancipation démocratique.

Le grand mérite de ce livre est d'éclairer les conditions dans lesquelles la Commission de réforme de l'enseignement présidée par Paul Langevin puis Henri Wallon s'est mise en place, a travaillé, comment ses projets, ses ambitions ont suscité discussions et débats sur le fond, ce dont nous pouvons encore aujourd'hui tirer quelque leçon. Il est aussi de mettre en lumière le rôle souvent décisif joué par Roger Gal ou Gustave Monod sur des problèmes qui sont demeurés centraux, en particulier la question encore mal dominée aujourd'hui de l'orientation.

Alain VERGNIoux